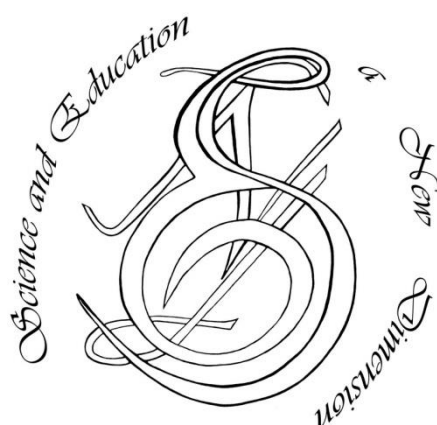


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY



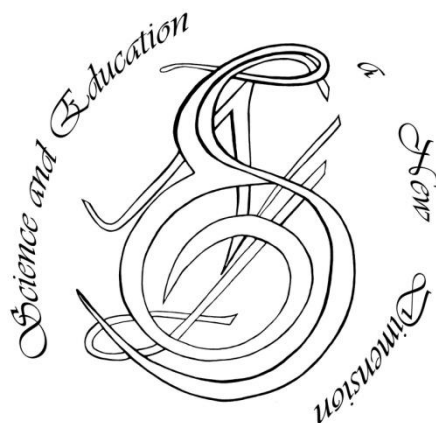
p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

IV(40), Issue 81, 2016

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology



Editorial board

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

Honorary Senior Editor:

Jenő Barkáts, Dr. habil. Nina Tarasenkova, Dr. habil.

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

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

Ferenc Ihász, PhD in Sport Science, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

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 Kótis, PhD in Physics, Research Centre for Natural Sciences, Hungary, Budapest

Larysa Klymanska, Doctor of Political Sciences, associated professor, Head of the Department of Sociology and Social Work, Lviv Polytechnic National University, Ukraine

Liudmyla Sokurianska, Doctor of Science in Sociology, Prof. habil., Head of Department of Sociology, V.N. Karazin Kharkiv National University

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, Department of Biology, J. Selye University in Komarno, Slovakia

Alexander Perekhrest, Doctor of Science in History, Prof. habil., Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

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

Oleksii Marchenko, Doctor of Science in Philosophy, Head of the Department of Philosophy and Religious Studies, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

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 of Cherkasy, Ukraine

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

Tetiana Hrachak, Doctor of Science Social Communication, Head of department of political analysis of the Vernadsky National Library of Ukraine

Valentina Orlova, Doctor of Science 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 of 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, 2015

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:

INDEX COPERNICUS:	ICV 2014: 70.95
GLOBAL IMPACT FACTOR	2013: 0.545 ; 2014: 0.676 ; 2015: 0.787
INNO SPACE SCIENTIFIC JOURNAL IMPACT FACTOR:	2013: 2.642 ; 2014: 4,685
ISI (INTERNATIONAL SCIENTIFIC INDEXING) IMPACT FACTOR:	2013: 0.465 ; 2014: 1.215
DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING	
ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY	
UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK	
SCRIBD	
ACADEMIA.EDU	
GOOGLE SCHOLAR	

CONTENT

PEDAGOGY.....	7
Визначення та наукове обґрунтування дидактичних умов формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів старшої школи у процесі вивчення математичних дисциплін <i>Ю. О. Баруліна.....</i>	<i>7</i>
Аналіз потреб у формуванні професійної компетентності майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів <i>І. О. Чеботарьова.....</i>	<i>11</i>
Деякі методичні підходи до розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти <i>Г. А. Дестярьова.....</i>	<i>16</i>
Modern approaches to the use of the artistic word in the educational process in preschool establishments <i>N. V. Gavrysh.....</i>	<i>22</i>
Foreign language teaching in higher maritime educational establishments of Ukraine: status, problems and prospects <i>О. І. Ковнір.....</i>	<i>26</i>
Викладання англійської мови з використанням технології мовного портфоліо <i>І. В. Козаченко.....</i>	<i>30</i>
Методологічні засади моделювання стратегічного розвитку університету <i>О. І. Кравченко.....</i>	<i>34</i>
Проблема удосконалення іншомовної етнокультурної компетентності в системі медичної післядипломної освіти <i>Л. Ю. Лічман.....</i>	<i>38</i>
Діагностика дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів <i>С. В. Малихіна.....</i>	<i>42</i>
Связь построения учебных программ по математике с особенностями учебного процесса <i>О. И. Мельников.....</i>	<i>46</i>
The analysis of pre-school teachers training in European countries <i>N. I. Melnyk.....</i>	<i>49</i>
Модель виховання господарської дбайливості студентів аграрних коледжів <i>К. І. Мешко.....</i>	<i>54</i>
Становлення та розвиток вищої освіти Польщі <i>Н. Г. Русіна.....</i>	<i>58</i>
Methodical aspects of communicative skills formation of the students of non-philological specialties who learn foreign language <i>О. Ye. Smolinska, K. A. Dzyubynska.....</i>	<i>62</i>
Система білінгвальних завдань для студентів природничо-математичних спеціальностей університетів з угорською мовою навчання <i>Н. А. Тарасенкова, С. І. Боркач.....</i>	<i>66</i>
Mathematization of knowledge – the core of fundamentalization of professional training of the future economists <i>Yu. Tkach.....</i>	<i>70</i>
Розвиток творчості музично обдарованих студентів педагогічних вишів <i>Н. В. Васильєва.....</i>	<i>73</i>

Застосування соціально-педагогічних кейсів у формуванні соціальної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів <i>Т. Г. Василюк</i>	77
Традиції статевого виховання дітей та молоді у країнах Стародавнього Сходу: історико-педагогічний аналіз <i>М. М. Волікова</i>	80
Наступність дошкільної та початкової освіти як умова успішної самореалізації особистості <i>К. І. Волинець, Ю. О. Волинець, Н. В. Стаднік</i>	84
PSYCHOLOGY	89
Психолого-педагогические аспекты формирования положительных качеств личности у детей дошкольного и младшего школьного возраста <i>А. В. Кернас, О. В. Максимихин</i>	89
Психологічні передумови становлення професійної зрілості особистості <i>Т. В. Комар</i>	93
Соціокультурний простір як трансформаційне поле деструктивних проявів агресії молоді <i>В. Р. Павелків</i>	98
Формирование смысловых ориентаций у студентов-психологов в процессе их профессионализации в условиях высшего учебного заведения <i>И. С. Варе</i>	103
Features of the selection process of specialization of psychology students in vocational training <i>V. V. Voloshyna</i>	107

PEDAGOGY

Визначення та наукове обґрунтування дидактичних умов формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів старшої школи у процесі вивчення математичних дисциплін

Ю. О. Баруліна

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг, Україна

*Corresponding author. E-mail: julja-barulina@rambler.ru

Paper received 30.01.2016; Revised 15.02.2016; Accepted for publication 22.02.2016.

Анотація. У статті надано означення поняття «ціннісно-сміслові орієнтації», вказані напрямки формування ціннісно-сміслових орієнтацій, обґрунтовані та розкриті дидактичні умови формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів старшої школи під час вивчення математичних дисциплін такі як: створення позитивної мотивації до навчальної діяльності та оволодіння предметними знаннями (зокрема математичними); реалізація міжпредметних зв'язків у процесі вивчення математичних дисциплін; організація навчання на принципі педагогічної взаємодії, співпраці і співтворчості; застосування в навчальному процесі різноманітних дидактичних технологій; наявність методично-технічного забезпечення процесу викладання математичних дисциплін.

Ключові слова: ціннісно-сміслові орієнтації, дидактичні умови, математичні дисципліни, учні старшої школи, мотиви, технології.

Вступ. Формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів старшої школи в процесі вивчення математичних дисциплін – це досить складний, динамічний і суперечливий процес, який передбачає наявність певних дидактичних умов та раціональної організації навчального процесу, що забезпечать формування цього складного особистісного утворення. Традиційна методика організації навчання (в тому числі і математичним дисциплінам), що має місце у практиці старшої школи, перешкоджає формуванню цінностей і смислів учнів, оскільки вчитель викладає матеріал у готовому вигляді, на репродуктивному рівні, не ставить перед ними навчальних проблем, уникає протиріч. При такій організації навчання учневі залишається лише запам'ятовувати, заучувати й відтворювати суму знань. Таке навчання дає формальні знання, які не переходять в цінності й особистісні смисли, що негативно впливає на формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів старшої школи.

Ціннісно-сміслові орієнтації – це установки для учня, як керівництво та інструмент до дії, що стають усвідомленими орієнтирами для дії, набувають особистісного смислу та впливають на формування цілей його учіння і способів їх досягнення.

У нашому дослідженні ми будемо формувати ціннісно-сміслові орієнтації учнів у двох напрямках: усвідомленість знання як орієнтир для дій (набуття особистісного смислу знання); активна дія учня як інструмент досягнення цілей учіння.

Короткий перегляд публікацій за темою. Узагальнення результатів численних науково-педагогічних досліджень показує, що в теорії і практиці педагогіки можна зустріти такі різновиди педагогічних умов як організаційно-педагогічні (В. Беліков, О. Козирєва, С. Павлов, І. Сапанюк та ін.), психолого-педагогічні (Н. Журавська, А. Круглій, Г. Лисенко, О. Малихін та ін.), дидактичні умови (В. Андреев, В. Бурак, О. Ложакова, М. Рутковська та ін.) і т. д. Так, низка вчених (Ю. Бабанський, І. Лернер, Г. Щукіна та ін.) дидактичні умови трактують як становище

процесу навчання, що проявляється у відборі, конструюванні, застосуванні елементів змісту, організаційних формах його засвоєння для досягнення прогнозованих дидактичних цілей. На їх думку, ефективність діяльності учителя і учнів обумовлюється виконанням сукупності дидактичних умов, які забезпечують синхронність дій учасників навчального процесу й спрямовані на позитивний результат.

За визначенням В. Андреева, «дидактичні умови – це обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей [1, с. 243].

Під дидактичними умовами В. Бурак розуміє «мотиваційну зумовленість навчально-пізнавальної діяльності, пов'язану з розвитком особистісних мотивів навчання до суспільно-значущих; дидактичне опрацювання навчального матеріалу спеціальних дисциплін; узгодження з цілями підготовки фахівців, законами, принципами, правилами навчання; наближення характеру навчально-пізнавальної діяльності до характеру майбутньої спеціальності» [3, с. 49].

М. Рутковська, в дослідженнях з проблем сучасної педагогіки, розглядає дидактичні умови, які визначає як «наявність таких обставин, передумов, в яких, по-перше, враховані доступні умови навчання, по-друге, передбачені способи перетворення цих умов в напрямку цілей навчання, по-третє, певним чином відібрані, збудовані та використані елементи змісту, методи (прийоми) і організаційні форми навчання з урахуванням принципів оптимізації» [5, с. 8].

Дидактичні умови виступають як результат цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей. Основною функцією дидактичних умов є вибір і реалізація можливостей змісту, форм, методів, засобів педагогічної взаємодії в процесі

навчання, що забезпечують ефективне вирішення освітніх завдань.

Мета. Зважаючи на специфіку нашого дослідження, під дидактичними умовами, що забезпечують ефективність формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів старшої школи в процесі вивчення математичних дисциплін, ми розуміємо сукупність об'єктивних можливостей змісту навчального процесу, форм, методів та засобів його організації.

На нашу думку, потрібен комплекс дидактичних умов, оскільки складність перетворення знань в цінності, особистісні смисли та ціннісні орієнтації не може задовольнити одна чи кілька умов, не пов'язаних безпосередньо сутнісними ознаками цього складного особистісного утворення й специфікою вивчення математичних дисциплін. У цій сукупності дидактичних умов кожна умова забезпечує досягнення однієї з послідовно поставлених цілей на шляху до кінцевої мети.

Першою найважливішою умовою, що забезпечує ефективність математичних дисциплін у формуванні ціннісних орієнтацій старшокласників є створення позитивної мотивації до навчальної діяльності та оволодіння предметними знаннями (зокрема математичними).

Проблемі мотивації присвячені роботи багатьох авторів (К. Альбуханової-Славської, Б. Ананьєва, Г. Костюка, О. Леонтьєва, В. М'ясищєва, С. Рубінштейна та ін.).

Основою мотиваційної сфери старшокласника є соціально відпрацьовані еталони суспільної й індивідуальної свідомості. До цих еталонів свідомості О. Леонтьєв відносить «значення» й «смисли», які знаходять вираження в ідеалах, ціннісних орієнтаціях й установках особистості.

Потреба як загальна спрямованість активності учня, обумовлена прийняттям «значень» й утворенням «смислів», стає предметною в мотиві. Мета характеризує спрямованість учня на отримання проміжних результатів у досягненні предмета потреби. Співвідношення мотивів і мети навчальної діяльності визначає її справжній смисл для учня. Тільки на основі цілеутворення можлива реалізація актуальних і народження нових мотивів навчальної діяльності. Інтерес – форма прояву і виявленню потреб й мотивів учня. Мотивацію навчання можна розглядати як передумову, умову та як результат навчальної діяльності.

Вважаємо, що навчальна діяльність по засвоєнню математичних знань і формування ціннісних орієнтацій старшокласників має бути орієнтована на процес самопізнання і самоорганізацію учнів старших класів. Навчально-пізнавальна діяльність має бути спрямована на ознайомлення учнів із сутністю і змістом ціннісних орієнтацій. У процесі засвоєння математичних знань важливо створювати проблемні ситуації, які б дозволяли учням усвідомити значення ціннісних орієнтацій в їх особистісному розвитку.

Задача вчителя при організації навчання математичним дисциплінам полягає в допомозі учню по розкриттю особистісного смислу самого процесу навчання (для чого і заради чого вони навчаються), значущості навчання в школі для реалізації майбутніх професійних планів, соціальної кар'єри, міжособистісних і рольових відносин у соціальній практиці

дорослого життя. Таким чином, потрібна організація як предметності навчальної діяльності учнів, так і системи соціальних взаємодій і навчального співробітництва. Це можливо, якщо в учнів сформована позитивна пізнавальна мотивація, установки, потреби, знання і вміння, що стимулюють процес формування ціннісно-сміслових орієнтацій у ході вивчення математичних дисциплін [4, с. 61].

Сучасна педагогічна наука стверджує, що для продуктивного засвоєння предметного знання, придбання ним ціннісного й особистісного смислу важливе значення має встановлення широких зв'язків як між різними розділами курсу, який вивчається, так і між різними дисциплінами в цілому (внутрішньо-предметна і міжпредметна інтеграція).

Виходячи з цього, важливою дидактичною умовою формування ціннісно-сміслових орієнтацій у старшокласників є реалізація між предметних зв'язків у процесі вивчення математичних дисциплін.

Досвід показує, що інтегроване навчання, під час якого матеріал доповнюється та повторюється, дає набагато кращий результат у порівнянні з традиційним вивченням дисциплін. Інтегративний підхід до викладання сприяє виробленню системи знань, розвиває здібності до їх переносу в інші галузі. У формуванні наукового світогляду, прикладних умінь провідна роль зв'язків математики із спорідненими навчальними предметами є загальновизнаною. Однак у контексті вирішення проблеми інтеграції різнорідних знань набуває актуальності реалізація тих зв'язків, що об'єктивно існують у багатовимірному освітньому просторі між математикою і предметами гуманітарного циклу.

Застосування математичного апарату до розв'язування завдань інших навчальних дисциплін, встановлення між предметних зв'язків містять у собі ще один важливий світоглядний аспект: існування міжпредметних зв'язків є об'єктивною закономірністю, відображає взаємозв'язок явищ дійсного світу. У програмі з математики вперше міститься спеціальний розділ «Між предметні зв'язки», в якому ці зв'язки характеризуються стосовно до курсів алгебри і початків аналізу X-XI класів, геометрії VII-XI класів. Найбільш тісні зв'язки існують між курсами математики і фізики. Величезне значення для фізики мають такі математичні теми, як «Похідна», значення для фізики мають такі математичні теми, як «Похідна», «Застосування похідної», «Інтеграл та його застосування». З допомогою методів математичного аналізу в значній мірі спрощуються розв'язування багатьох фізичних завдань.

Застосування математичної теорії до розв'язування прикладних задач – ще один напрям формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів про місце і роль математики в суспільній практиці людей. Через розв'язування прикладних задач реалізується політехнічний принцип навчання математики. Цілеспрямоване використання прикладних задач сприяє орієнтації учнів на різні професії, здійсненню зв'язку навчання математики з життям. У практиці роботи школи використовуються різні педагогічні прийоми: складання прикладних задач на матеріалі, зібраному в процесі екскурсії на виробниче підприємство;

використання календаря професійних свят; тематична добірка завдань відповідно до цього календарем; короткі вступні бесіди щодо тієї чи іншої професії, що передують розв'язуванню прикладних задач, і т. д.

Одним із методичних прийомів формування в учнів ціннісно-сміслових орієнтацій засобами вивчення математики є використання історичного матеріалу. Головне при цьому сформувані у старшокласників вміння зробити (на основі знайомства з історичною довідкою) доступний для них ціннісний та особистісно-смісловий висновок.

Не можна математичні знання розглядати як цінність, як особистісний смисл, не усвідомивши особливості математичної діяльності, результатом якої є математична наука.

Наступною дидактичною умовою, яка, на нашу думку, сприятиме позитивній динаміці формування ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників у процесі вивчення математичних дисциплін є організація навчання на принципі педагогічної взаємодії, співпраці і співтворчості.

Аналіз шкільної практики свідчить про те, що ефективність навчання визначається тим, наскільки в його процесі враховується структура та характер відносин «учитель-учень», їх взаємодії і співробітництва. «Структура відносин «учитель-учень» являє собою систему усвідомлених зв'язків, починаючи з самих швидкоплинних, просторових соціальних дій та відносин, що мають стійкий характер» [6, с. 77].

Задача вчителя щодо формування ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників у процесі оволодіння математичним знанням полягає в тому, щоб полегшити процес засвоєння математичного знання, забезпечити атмосферу взаємної довіри і співтворчості, що дозволяє самореалізуватися кожному учаснику навчання.

При цьому важливо не тільки ставити перед учнями старших класів цілі й пізнавальні завдання, але і прагнути до того, щоб вони були внутрішньо прийняті ними, не просто розробляти способи їх досягнення, а й створювати умови, що допомагають учням оволодіти цими способами; не просто оцінювати результати діяльності учнів, а й розвивати їх здатність до самооцінки. При такому підході до навчання та його організації можна розраховувати на посилену реалізацію виховних резервів навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Розумне поєднання педагогічного впливу й взаємодії в навчальному процесі можливе у тому випадку, якщо вчитель буде його на основі довіри, щирості, взаєморозуміння. Причини низької результативності навчального процесу багато авторів (Ш. Амонашвілі, М. Данилов, Л. Кондрашова, Ю. Кулюткін, В. Сухомлинський та ін.) вбачають у тому, що недооцінюється роль взаємодії, співпраці і співтворчості як основи навчального процесу; що вчителі не завжди володіють умінням встановлювати контакти з учнями, зрозуміти внутрішню психологічну позицію учня; будувати й коригувати відносини в системі «вчитель-учень», керувати власним емоційно-психічним станом при взаємодії з учнями.

Принцип педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості вчителя і учнів у навчанні зумовлює й пе-

ребудову його методичних основ, методики викладання математичних дисциплін, яка б створювала сприятливі умови для усвідомлення учнями старших класів вагомості нових знань, давала б їм змогу продемонструвати свій інтелект, ерудицію, рівень самостійного аналізу, свої вміння робити висновки, узагальнення, свою здатність до формування конструктивних ідей.

Виходячи з вище сказаного, ми виділяємо наступну дидактичну умову ефективності впливу математичних дисциплін на формування ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників – застосування в навчальному процесі різноманітних дидактичних технологій.

Технологічний аспект навчання дає змогу ставити учня старших класів в евристичну, пошукову позицію, що слугує не тільки засвоєнню математичного знання, скільки розкриттю різних підходів до його вивчення, стимулює потребу в новій інформації, набутті умінь роботи з нею, усвідомленню знання як цінності й особистісного смислу ціннісних орієнтацій в розвитку особистості старшокласника, стійкої потреби в формуванні цього складного особистісного утворення.

Ефективність формування ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників у процесі вивчення математичних дисциплін обумовлюється педагогічно доцільним вибором дидактичних технологій, при якому слід урахувати їх можливості в досягненні прогнозованих цілей і завдань через:

- розвиток пізнавальної мотивації до оволодіння математичними знаннями і формування на їх основі ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників;
- стимулювання активності, самостійності, креативності учнів у розв'язанні пізнавальних завдань;
- використання колективних, групових, індивідуальних форм і активних методів навчання як засобів реалізації педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості в навчально-пізнавальній діяльності з метою підвищення ефективності математичних дисциплін у формуванні ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників;
- використання методичних інновацій, дидактичного забезпечення викладання математичних дисциплін.

Ефективність дидактичних технологій формування ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників у процесі вивчення математичних дисциплін визначається якісним методичним забезпеченням дидактичного процесу. Наявність методично-технічного забезпечення процесу викладання математичних дисциплін ми розглядаємо як одну із дидактичних умов успішного формування ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників.

Методичне забезпечення у вигляді інструкцій, приписів, указівок до організації навчального процесу й оволодіння математичними знаннями покликане надавати допомогу вчителям і учням в усвідомленні специфіки вивчення математики як науки, як навчального предмету, що висуває до них досить високі вимоги в формуванні ціннісно-сміслових орієнтацій, удосконаленні самосвідомості, самодисципліни, самоконтролю. Різноманітні тести, творчі завдання, пам'ятки по використанню проектів, контрольних завдань, практичних робіт, картки повинні

стимулювати вплив навчальної мотивації на процес і результат формування ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників, забезпечувати перехід засвоєних знань в цінності й особистісні смисли.

При розробці методичного забезпечення навчальних дисциплін (зокрема математичних) важливо акцентувати увагу вчителів на:

- визначенні умов, що забезпечують ефективність формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі вивчення математичних дисциплін;
- складанні набору дій, що стимулюють закріплення знань і умінь, які є показниками сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій учнів старших класів;
- визначенні способів й прийомів раціональних розумових дій при вивченні математичних дисциплін;
- визначенні можливостей активних форм й методів навчання в формуванні ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників.

Висновки. Таким чином, формування ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників у процесі вивчення математичних дисциплін обумовлюється створенням і виконанням сукупності дидактичних умов: наявності позитивної пізнавальної мотивації до оволодіння предметним знанням у навчальній діяльності, реалізації між предметних зв'язків у процесі вивчення математичних дисциплін, втілення принципу педагогічної взаємодії, співпраці й співтворчості в навчанні, використання різноманітних дидактичних технологій та методичного забезпечення викладання навчальних дисциплін. Вважаємо, що виокремлена сукупність дидактичних умов обумовлює розробку моделі формування ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників у процесі вивчення математичних дисциплін та методику її реалізації у практичній роботі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості / І.Д.Бех // Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб. / [за заг. ред. О. В. Сухомлинської]. – К., 1997. – С. 8 – 11.
3. Буряк В. К. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра / В. К. Буряк // Рідна школа. – 2001. – №9. – С. 49-51.
4. Кондрашова Л. В., Федоринова Н. Є., Міняйленко А. Г. Гармонізація інтелектуального та емоціонального факторів навчання у забезпеченні якісної освіти учнів: Навчально-методичний посібник на допомогу вчителю-практику. – Кривий Ріг, 2008. – 274 с.: іл.
5. Рутковская М. В. Формирование мотивов выбора педагогической профессии у старшеклассников : автореф. дис. канд. пед. наук. – Л., 1955. – 14 с.
6. Чернокозов И. И. Профессиональная этика учителя : кн. для учителя. 2 изд., перераб. и доп. – Киев, 1988. – 160 с.

REFERENCES

1. Andreev V. I. Pedagogy: Training course for introspection creative. – the 2-nd publ. – Kazan: Center of innovative technologies, 2000. – 608 p.
2. Beh I. D. Values as kernel of the personality / I.D.Beh // Values of education and training: scient.-meth. coll. / [behind the gen.ed. of O.V.Suhomlinsky]. – K., 1997. – P. 8 – 11.
3. Buryak V. K. Independent work as a type of the training activity of the school student / V.K. Buryak // Native school. – 2001. – №9. – P. 49-51.
4. Kondrashova L. V., Fedorinova N. E., Minyaylenko A. G. Harmonization of intellectual and emotional factors of training in ensuring high-quality education of pupils: Scientific methodical training aid to assist expert teacher. – Kryvyi Rih, 2008. – 274 p.: ill.
5. Rutkovskaya M. V. Motives formation of pedagogical profession choice at seniors : abstract. diss.kand.ped.scient. – L., 1955. – 14 p.
6. Chernokozov I. I. Professional teacher's ethic : book for teacher. the 2-nd edd., overworked and add. – Kiev, 1988. – 160 p.

Definition and scientific ground of didactic conditions of formations the value-sense orientations of high school pupils in the course of mathematical disciplines studying

Y. O. Barulina

Abstract. In the article the meaning of the notion "value-sense orientations" is submitted, the directions of formation of value-sense orientation are specified, the didactic conditions of value-sense orientations formation of high school pupils in the course of mathematical disciplines studying are proved and disclosed such as: the creation of positive motivation to educational activity and acquisition of subject knowledge (in particular mathematical); the realization of intersubjective connections in the course of mathematical disciplines studying; the organization of education on the principle of pedagogical interaction, co-creation and cooperation, various didactic technologies in educational process using; availability of methodical and technical ensuring of the process of mathematical disciplines teaching.

Keywords: value-sense orientations, didactic conditions, mathematical disciplines, high school pupils, motives, technologies.

Определение и научное обоснование дидактических условий формирования ценностно-смысловых ориентаций учащихся старшей школы в процессе изучения математических дисциплин

Ю. А. Барулина

Аннотация. В статье дано определение понятия «ценностно-смысловые ориентации», указаны направления формирования ценностно-смысловых ориентаций, обоснованы и раскрыты дидактические условия формирования ценностно-смысловых ориентаций учащихся старшей школы при изучении математических дисциплин такие как: создание положительной мотивации к учебной деятельности и овладения предметными знаниями (в частности математическими); реализация меж предметных связей в процессе изучения математических дисциплин; организация обучения на принципе педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества; применение в учебном процессе различных дидактических технологий; наличие методического и технического обеспечения процесса преподавания математических дисциплин.

Ключевые слова: ценностно-смысловые ориентации, дидактические условия, математические дисциплины, ученики старшей школы, мотивы, технологии.

Аналіз потреб у формуванні професійної компетентності майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів

I. О. Чеботарьова

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків, Україна

*Corresponding author. E-mail: Christina_agency@mail.ru

Paper received 27.01.2016; Revised 10.02.2016; Accepted for publication 15.02.2016.

Анотація. У роботі наведено результати опитувань слухачів програми магістерської підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів щодо їхньої обізнаності в питаннях, пов'язаних із формуванням професійної компетентності. Дослідження проводилося на базі Інституту післядипломної освіти Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди за підтримки інформаційно-аналітичного відділу Харківського регіонального інституту державного управління Національної академії державного управління при Президентові України.

Ключові слова: професійна компетентність, комунікативна компетентність, опитування слухачів магістратури, керівник загальноосвітнього навчального закладу, магістерська підготовка.

Актуальність дослідження і постановка проблеми.

Основним завданням, яке ставить перед собою сучасне суспільство, є поліпшення якості освіти. Відповідно постійно посилюються вимоги до рівня кваліфікації сучасних керівників ЗНЗ – перебудова системи загальної середньої освіти України згідно з національними пріоритетами сприяє виникненню соціального замовлення на керівників нового типу, здатних здійснювати професійну діяльність більш якісно та ефективно. Така увага до компетентності керівника не викликає подиву, адже у багатьох випадках саме від нього залежить престиж ЗНЗ на сучасному ринку освіти. Тому проблема підготовки висококваліфікованих керівників нової формації набуває значної ваги.

Виходячи з цього, актуальним питанням сьогодення є аналіз потреб у формуванні професійної компетентності майбутніх керівників ЗНЗ та внесення за необхідності коректив в їхню професійну підготовку. На жаль, в Україні сьогодні майже відсутня актуальна, об'єктивна, науково обгрунтована соціологічна інформація щодо оцінки потреб у формуванні професійної компетентності майбутніх керівників ЗНЗ. Необхідність заповнити цю «білу пляму» і обумовила проведення даного дослідження.

Аналіз досліджень та публікацій. Особливості підготовки керівників ЗНЗ до управлінської діяльності відображено в дослідженнях: Л. Батченко, В. Бондаря, Л. Ващенко, Л. Даниленко, М. Дробнохода, Л. Карашук, Н. Коломинського, В. Крижка, С. Крисюк, О. Мармази, Є. Павлютенкова, В. Пікельної, Т. Рогова, Т. Сорочан та ін.

Питання вдосконалення змісту роботи з підвищення кваліфікації керівних кадрів ЗНЗ розглядалися: В. Олійником, В. Бондарем, Л. Даниленком, М. Красицьким, С. Крисюком.

Функціонування та розвиток системи неперервної освіти керівників ЗНЗ відображено в дослідженнях: І. Адамовича, О. Галаган, Б. Гершунського, Р. Науменко та ін.

Вивченню принципів управління у сфері освіти присвячено роботи зарубіжних вчених: Р. Глаттер, Б. Девиса, Д. Джонгсона, П. Дракер, Л. Елисон, П. Холл, та ін.

Питаннями формування професійної компетентності займалися: В. Баркасі, Л. Васильченко,

І. Гришина, М. Вачевський, Т. Григорчук, Л. Дибкова, Г. Копил, Н. Лісова, В. Саюк, С. Степаненко, С. Сисова, А. Тупчій, О. Чумакова, Т. Шаргун.

Проблемам підвищення рівня професійної компетентності та управлінської культури присвячено роботи: А. Алексюка, І. Бежа, В. Галузинського, В. Григори, Л. Даниленка, В. Демчука, М. Євтуха, Г. Єльнікової, І. Зязюна, О. Касьянової, О. Мармази, Н. Ничкало, В. Паламарчука та ін.

За тлумаченням І. Зязюна, «професійна компетентність» – це особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень [2, с. 24].

Що стосується компетентності керівника ЗНЗ, то, наприклад, Т. Сорочан визначає це поняття як єдність психологічної, теоретичної і практичної готовності до управлінської діяльності відповідно до конкретних вимог і завдань [3, с. 164]. О. Пометун розглядає цю компетентність як результативно-діяльну характеристику освіти керівника [4, с. 16].

На думку І. Гришиної, поняття «компетентність керівника навчального закладу» – це інтегральна професійна якість, сплав досвіду, знань, умінь і навичок, показник готовності до керівної діяльності, спроможність приймати обгрунтовані управлінські рішення. Професійна компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу включає такі функціонально пов'язані між собою компоненти: мотиваційний (сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням управлінської діяльності); когнітивний (сукупність знань, необхідних для здійснення управлінської діяльності); операційний (сукупність умінь і навичок практичного вирішення завдань); особистісний (сукупність важливих для здійснення управлінської діяльності особистісних якостей); рефлексивний (сукупність здібностей передбачати, оцінювати, «пригальмовувати» власну діяльність, обирати стратегію управління) [1, с. 125].

Саме тому, як вважає І. Ягуп, одним з основних завдань системи післядипломної педагогічної освіти для директорів ЗНЗ є надання їм знань як менеджер-фахівцям у галузі управління. Такі знання сприятимуть підвищенню їхньої компетентності та удосконаленню професійних якостей.

Проведений нами аналіз свідчить про посилення уваги науковців до теми професійної компетентності.

Більшість вчених розглядають професійну компетентність як синтез знань, умінь і навичок, особистісних якостей та досвіду, що дозволяють людині ефективно працювати в рамках своєї професійної діяльності. Водночас слід наголосити на тому, що, незважаючи на велику кількість робіт українських науковців із зазначеної теми, не всі вони базуються на соціологічних дослідженнях.

Постановка завдання. Метою цієї роботи є аналіз матеріалів, отриманих під час соціологічного опитування слухачів магістерської підготовки кафедри наукових основ управління та психології Інституту післядипломної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, виконаного для визначення потреб у формуванні в них професійної компетентності майбутніх керівників ЗНЗ. Проведене дослідження дозволить внести необхідні корективи у зміст магістерських програм ВНЗ України і розробити стратегію підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ як спеціалістів, покликаних забезпечити належну якість навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. У рамках реалізації дослідження в період із квітня по червень 2015 р. було проведено опитування слухачів магістерської підготовки кафедри наукових основ управління та психології Інституту післядипломної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Основним методом збору інформації було обрано анкетування, яке розроблялося спеціалістами відділу інформаційно-аналітичної роботи Харківського регіонального інституту державного управління. Була проведена репрезентативна вибірка, загальна кількість опитаних становила 35 осіб. Результати анкетування було оброблено програмою OSA. Комп'ютерну технологію статистичного аналізу даних було розроблено за підтримки Інституту соціології НАН України у 1989 р., з того часу вона успішно використовується на території України. У 2004 р. було розроблено нову версію програми OSA New Line і реалізовано її на технічній основі для Windows.

Серед опитаних слухачів денної форми навчання всі опитані респонденти мали вищу освіту. За віком респонденти розподілилися таким чином: переважна більшість опитаних мала 30–39 років (42 %), респондентів 25–29 років налічувалося 26 %, респондентів 40–49 років було 21 %. У найменшу групу увійшли особи віком 50–59 років – таких респондентів було 11 % від загальної кількості. За посадою респонденти розподілилися (у відсотках до всіх опитаних) на такі групи: начальник районного відділу освіти – 0 %, керівник навчального закладу – 32 %, заступник директора – 37 %, вчитель – 16 %, інше – 15 %. Розподіл за стажом роботи був наступним: 1–3 роки – 11 %, 4–5 років – 68 %, 6–10 років – 16 %, більше 10 років – 5 %.

У процесі опитування слід було вирішити такі завдання дослідження:

1. З'ясувати розуміння слухачами терміну «професійна компетентність керівника навчального закладу» та відмінність між поняттями «компетенція» і «компетентність» з їхньої точки зору.

2. Визначити, якою мірою респонденти володіють наступними компонентами професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу: нормативно-правовою компетентністю, управлінською компетентністю, психологічною компетентністю, комунікативною компетентністю, інформаційною компетентністю, лідерською компетентністю.

3. Визначити рівень актуальності для здійснення професійної діяльності знань із дисциплін, зазначених у навчальному плані програми магістерської підготовки кафедри наукових основ управління та психології Інституту післядипломної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

4. Виявити вплив навчальних дисциплін на формування комунікативної компетентності слухачів магістратури.

У Національній рамці кваліфікацій України та інших нормативних документах зазначено, що одним із пріоритетів національної освітньої політики є впровадження компетентнісного підходу і, відповідно, підготовка майбутніх фахівців з урахуванням цієї методології. Ключовою ж складовою такої підготовки є ознайомлення фахівців із базовими поняттями компетентнісного підходу.

У дослідженні ми, серед іншого, спробували визначити рівень володіння відповідною термінологією у майбутніх керівників ЗНЗ. За результатами проведеного опитування 87 % респондентів зазначили, що їм необхідно поліпшити професійну компетентність. Цей термін майбутні керівники ЗНЗ трактують, перш за все, як систему знань, вмінь та навичок, що дозволяють ефективно керувати закладом освіти; як ступінь кваліфікації керівника, його професійні якості, що дозволяють успішно вирішувати поставлені завдання; як володіння відповідними компетенціями, прагнення до самовдосконалення при здійсненні професійної діяльності.

89 % респондентів розуміють термін «компетенція» як сукупність взаємопов'язаних якостей людини, що є необхідними для здійснення ефективної діяльності в певній галузі. Компетентність в їхньому розумінні – це володіння відповідними компетенціями.

11 % опитаних не змогли відповісти, у чому різниця між компетентністю і компетенцією. Це не є дивним, адже й у середовищі науковців довкола цих термінів точаться суперечки. На нашу думку, компетенція – це не лише сукупність взаємопов'язаних якостей людини, а й володіння знаннями, вміннями, навичками, досвідом в певній сфері діяльності, що дозволяють людині вирішувати професійні завдання. Відповідно компетентність – це інтегроване поняття, що поєднує в собі не тільки знання та досвід, але й особисті якості людини (ініціативність, здатність до співпраці та ін.), завдяки яким вона може виконувати свої обов'язки на високому рівні.

Потрібно зауважити, що нечіткість трактування понять «компетентність» і «компетенція» – це не єдина проблема у вивченні компетентнісного підходу. Однак вона все ж потребує найпильнішої уваги, адже питання формування понятійно-термінологічного апарату компетентнісного підходу є дуже важливим для процесу компетензації освіти.

У ході опитування нами було з'ясовано, що найбільш сформованими у всіх респондентів є комунікативна та психологічна компетентності. Найнижчий рівень володіння виявився у нормативно-правовій компетентності. Це свідчить про те що, магістранти здатні забезпечувати ефективні комунікації та створювати сприятливий психологічний клімат у колективі, але їм бракує знань щодо реалізації

освітньої політики навчального закладу відповідно до державних вимог і стандартів у сфері освіти.

Відповідають цим даним і ступені обізнаності з предметами, зазначеними у навчальному плані магістерської підготовки кафедри наукових основ управління та психології Інституту післядипломної освіти Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. У даному плані є наступні дисципліни (табл. 1).

Таблиця 1

№	Дисципліни	№	Дисципліни
1	Менеджмент організації	7	Освітні технології
2	Управління інформаційними зв'язками	8	Соціальна та екологічна безпека діяльності
3	Теорія організації	9	Управління фінансово-економічною діяльністю
4	Управління навчальною та виховною діяльністю	10	Психологія управління, аудит і оцінювання управлінської діяльності
5	Управління трудовими ресурсами	11	Правові аспекти управління навчальним закладом
6	Управління змістом робіт		

Найбільший рівень обізнаності всі респонденти показали з дисциплін «Менеджмент організації» та «Управління інформаційними зв'язками». Найнижчий – із предмета «Правові аспекти управління навчальним закладом».

Разом із цим респонденти вважають за необхідне отримувати знання з усіх дисциплін, що входять до програми магістерської підготовки.

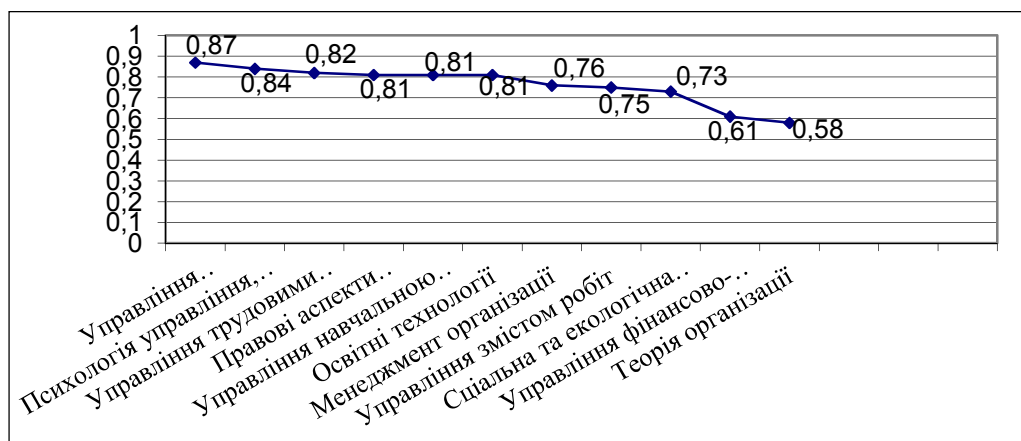
Як показали результати опитування, майбутні керівники сфери освіти мають дуже високу мотивацію до отримання потрібних для роботи знань. Більшість респондентів вважають необхідним для здійснення своєї діяльності отримання знань з управління навчальною та виховною діяльністю, теорії організації, управління трудовими ресурсами та менеджменту організації. Дещо менше вони потребують знань з освітніх технологій. Такий розподіл свідчить про те, що майбутнім керівникам ЗНЗ бракує знань з управління. Це не дивно, адже традиційно директорами ЗНЗ стають педагоги-практики, які не мають управлінської та економічної освіти.

При проведенні наукових досліджень нас цікавило і питання формування комунікативної компетентності майбутніх керівників ЗНЗ. На нашу думку, комунікативна компетентність керівника є важливим інструментом у вирішенні управлінських завдань, адже

це один з основних компонентів професійної готовності, що включає знання про способи цілеспрямованого використання мовних засобів для вирішення завдань спілкування; високий рівень володіння рідною та іноземною мовами; володіння культурою спілкування, знання національної культури, менталітету, володіння інформаційно-комп'ютерними технологіями, особову готовність забезпечити співпрацю і взаємодію членів колективу. Враховуючи, що для сучасних керівників володіння комунікативними вміннями та навичками стає все більш важливим, оцінювання комунікативної компетентності майбутніх керівників ЗНЗ становить особливий інтерес.

За даними проведеного опитування всі дисципліни, які викладаються в магістратурі, мають достатньо великий вплив на формування комунікативної компетентності респондентів. Згідно з результатами опитування всі запропоновані дисципліни мають індекс впливу (Івп) вище середнього.

Найбільший вплив має такий предмет, як «Управління інформаційними зв'язками» (Івп = 0,87) (малюнок 1). Найменший рівень впливу, але не нижче середнього, має дисципліна «Теорія організації» (Івп = 0,58).



Мал. 1. Індекс впливу дисциплін на формування комунікативної компетентності респондентів.

Індекс впливу розраховувався за формулою (індекс за шкалою від +1 до -1, де +1 – повністю впливає; +0,5 – скоріше впливає; 0 – середній рівень впливу; -0,5 скоріше не впливає; -1 – зовсім не впливає):

$$I_{\tilde{a}\tilde{i}} = -\left(\frac{\tilde{O}-3}{2}\right),$$

де $\tilde{X}$ – середнє значення у розподілі відповідей за даною ознакою.

Також із метою оцінки комунікативної компетентності майбутніх керівників сфери освіти в процесі

опитування слухачів магістерської програми нами була здійснена спроба оцінити наявний рівень володіння комунікативними вміннями та навичками – відповідні дані наведено в таблиці 2.

Із результатів опитування зрозуміло, що найкраще респонденти володіють такими вміннями та навичками, як ставлення до підлеглих з повагою ($I_{\text{вп}} = 0,87$), визначення настрою підлеглого під час спілкування ($I_{\text{вп}} = 0,79$), вміння обговорювати делікатні теми ($I_{\text{вл}}=0,74$) та вміння донести свою думку до підлеглих ($I_{\text{вп}} = 0,71$) (див. табл. 2).

Табл. 2. Індекс володіння комунікативними вміннями та навичками

№ з/п	Вміння та навички	Індекс
1	Ставлення до підлеглих з повагою	0,87
2	Визначення настрою підлеглого під час спілкування	0,79
3	Вміння обговорювати делікатні теми	0,74
4	Вміння донести свою думку до підлеглих	0,71
5	Вміння поставити себе на місце підлеглого під час спілкування з ним	0,68
6	Вміння чітко висловлювати свої ідеї	0,67
7	Вміння в ввічливій формі висловлювати свою незгоду	0,66
8	Висловлювання своєї точки зору, якщо вона відрізняється від точки зору інших	0,66
9	Стимулювання підлеглих до творчої діяльності та професійного зростання	0,66
10	Попередження та розрядка конфліктів у колективі	0,63
11	Оцінка розуміння підлеглими того, що керівник хоче їм сказати	0,61
12	Оцінка проблеми з точки зору підлеглого	0,55
13	Вміння приховувати слабкі сторони, щоб підлеглі не використовували їх проти керівника	0,55
14	Вміння контролювати емоційно-напружену комунікативну ситуацію	0,55
15	Вміння закінчити бесіду, яка є для керівника нецікавою	0,55
16	Врахування індивідуальних особливостей підлеглих при вибудовуванні ділових стосунків з ними	0,53
17	Вміння визначати рівень розуміння підлеглим слів керівника	0,50
18	Володіння власною поведінкою у ситуаціях, коли підлеглі стають емоційно-неврівноваженими	0,50
19	Залучення підлеглих до співуправління	0,50
20	Вміння зупинити підлеглого на середині речення у разі незгоди з його словами	0,34
21	Володіння мовою жестів	0,29

Найважче респондентам дається вміння зупинити підлеглого на середині речення у разі незгоди з його словами ($I_{\text{вп}} = 0,34$) та володіння мовою жестів ($I_{\text{вп}} = 0,29$) (див. табл. 2).

Індекс володіння розраховувався за формулою (індекс за шкалою від +1 до -1, де +1 – повністю володіє; +0,5 – скоріше володіє; 0 – середній рівень володіння; -0,5 скоріше не володіє; -1 – зовсім не володіє):

$$I_{\tilde{a}\tilde{e}} = -\left(\frac{\tilde{O}-3}{2}\right),$$

де $\tilde{X}$ – середнє значення у розподілі відповідей за даною ознакою.

У ході анкетування було з'ясовано, що всі респонденти володіють комунікативною компетентністю на досить високому рівні, але у кожного є вміння та навички, які ще треба опанувати або розвинути.

Висновки. Виходячи з результатів аналізу опитувань слухачів магістерської програми кафедри наукових основ управління та психології Інституту

післядипломної освіти Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди України, ми можемо стверджувати наступне.

1. Важливим аспектом підготовки магістрів в умовах ВНЗ є модернізація навчальних планів і програм у частині вивчення основ компетентнісного підходу, зокрема ознайомлення студентів із його базовими поняттями. При цьому надзвичайно важливим для успішного проходження процесу компетентізації освіти можна вважати питання формування понятійно-термінологічного апарату компетентнісного підходу, яке повинно здійснюватися на системній основі.

2. Більшість майбутніх керівників ЗНЗ у процесі підвищення кваліфікації потребує підвищення рівня професійної компетентності щодо застосування сучасних підходів до здійснення управлінської діяльності. Їм бракує знань щодо управління навчальними закладами, нормативно-правової бази, стандартів державної політики в сфері освіти – відповідно ознайомленню з цими темами слід приділити більше уваги.

3. Питання покращення стану вищої педагогічної освіти потребує подальших системних досліджень щодо процедури і динаміки формування окремих компетентностей у магістра в умовах ВНЗ та всебічного обговорення результатів таких досліджень.

4. Усі дисципліни, які викладаються в магістратурі, мають істотний вплив на формування комунікативної компетентності респондентів. Дослідження показало,

що всі респонденти володіють досить високим рівнем сформованості комунікативної компетентності.

Перспективи подальших досліджень. До перспективних напрямів досліджень у межах даної проблематики ми відносимо розгляд питань, пов'язаних із розробкою індивідуальних профілів формування комунікативної компетентності керівників сфери освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гришина И. В. Профессиональная компетентность директора школы: Теория и практика формирования: дис. доктора педагогических наук: спец. 13.00.08 / И. В. Гришина. – СПб., 2004. – 443с.
2. Зязун І. А. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : Монографія / За ред. І.А Зязюна. – Київ : Віпол, 2000. – 636 с, 24
3. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія і практика : Монографія / Т.М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с., С. 164-165
4. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та управлінські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під. заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 245 с., 16
5. Ягупов В.В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти // Наукові Записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2007. – №71 – С. 3- 8.

REFERENCES

1. Hryshyna Y. V. Headmaster's professional competency : Theory and practice of forming: doctoral dissertation in pedagogics: specialty 13.00.08/Y. V. Hryshyna. – SPb., 2004. – 443p.
2. Ziazun I. Continuous professional training: issues, searches, aspects : Monograph / Endorsed by I.A Ziaziuna. – Kyiv : Vipol, 2000. – 636 p.
3. Sorochan T.M. Headmaster's training to management activity: theory and practice : Monohrafiia / T.M. Sorochan. – Luhansk : Attainments, 2005. – 384 p., p. 164-165
4. Pometun O.I. Theory and practice of competency- based approach gradual implementation in practice of foreign countries / O.I. Pometun // competency- based approach in present education system: international experience and management aspects : Library of educational policy / Endorsed by O.V. Ovcharuk. – K. : „K.I.S.”, 2004. – 245p.
5. V. Yagupov, V. Svystun Competence approach to the training of specialists in the system of higher education// Scientific notes. Pedagogical, psychological sciences and social work. – 2007. – №71 – P. 3- 8.

Training needs analysis in professional competency forming of future headmasters

I.O. Chebotarova

Abstract. The present work highlights survey findings of MA courses participants of future headmasters according to their knowledge of forming professional competency issues. The survey was conducted on the base of Institute of postgraduate education Kharkiv National pedagogical University named after G. S. Skovoroda with the assistance of research and information department of Kharkiv Regional Institute of Public Administration of National Academy of Public Administration attached to the office of the President of Ukraine.

Keywords: professional competency, communicative competency, magisters' survey, headmaster, Master's training.

Анализ потребностей в формировании профессиональной компетентности будущих руководителей общеобразовательных учебных заведений

И. А. Чеботарева

Аннотация. В работе приведены результаты опросов слушателей программы магистерской подготовки будущих руководителей общеобразовательных учебных заведений относительно их осведомленности в вопросах, связанных с формированием профессиональной компетентности. Исследование проводилось на базе Института последипломного образования Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды при поддержке информационно-аналитического отдела Харьковского регионального института государственного управления Национальной академии государственного управления при Президенте Украины.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность, опрос слушателей магистратуры, руководитель общеобразовательного учебного заведения, магистерская подготовка.

Деякі методичні підходи до розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти

Г. А. Дегтярьова*

Комунальний вищий навчальний заклад «Харківська академія неперервної освіти», м. Харків, Україна

*Corresponding author. E-mail: metukrlit@list.ru

Paper received 26.01.2016; Revised 08.02.2016; Accepted for publication 15.02.2016.

Анотація. Висвітлено основні складові положень методології післядипломної педагогічної освіти; розглянуто методологію компетентнісного й андрагогічного підходів, їх змістове наповнення, суть основних принципів вищезазначених підходів, їх спрямованість на забезпечення системної діяльності в закладах ППО з розвитку ІК-компетентності педагогів як у курсовий, так і в міжкурсний періоди, створення умов для застосування набутих знань у галузі ІКТ у власній професійній діяльності, їхні можливості для оцінки й самооцінки власного рівня ІК-компетентності та подальшого її розвитку та для побудови концептуальної моделі розвитку цієї компетентності вчителів філологічних дисциплін в системі ППО.

Ключові слова: методологія, інформаційно-комунікаційна компетентність (ІК-компетентність), андрагогічний підхід, компетентнісний підхід, система післядипломної освіти (ППО).

Вступ. Одним з основних факторів, який нині активно формує навчання і виховання, є використання вчителями філологічних дисциплін у професійній діяльності інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що перебувають у постійному розвитку. Щоб не відставати від останніх досягнень у галузі ІКТ, сучасному педагогу потрібно постійно працювати над розвитком своєї ІК-компетентності. Система післядипломної педагогічної освіти (ППО) покликана відгукнутися на запити суспільства і створити умови для розвитку цієї компетентності. Це вимагає розгляду певних методологічних засад підвищення кваліфікації вчителів у галузі ІКТ, зокрема вчителів філологічних дисциплін.

Методологія, за філософським словником, – це «1) сукупність прийомів дослідження, які застосовуються у певній науці; 2) учіння про метод наукового пізнання і перетворення світу» [21]. Соціолого-педагогічний словник наводить таке тлумачення цієї дефініції: «Методологія (від грец. – спосіб пізнання і навчання, слово) – 1) наука про метод; 2) система найбільш загальних принципів, положень і методів, що становлять основу для певної науки; 3) сукупність прийомів дослідження, застосованих у певній науці» [19].

А. Зубко, відштовхуючись від вимог до системи безперервної післядипломної освіти, окреслених В. Олійником, визначив основні положення методології післядипломної освіти, виділивши її основні складові: а) «загально-концептуальний стан сучасної післядипломної освіти; б) її основні змістові характеристики; в) її управлінсько-організаційний аспект» [9], а К. Візетіу виокремила такі основні положення сучасної методології післядипломної педагогічної освіти: «пріоритетне місце в сучасних освітніх системах надається саме післядипломній освіті, яка забезпечує освіту людини впродовж усього життя; виступає провідним механізмом переорієнтації педагогів стосовно змісту, форм навчання, системи ціннісних орієнтацій, засобів комунікації тощо відповідно до змін у суспільстві; ... розробляє механізм поєднання власне системи післядипломної педагогічної освіти та самоосвіти педагогів» [3].

За твердженням П. Ланграна (P. Lengrand), «майбутнє освіти, якщо розглядати його в цілому, і її здатність до оновлення залежать від розвитку освіти дорослих» [24], тому важливо грамотно вибудувати систему післядипломної педагогічної освіти, яка би враховувала індивідуальні особливості навчання дорослих. Для цього розглянемо деякі підходи до підвищення кваліфікації педагогічних працівників, що є найбільш ефективними для розвитку ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти.

Загальні методичні підходи до навчання в системі післядипломної педагогічної освіти висвітлено в працях: М. Ващенко, Л. Даниленко, А. Зубка, Н. Клокар, В. Краєвського, С. Крисюка, Ю. Олексіна, М. Романенка, Н. Протасової, Л. Сігасової, Т. Сущенко, П. Худоминського, Л. Шевчук, І. Якухна та ін.

Максимально повно, на нашу думку, дозволяють урахувати суть і особливості структури цієї компетентності та вибудувати стратегічні лінії її розвитку в системі ППО як у курсовий, так і в міжкурсний періоди такі підходи: системний, синергетичний, андрагогічний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, диференційований, акмеологічний, соціокультурний та аксіологічний.

Мета статті – з'ясувати можливості андрагогічного і компетентнісного підходів як методологічної основи для створення концептуальної моделі розвитку ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти.

Розглянемо спочатку компетентнісний підхід, що є спробою світової спільноти привести у відповідність освіту і потреби ринку, стерти протиріччя між навчальною та професійною діяльністю [1; 5]. В. Луначек переконаний, що «у XXI столітті компетентнісний підхід є методологією, яка активно впливає на професійну підготовку у вищих навчальних закладах» [13]. Беззаперечним є й те, що компетентнісний підхід є ключовим у процесі модернізації всіх ланок освіти в Україні, зокрема і системи післядипломної педагогічної освіти, саме тому висвітлення його основних положень у контексті підвищення кваліфікації педагогів є актуальною

потребою часу.

Вагомий внесок у розроблення теоретико-методологічних положень упровадження компетентнісного підходу в систему освіти здійснили українські науковці Н. Бібік, Н. Глузман, М. Головань, Л. Карпова, В. Крижко, О. Локшина, В. Луговий, О. Овчарук, Т. Петухова, О. Пометун, С. Раков, О. Савченко, О. Спірін, Л. Хоружа, О. Яскевіч та інші, а також зарубіжні вчені В. Адольф, А. Алієва, В. Байденко, Ч. Велд (Ch. Velde), О. Запєваліна, Е. Зєєр, І. Зимня, Г. Ібрагімов, П. Каптерєв, Г. Коджаспірова, А. Коджаспіров, В. Красєвський, О. Лебєдєв, Л. Липська, В. Луначєк, А. Маркова, В. Маслов, А. Мєхрабов, Дж. Равєн, С. Рубінштейн, Л. Стєпашкіна, Ю. Татур, Н. Трішина, А. Хуторський, С. Шишов та інші.

Компетентнісний підхід – наукова концепція, що покладена в основу для визначення мети, змісту, методів та організації навчання, діагностики рівнів готовності й адекватності особистості до ефективної діяльності на відповідній посаді, або у конкретній професійно-фаховій сфері [14]. В. Химинєць переконаний, що «компетентнісний підхід націлює людину на адекватні реакції в: сучасному суспільстві; інформаційному полі; орієнтація на ринку праці; подальшій освіті» [22], а Н. Бібік вважає, що перехід в освіті до компетентнісного підходу означає «переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі» [2].

Цей підхід, на думку Ю. Саркієєва [18], об'єднує проблему кваліфікації (формалізованих і систематично отриманих знань, умінь і навичок) і проблему професіоналізму – готовності працівника реалізовувати знання, уміння і навички в процесі професійної діяльності та передбачає формування здатності й готовності працівника до результативної діяльності на основі постійного оновлення своєї професійної підготовки. М. Головань [4], продовжуючи думку Ю. Саркієєва, наголошує на тому, що компетентнісний підхід у підготовці фахівців має відповідати запитам виробничої сфери, долати розрив між академічною підготовкою спеціалістів для всіх сфер суспільного виробництва та реальною виробничою діяльністю з її мінливими запитами, відсутніми типовими ситуаціями, схильністю до непередбачуваності.

У роботі закладів ППО з підвищення кваліфікації працівників освіти компетентнісний підхід набуває все більшого поширення як у теоретичній, так і у практичній площині в різних країнах світу та нашої державі [14] і, за твердженням Л. Ніколенко, «потребує трансформації змісту післядипломної педагогічної освіти, перетворення його з моделі, яка об'єктивно існує для «всіх» педагогів, на суб'єктивні надбання кожного педагога, що їх можна виміряти» [16]. У системі підвищення кваліфікації, котра є частиною ППО впровадження компетентнісного підходу дозволяє замінити підготовку педагога в системі усталеного знання, що виражалася формулою «освіта на все життя», на нову – «освіта через усе життя».

Особливо важливе значення у процесі реалізації компетентнісного підходу в системі ППО мають такі принципи: положення про життєтворчу спрямованість

компетентнісної освіти; про необхідність особистісної та діяльнісної спрямованості навчального процесу; принципи опори на попередній досвід діяльності, творчого осмислення соціального досвіду, спрямованості на результат [5].

Принцип життєтворчості полягає в самостійній побудові людиною власної життєвої стратегії, свідомому визначенні життєвих орієнтирів і способів самопізнання, саморозуміння, самореалізації, розв'язання життєвих проблем і суперечностей, об'єктивному співвідношенні власних прагнень і можливостей, формуванні життєвих принципів та пріоритетів на основі тих знань, досвіду, переконань та цінностей, які були набуті за роки навчання та професійної діяльності, усвідомлення результатів своєї життєдіяльності та відповідальності за них. Він виявляється в самостійній і свідомій побудові людиною власної життєвої стратегії на основі набутих знань, досвіду, переконань і цінностей та врахування об'єктивного співвідношенні власних прагнень і можливостей. Опертя на цей принцип дозволить учителєві визначити необхідність формування й розвитку тих професійних компетентностей, наприклад, ІК-компетентності, які сприятимуть самореалізації й досягненню визначених ним життєвих орієнтирів.

Принцип особистісної спрямованості компетентнісної освіти базується на ставленні до того, хто навчається, як до суб'єкта, ціннісному сприйнятті кожної особистості, повазі до її самобутності. Його реалізація передбачає підтримку того, хто навчається, розвиток у нього механізмів саморозвитку, самозахисту, самовиховання, які необхідні для людського життя [6] і полягає в підтримці та розвитковій природних задатків становлення його самобутності, формуванні здатності до соціальної та творчої самореалізації, зокрема і засобами ІКТ.

Принцип діяльнісної спрямованості навчального процесу всі дослідники вважають основою компетентнісно спрямованої освіти. Вони зазначають, що необхідною умовою набуття компетентностей є власна активна діяльність людини, причому кожна компетентність набувається під час відповідної діяльності. Це висуває певні вимоги до організації навчальної діяльності, при цьому потрібно, щоб вона не лише сприяла формуванню та розвитку компетентностей того, хто навчається, але й створювала умови для їх прояву та реалізації. Набути необхідний рівень ІК-компетентності людина зможе завдяки власній активній і продуктивній діяльності, спрямованій на отримання під час усвідомленої діяльності необхідних знань, умінь, навичок у галузі ІКТ.

Принцип опори на попередній досвід ґрунтується на положенні про те, що компетентності набуваються людиною не лише під час вивчення предметів, але й засобами неформальної освіти, внаслідок впливу соціального середовища тощо, а початковим елементом, із якого починається і на якому базується формування компетентності, С. Трубаєва та О. Кравчук визнають мінімальний досвід діяльності або попередній етап сформованості компетентності [20]. Саме принцип опори на попередній досвід засвідчує, що чим багатший та різноманітніший досвід продуктивної діяльності має той, хто навчається, тим

ефективніше відбуватиметься процес набуття ним компетентностей [5], зокрема ІК-компетентності, яку має набути кожний активний член сучасного суспільства.

Принцип творчого осмислення соціального досвіду розглядає можливість побудови людиною власної життєвої стратегії в умовах постійних змін та усвідомлення власної відповідальності за своє майбутнє. Вважаємо, що цей принцип є визначальним для розробки концептуальної моделі розвитку ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти, оскільки ІК-компетентність потребує постійного усвідомленого вдосконалення та розвитку, на основі осмислення рівня володіння ІКТ та особистими потребами щодо набуття нових знань та вміння застосовувати ці знання у власній практичній діяльності, зокрема і при викладанні філологічних дисциплін.

Принцип спрямованості на результат лежить в основі успішності життєдіяльності особистості та передбачає розгляд результату освіти з погляду його затребуваності суспільством, забезпечення спроможності людини відповідати запитам суспільства, ринку праці, мати потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, тобто відповідність власного рівня ІК-компетентності та її потенціалу запитам суспільства, що дозволить ефективно розв'язувати професійні та особисті проблеми.

До усвідомлення необхідності постійного розширення власних знань, умінь і навичок, пояснює, що освіта потрібна не заради офіційного документа, а для того, щоб бути ефективним у професійній діяльності, стати успішним у житті, а також дозволяє реалізувати діяльнісний підхід під час формування й розвитку ІК-компетентності спонукає *принцип освіти для життя, успішної соціалізації в суспільстві та особистісного розвитку* на основі засвоєння тим, хто навчається, соціально значущих умінь (компетенцій).

Принцип оцінювання надає можливості тому, хто навчається, самому планувати свої освітні результати й удосконалювати їх у процесі постійної самооцінки. Саме можливість оцінки й самооцінки власного рівня ІК-компетентності стає відправною точкою для побудови індивідуальної траєкторії навчання з метою розширення набутих знань і вмінь у галузі ІКТ.

С. Іванова, аналізуючи сучасні підходи до навчання дорослих, виокремила такі основні принципи спрямованого на ефективний результат професійної діяльності компетентнісного підходу, які є важливими саме для розвитку ІК-компетентності, а саме: «поєднання інтелектуальної і наукової складових освіти; результативність навчання; мобілізування отриманих знань, вмінь, досвіду і способів поведінки в умовах конкретної ситуації, конкретної діяльності» [10]. Хочемо звернути увагу на те, що принцип мобілізування дозволяє скористатися набутою ІК-компетентністю в конкретній ситуації при здійсненні конкретної діяльності.

Таким чином, методологія компетентнісного підходу дозволить максимально повно врахувати його можливості для розвитку ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін та вибудувати концептуальну модель розвитку цієї компетентності в системі ППО.

Науковці стверджують, що ще одним із перспективних напрямів підвищення ефективності професійної перепідготовки фахівців в умовах післядипломної педагогічної освіти є *андрагогічний підхід*, оскільки він «лежить в основі технології навчання дорослих, у тому числі і вчителів, передбачає врахування як особливостей дорослих людей: володіння організаційним досвідом, здатністю самостійно обирати потрібну інформацію, умінням самоконтролю процесу навчання, так і особливостей їхньої навчальної діяльності: навчання дорослих відбувається у вигляді короткотривалих інтенсивних спалахів, спрямованих на досягнення миттєвої мети; намічена мета виступає у вигляді конкретної проблеми; відсутній інтерес до загальних принципів» [12].

Андрогогіка як самостійна наука своїм становленням завдячує дослідженням Дж. Адамса-Вебера, Т. Браже, П. Джарвіса, С. Змейова, Дж. Ноля, М. Ноулза, О. Орехова, Ф. Пеггелера, Л. Пуховського, Д. Савічевича, Б. Самолівчева, Р. Сміта, Т. Тен Хава, Л. Турса, С. Щеннікова та ін. Значний внесок у її розвиток зробили й українські вчені С. Батишев, Л. Даниленко, Н. Дем'яненко, Т. Десятов, І. Зязюн, Н. Клокар, В. Ледньов, І. Лікарчук, Л. Лук'янова, В. Лугвий, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Олійник, О. Пехота, Н. Протасова, В. Пуцова, С. Сисоєва, П. Сікорський, Т. Сорочан, Г. Філіпчук та ін.

Андрогогізація післядипломної освіти, як стверджує Н. Котельнікова, – це одна з сучасних міжнародних педагогічних ідей, які активно підтримуються ЮНЕСКО, Міжнародною організацією праці, Радою Європи, Організацією міжнародного співробітництва і розвитку, Європейською асоціацією педагогічної освіти тощо [11]. Саме андрагогічний підхід дозволяє виокремити ті методи неперервної освіти, які найбільшою мірою підвищують мотивацію навчання, забезпечують проблемно-рефлексивний характер, сприяють розвитку фахової майстерності освітян [17].

Як і А. Зубко, переконані, що «андрагогічний підхід має стати основою функціонування системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів» [9], оскільки він ґрунтується на знаннях про дорослу людину з урахуванням її вікових особливостей, освітніх інтересів і потреб, життєвого досвіду, здібностей і можливостей та дозволяє формувати свою особисту позицію педагогові через самоаналіз, самооцінку, самоорганізацію в подальшій професійній діяльності, усвідомлено прагнути до саморозвитку та професійного самовдосконалення.

Згідно з теорією С. Щеннікова під час організації навчання дорослих потрібно враховувати такі основні принципи навчання дорослих: *відкритості освітнього простору*, в основі якого лежить доступність освіти, котра може починатися з будь-якого рівня, на відстані, без відриву від основної діяльності та враховувати індивідуальні здібності тих, хто навчається; *синтезу трьох підходів до освіти*, а саме: андрагогічного, особистісно зорієнтованого, контекстного; *діяльності*, який базується на тому, що зміст навчальних матеріалів вибудовується навколо основних видів діяльності тих, хто навчається, на основі рефлексії отриманих результатів, при цьому враховуються особливості їхньої професійної

діяльності; *безперервної підтримки* – забезпечує використання на всіх етапах навчання таких форм підтримки дорослих, як консультування, інформування, оновлення навчальних матеріалів; *професійної мотивації*, що створює можливість безперервного консультування й оновлення інформаційного забезпечення професійної діяльності, а також можливості кар'єрного росту засобами участі в навчанні [23].

Ми, як і переважна кількість науковців, вважаємо, що для побудови оптимальної роботи системи післядипломної освіти визначальними є вихідні положення андрагогіки, сформульовані С. Змейовим [7], зокрема *андрагогічні принципи*, які не заперечують дидактичних принципів педагогіки, і які, на нашу думку, сприяють створенню умов для розвитку такого виду загальнопедагогічних компетентностей педагога, як ІК-компетентність. Відповідно до цих принципів дорослій людині притаманна ведуча роль у процесі навчання:

1. *Принцип пріоритетності самостійного навчання*, коли організація самостійної діяльності стає основним видом навчальної роботи дорослих. Значну допомогу в цьому надає відкрита освіта, зокрема дистанційне навчання, яке не може ефективно функціонувати і розвиватися без сучасного інформаційного забезпечення закладів системи післядипломної педагогічної освіти. Саме підвищення кваліфікації шляхом дистанційного навчання потребує від педагогів певних знань і вмінь у галузі ІКТ.

2. *Принцип спільної діяльності всіх учасників освітнього процесу та їх взаємодії*, пов'язаний із плануванням, реалізацією й оцінюванням процесу навчання. Так, викладачі закладів ППО спільно зі слухачами можуть визначити актуальні для них теми, що потребують включення до освітніх програм курсів, зокрема тем, пов'язаних із удосконаленням ІК-компетентності, розробляти критерії оцінювання та самооцінювання цієї компетентності.

3. *Принцип використання наявного позитивного життєвого досвіду, практичних знань, умінь, навичок того, хто навчається, та коригування досвіду і особистісних установок*, коли процес навчання будується з опорою на досвід дорослих. Завдяки цьому принципу ми можемо з'ясувати, що дає вчителю використання ІКТ, де, коли і як він застосовував ці технології, а потім вмотивувати його до подальшого вдосконалення ІК-компетентності.

4. *Принцип індивідуалізації та диференціації навчання*, згідно з яким учасники освітнього процесу створюють індивідуальну програму навчання, що орієнтована на конкретні освітні цілі та враховує їхній досвід, рівень підготовки, психофізіологічні й когнітивні особливості. Цей принцип, у першу чергу, дозволяє викладачам закладів ППО враховувати професійний рівень і потреби кожного слухача, наприклад, їхні потреби, які стосуються отримання нових знань, умінь і навичок щодо роботи з ІКТ та мережею Інтернет і використання їх можливостей у професійній діяльності.

5. *Принцип системності навчання* передбачає дотримання відповідності цілей і змісту навчання його формам, методам, засобам і оцінці результатів. Саме організація закладами ППО системної роботи з

розвитку ІК-компетентності педагогів як у курсовий, так і міжкурсний період є прикладом реалізації цього принципу.

6. *Принцип контекстності навчання* полягає у використанні контексту освітнього процесу як умови перетворення навчальних знань у професійні, його націленість на розв'язання професійних і соціальних проблем дорослої людини.

7. *Принцип актуалізації результатів навчання* передбачає негайне застосування набутих дорослими знань, умінь, навичок та якостей на практиці. Дійсно, підвищення рівня ІК-компетентності під час навчання на курсах і спецкурсах тільки заради отримання свідоцтва не буде мати сенсу, якщо набуті нові знання, уміння, навички в галузі застосування ІКТ не будуть негайно затребувані й використані у професійній діяльності.

8. *Принцип елективності навчання* означає надання тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання та способів оцінювання його результатів. Він є важливим для створення умов для розвитку професійних компетентностей, у тому числі й ІК-компетентності педагогів.

9. *Принцип розвитку освітніх потреб*, відповідно до якого результати навчання оцінюються виявленням реального ступеня засвоєння матеріалу й визначенням того обсягу знань, без засвоєння якого неможливе досягнення поставленої мети. Саме відповідно до цього принципу результати навчання оцінюються виявленням реального рівня розвитку ІК-компетентності, без якого неможливе досягнення поставленої мети.

10. *Принцип усвідомленості навчання* ґрунтується на свідомому ставленні дорослого до освітнього процесу і спонукає до самомотивації, що є дуже важливим для розвитку ІК-компетентності педагогів.

11. *Принцип добровільності*, що вказує на індивідуальну позицію того, хто навчається, і залежить від його бажання вчитися та обмінюватися досвідом із колегами, зокрема з питань використання ІКТ у професійній діяльності.

На підставі узагальнення досвіду в галузі навчання дорослих і зроблених нами викладок, можемо дійти висновку, що під час розвитку ІК-компетентності в курсовий і міжкурсний період найбільш оптимальними шляхами реалізації андрагогічного підходу в системі післядипломної освіти, що відображає гуманістичну суть педагогічної діяльності, забезпечує активність педагога, його високу мотивацію, спрямованість на створення належних умов для постійної самоосвіти, самовдосконалення, розвитку дослідницьких здібностей, є побудова в закладах ППО навчального процесу на основі андрагогічних принципів, які дозволяють диференціювати й індивідуалізувати навчальний процес (тобто, як ми вже казали раніше, обов'язкове врахування рівня ІК-компетентності, на якому перебуває педагог, що дозволить вибудувати індивідуальний освітній маршрут розвитку цієї компетентності), спиратися в навчанні на професійний досвід педагогів, зокрема на використання ІКТ у професійній діяльності, організацію дистанційного

навчання для задоволення нагальних потреб учителів і створення комфортних умов навчання, побудову навчального процесу з урахуванням життєвої (професійної) потреби слухачів курсів, наприклад, організації навчання на тематичних курсах і спецкурсах із питання використання ІКТ у професійній діяльності, що дозволить спрямувати навчання на забезпечення освітніх і професійних запитів педагогічного працівника для його переходу на більш високий щабель професійного й особистісного

розвитку. Саме ці аспекти андрагогічного підходу та особливості його основних принципів необхідно враховувати при розробці концептуальної моделі розвитку ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти.

Висновки. Вперше розглянуто методологію андрагогічного і компетентнісного підходів, їхніх принципів у ракурсі їхніх можливостей для розвитку ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі ППО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя / В. Адольф. – Красноярск, 1998. – 310 с.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік. / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 47-52.
3. Везетіу К. В. Принципи функціонування системи післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / К. В. Везетіу. – Режим доступу: <https://docs.google.com/viewer/vspu.net.pdf> – Назва з титул. екрана.
4. Головань М. С. Компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах / Микола Головань // Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця. Матеріали III міжвузівської науково-практичної конференції 5-6 грудня 2012 р. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – С. 21-23.
5. Дидактичні засади компетентнісного підходу в освіті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://allhemi.blogspot.com/2014/06/blog-post_6169.html#more – Назва з титул. екрана.
6. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : Науково-методичний посібник / За ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя: ХНРБЦ, 2006. – 640 с.
7. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
8. Зубко А. М. Методологічні основи розвитку та вдосконалення системи післядипломної педагогічної освіти в Україні / А. М. Зубко / Післядипломна освіта України: сучасність і перспективи розвитку : Наук.-метод. посібник. / За заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2005. – С. 30-33.
9. Зубко А. М. Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : монографія / А. М. Зубко. – Херсон: Айлант, 2006. – 124 с.
10. Иванова С. М. Модель розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності наукових працівників у галузі педагогічних наук / С. М. Иванова. / Вісник Житомирського державного університету. – Випуск 3 (69). – Педагогічні науки, 2013. – С. 171-179.
11. Котельнікова Н. М. Вплив світових тенденцій розвитку освіти на післядипломну педагогічну освіту в Китаї та Україні [Електронний ресурс] / Н. М. Котельнікова. – Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN23/13knmktu.pdf> – Назва з титул. екрана.
12. Кравчук Л. В. Реалізація андрагогічного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Л. В. Кравчук. – Режим доступу: <http://konferenciya.jimdo.com/3-BA-18-04/> – Назва з титул. екрана.
13. Лунячек В. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі [Електронний ресурс] / Вадим Лунячек. – Режим доступу: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/putp/2013-1/doc/4/01.pdf> – Назва з титул. екрана.
14. Маслов В. Концептуальні засади розробки орієнтовних стандартів змісту компетентності фахівців / Валентин Маслов // Освітнологічний дискурс. – 2011. – № 2 (4). – С. 163-167.
15. Мехрабов А. О. Особенности применения компетентностной модели в образовании / А. О. Мехрабов // Научные труды Института проблем образования Азербайджана. – 2009. – Вып. 2. – С. 3-7.
16. Ніколенко Л. Т. Особистісно орієнтована освіта та шляхи її реалізації в системі підвищення кваліфікації / Л. Т. Ніколенко // Учебные записки. – 2005. – № 3. – С. 23-27.
17. Овадюк О. Аналіз андрагогічних підходів неперервного навчання дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти / Олена Овадюк. – Андрагогічні засади післядипломної освіти : зб. матер. Всеукр. наук.-метод. інтернет-конфер., м. Кіровоград, 20-28.04.2015 р. / уклад. О. Е. Жосан. – Кіровоград: КЗ «КОШПО імені Василя Сухомлинського», 2015. – 405 с. – С. 82-86.
18. Саркисян Ю. В. Компетентностный подход как основа модернизации высшей школы России / Ю. В. Саркисян. // Труды Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева. – 2010. – № 4. – С. 297-302.
19. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула. – К. : ЕксОб, 2004. – 304 с.
20. Трубачева С. Досвід дослідної діяльності – основа формування предметних природознавчих компетентностей учнів / С. Трубачева, О. Кравчук // Біологія і хімія в школі. – 2006. – № 1. – С. 16-19.
21. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1980. – 444 с.
22. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність у системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / В. В. Химинець. – Режим доступу : <http://www.zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/373-innovatsijna-osvitnja-dijalnist-u-sistemi-pisljadiplomnoi-pedagogichnoi-osviti>. – Назва з титул. екрана.
23. Щенников С. А. Открытое образование / Сергей Александрович Щенников. – М. : Наука, 2002. – 527 с.
24. Lengrand, P. Introduction à l'éducation permanente / P. Lengrand. – Paris, 1970.

REFERENCES

1. Adolf, V. A. The professional competence of a modern teacher / V. I. Adolf. – Krasnoyarsk, 1998. – 310 p.
2. Bibik, N. M. Competence approach: the reflexive analysis of application / N. M. Bibik. / Competence approach in modern education: international experience and Ukrainian prospects: library of educational policy / ed. by A. V. Ovcharuk. – K., «KIS», 2004. – P. 47-52.
3. Vezetiu, K. V. Principles of the system of Postgraduate

- Education [Electronic resource] / K. V. Vezetiu. – Access: <https://docs.google.com/viewer/vspu.net.pdf> – The name of the title. screen.
3. Golovan, M. S. Competence approach in the professional training of higher education / Mykola Golovan // Science as a way of a professional's professional competence development. Materials of the III-rd interuniversity scientific conference 5-6 December 2012 – Sumy : Edition, Makarenko SumDPU, 2012. – P. 21-23.
4. Didactic principles of the competence approach in education [electronic resource]. – Access: http://allhemi.blogspot.com/2014/06/blog-ost_6169.html#more – The name of the title. screen.
5. Life competence of a personality: from theory to practice: Methodical manual / Ed. I. G. Ermakova. – Zaporozhye : HNRBTS, 2006. – 640 p.
6. Zmeev, S. I. Andragogy: Fundamentals of theory, history and technology for adults' learning / S. I. Zmeev. – Moscow : PER SE, 2007. – 272 p.
7. Zubko, A. M. Methodological foundations of development and improvement of Postgraduate Education in Ukraine / A. M. Zubko // Postgraduate Education in Ukraine: Modernity and Prospects for Development: scientific-method. manual. / ed. by Vladimir Oleynik, L. I. Danilenko. – K. : Millennium, 2005. – P. 30-33.
8. Zubko, A. M. The organization of educational process in teaching staff training: monograph / A. M. Zubko. – Kherson : Ailant, 2006. – 124 p.
9. Ivanova, S. M. The model of information and communication expertise of researchers in the field of Education Sciences / S. M. Ivanova // The Bulletin of Zhytomyr State University. – Issue 3 (69). – Pedagogical Sciences, 2013. – P. 171-179.
10. Kotelnikova, N. M. The impact of the global trends of education on the Postgraduate Education in China and Ukraine [electronic resource] / N. M. Kotelnikova. – Access : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN23/13knmktu.pdf> – Nazva of the title. screen.
11. Kravchuk, L. The implementation of andragogical approach to the system of Postgraduate Education [electronic resource] / L. Kravchuk. – Access: -18-04/ – The name of the title. screen.
12. Lunyachek, V. Competency approach as a methodology of training in higher education [electronic resource] / Vadim Lunyachek. – Access: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/putp/2013-1/doc/4/01.pdf> – The name of the title. screen.
13. Maslov, V. Conceptual bases of standards development of experts competence content / Valentine Maslov // Osvitohichnyy discourse. – 2011. – № 2 (4). – WITH. 163-167.
14. Mehrabov, A. O. The peculiarities of implementation of the competence model in education / A. O. Mehrabov // Papers of the Institute of Education of Azerbaijan. – 2009. – Vol. 2. – P. 3-7.
15. Nikolenko, L. T. The personally oriented education and ways of its implementation within a system of Postgraduate Education / L. T. Nikolenko // Teaching note. – 2005. – № 3. – P. 23-27.
16. Ovadyuk, O. The analysis of andragogical approaches of lifelong education within the system of Postgraduate Education / Elena Ovadyuk. – Andragogical principles of Postgraduate Education : Mater. All-Ukrainian. scientific-method. Internet conference, Kirovograd, 20-28.04.2015 g. / Josan. – Kirovograd : KZ «Vasyl Sukhomlynsky KOIPPO», 2015. – 405 p. – P. 82-86.
17. Sarkisyan, V. The competence approach as a basis of the modernization of higher education in Russia / V. Sarkisyan. // Papers of the Nizhny Novgorod State Technical University. R. E. Alekseeva. – 2010. – № 4. – P. 297-302.
18. Sociological and pedagogical Dictionary / Ed. by V. K. Radul. – K. : EksOb, 2004. – 304 p.
19. Trubacheva, S. The experience of research activity – Basis of Natural substantive competencies of pupils / S. Trubacheva, O. Kravchuk // Biology and Chemistry at school. – 2006. – № 1. – P. 16-19.
20. The philosophical dictionary / Ed. by I. T. Frolov. – 4th ed. – Moscow : Politizdat, 1980. – 444 p.
21. Hymynets, V. V. The innovative educational activities in the system of Postgraduate Education [electronic resource] / V. V. Hymynets. – Access mode: <http://www.zakinppo.org.ua/> 2010-01-18-13-44-15/373-innovatsijna-osvitnja-dijalnist-u-sistemi-pisljadiplomnoyi-pedagogichnoyi-osviti. – The name of the title. screen.
22. Shennikov, S. A. The Open Education / Sergey Shennikov. – Moscow : Nauka, 2002. – 527 p.
23. Lengrand, P. Introduction à l'éducation permanente / P. Lengrand. – Paris, 1970.

Some methodological approaches development in the system of postgraduate education to the philological subjects teachers' information and communication competence

G.A. Degtyaryova

Annotation. The basic components of the provisions of postgraduate education methodology have been revealed; the methodology of competency and andragogical approaches, their substantive content, the essence of the basic principles of the above mentioned approaches, their focus on the system activity provision at postgraduate institutions of the teachers' IR-competence development including course, and intercourse periods, developing the conditions for the acquired ICT knowledge application and implementing it to the professional activity, teachers' ability to self-estimation of the IC competence and its further development, as well as to perform a conceptual model of the philological subjects teachers' competence development in the system of postgraduate education have been considered.

Keywords: methodology, information-communication competence (IC competence), andragogical approach, competence approach, the system of postgraduate education (PGE).

Некоторые методические подходы к развитию информационно-коммуникационной компетентности учителей филологических дисциплин в системе последилового педагогического образования

Г. А. Дегтярева

Аннотация. Освещены основные составляющие положений методологии последилового педагогического образования; рассмотрена методология компетентностного и андрагогического подходов, их содержательное наполнение, суть основных принципов вышеназванных подходов, их направленность на обеспечение системной деятельности в учреждениях ППО по развитию ИК-компетентности педагогов как в курсовой, так и в межкурсовой периоды, создание условий для применения приобретенных знаний в области ИКТ в собственной профессиональной деятельности, их возможности для оценки и самооценки собственного уровня ИК-компетентности и дальнейшего ее развития, а также для построения концептуальной модели развития этой компетентности учителей филологических дисциплин в системе ППО.

Ключевые слова: методология, информационно-коммуникационная компетентность (ИК-компетентность), андрагогический подход, компетентностный подход, система последилового образования (ППО).

Modern approaches to the use of the artistic word in the educational process in preschool establishments

N. V. Gavrysh

Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

*Corresponding author. E-mail: rodinaga@mail.ru

Paper received 30.01.2016; Revised 12.01.2016; Accepted for publication 20.01.2016.

Abstract. The article deals with the scientific and methodological content represent a variety of forms and methods of preschoolers' acquaintance with artistic word. The author reveals the original approaches to the use of literary texts while working with preschoolers. The author points out that literary work in the kindergarten can be perceived by children in different ways: as a source of information, as a way of having fun, the intelligent process activity, artwork, a source of social situation, moral rule, execution of which is compulsory for all, the game storyline, and the source of the stimulus to creativity. The most common forms in acquainting preschoolers with literature and folklore in kindergarten are analyzed in the issue. But the author emphasizes the necessity of changing of these forms for children, and points out that organization of modern educational process provided reduction of the number of common group lessons in favor of mostly small forms of organization of educational work, which should provide more space for personal self-determination of the child in a kindergarten developing environment. Common practice of classes special organization on literature in this situation should change to a more mobile and diverse methods of presentation, understanding and accommodation of literary works by children. The author presents the technologies of planning and conducting of classes on the basis of the integrated type or using literary work. This work includes the implementing of the following activity algorithm at classes: terminological analysis of key concepts, reading a fiction text with advanced targeting and the subsequent discussion, organization of digesting of meaningful social rules. The algorithm of work with the text is also presented in the article, it is the following: analysis of the puzzle text, actualization of children's knowledge on the subject, generalizing of knowledge, symbolization. The author concludes that using texts enriches also artistic and productive activities of children and excites their imagination, creativity and original thinking in tasks by means of different kinds of productive activities. Literary texts are indispensable as one of the best ways to create and then keep psychologically comfortable group atmosphere and can be used in family home activity as well.

Keywords: *literary text, artistic word, problematic and cognitive field, cognitive and educational approach, the children's creativity.*

The urgency of the problem of methods optimization of working with literary text is determined by the place and role of artistic word as a key means of education, training and development of children on the one hand, and a negative trend to minimize space of books and artistic expression in general in the modern child on the other.

Educational and artistic value of literary art is determined by the specifics of means of translating it into the artistic image compressed typicality generalized vital phenomena of artistic models of the real world. The importance of familiarizing of children to literature as an artistic word was pointed by educators, psychologists, psycholinguists (L. Aydarova, A. Bogush, L. Vygotsky, A. Zaporozhets, V. Zenkovsky, N. Karpinskaya, M. Konina, Yu. Kosenko, F. Sohin, L. Taller, E. Tiheeva, O. Ushakova, K. Ushinsky, L. Fesyukova, E. Flerina etc.), stressing the extreme importance of literature in shaping the world of the preschool child, the development of thinking and imagination, enrichment of the emotional sphere, the perception of perfect samples of the native language. Scientists pay attention to the peculiarities of perception of content and form of literary works of different genres in which the child goes a long way from the naive participation in events depicted to more complex forms of aesthetic perception. Specificity of the perception of literary texts by preschoolers is mainly due to concrete thinking, small children experiences, their direct connection to reality [2, 4]. The key to understanding the need to improve the content and ways of dealing with literary works (in the broadest sense of the word) is the idea that they accumulate in themselves

extraordinary educational, developmental and up-bringing opportunities of art, which can be realized only when the child is ready for their perception, acceptance and active co-creation with the heroes of the literary works and the environment, reflected in it [4]. Thus, adequate educational and developmental impact of literary art is possible, provided that the active perception of the work, the fullest possible emotional experience and residence events, relationships, feelings, based on his understanding.

The **purpose** of the article is to provide an optimal way of work organization with literary texts in preschool by comparing them with traditional approaches.

Using the term "literary works" we do not, in any way, seek to minimize the importance and place of the oral folk arts in educational work with preschool children. Folklore is the source for the development of literature and folklore works accompany a child's life from his/her birth. Tale as a classic example of folklore because of its bright, romantic image of the fairy world, idealization of positive heroes captures their attention and simultaneously teaches children the basic laws of society. Colorful, vivid language of tales conjures miraculous characters and awakes imagination. In full, the features of folklore appear in small forms: proverbs, sayings, riddles, nursery rhymes, tongue twisters. Simple and small in size, they surprise with their original structure, extensive use of linguistic expression. Everything in them is laconic, appropriate, and every word has its place. The art form of riddles, funny books lullabies, jokes, text-games, tongue twisters coupled with a deep generalizing thought, which allows you to use them as an

important way to raise preschoolers' speech culture (O. Ushakova, N. Gavrysh, 1999).

Literary works can be perceived by children in different ways: as a source of information, fun, intelligent job, artwork, teaching social situation, moral rule, execution of which is compulsory for all, the game storyline, and the source of the stimulus to creativity. Variety of organized and unorganized forms of acquaintance with literature has long been used and being used now in the educational environment of the kindergarten. The most common forms in acquainting preschoolers with literature and folklore in kindergarten were classes in reading and storytelling art or memorizing poems in memory and the discussion and content playback. The methodology of acquaintance with the literature of the Soviet Era, a large number of which were works of special ideological tension, civil content and direction (the stories of Vladimir Lenin, his associates, history, revolutionary and military actions of different times, public holidays, adult labor), working with texts was mostly in special classes, which were mandatory for the weekly planning, to educate the artistic word. As in other cases, the technology of conducting such studies did not involve the use of "free" methods, the "free" intervention games with text. The only exception were fabulous products, where the content of game-dramatizations and simulation exercises were played. The main attention was focused on mastering the work content by children, and the key idea realizing (A. Vinogradov, M. Alekseyev, N. Karpinskaya, M. Konina etc.), enrichment of speech by means of verbal imagery using lexical and grammatical exercises. In discussions of the content of major literary works were questions: at a junior preschool age- aimed at assimilation of the plot and the main characters of the selection of images, at a middle preschool age- questions also had to help children to understand the idea to characterize main characters, to give elementary estimation of their actions and behavior. Older preschoolers achieved it by means of questions and special speech-tasks. Moreover, they should allocate and feel the beauty of figurative means, paying attention to the manner the author conveys mood, heroes' emotions, express their attitude to discussed subject [2, 4]. In work with fairy tales, as mentioned before, a variety of staging, dramatization, to enhance the visibility of text perception was used (in the younger groups, storytelling, as a rule, was accompanied by a flannel-graph as well as desktop, pencil, toy theater), or fixing the plot through his reflection in staged dialogues, games, dramatization of the plot of literary works. Small forms of gaming folklore groups traditionally were used in early childhood and as means to improve the articulation exercises, working in the middle and older-aged groups. This kind of work was carried out mainly during the classes for the speech and language development. It is necessary to note that the use of proverbs, riddles, was primarily aimed at solving specific training and educational problems, especially the development of speech skills. First of all children, except genre peculiarities, had to learn the moral rule ("Кто не работает, тот не ест"; the English equivalent: "A horse that will not carry a saddle must have no oats"; "Семеро одного не ждут"; the English equivalent: "For one man that is missing there's no spoiling the

wedding") as well as practice in the allocation of certain attributes of objects or objects encoded in riddles [4].

Organization of modern educational process provided reduction of the number of common group lessons in favor of mostly small forms of organization of educational work, which should provide more space for personal self-determination of the child in a kindergarten developing environment. This teacher's predicament is a common one faced by early years professionals working in prior-to-school settings and in the beginning years of schooling. Early years teachers are faced with challenges such as:

- a range of viewpoints about the best ways to support children's literacy;
- media focus on literacy results and the perceived need for educational systems to improve children's literacy;
- questions about the value of play as a powerful context for learning over more formalised and directed approaches to teaching children;
- the promotion of phonics based materials as 'the answer' to ensuring that all children become literate;
- fears of curriculum 'push down' amongst early years educators;
- diversity of parental and community expectations [5].

Common practice of classes special organization on literature in this situation should change to a more mobile and diverse methods of presentation, understanding and accommodation of literary works by children. We are talking about the need to develop technologies to plan and conduct classes on the basis of the integrated type or using literary works, as each approach has its own specific. It is considered as necessary to make not only simple changes in the methods of teaching in literary texts, but update the repertoire and literary works for preschoolers, and ways of carrying out such activities. Being agreed with scientists' opinion that the use of a single methodology for discovering literary works (excluding genre features, content and ideological orientation, focus on those children, or other aspects of their activity-interaction) does not allow full use of the educational potential of the powerful works of art in different directions of such kind of work (intellectual, verbal, social, psychological), impoverishes the possibilities of literary propaedeutics. We believe that in each case to maximize pedagogical influence is necessary to build specific score classes, selecting the most appropriate methods and techniques for working with text. Without dwelling on the traditional approaches to presentation of a literary text to children, different possibilities regarding the use of literary and cultural works to integrate developing preschool space can be defined.

An algorithm for the organization of work with the text, which presents a certain social situation for children, should be considered. It is necessary to note that the strength of the influence of the work of art is largely determined by educator's comprehensive reading of the text, with simultaneous highlighting in the first place, the key or key lines, in accordance with which classes can be modeled. Correctly defined theme for the realization of socio-psychological approach gives children the opportunity to take consciously a moral rule, social law, the essence of which is reflected in the text, instead of

remembering the storyline works only. It can be illustrated by the example of a fairy tale Vladimir Suteev "Apple" (A hare saw an apple on a tree, a crow tore it, hedgehog caught it with its needles. Everyone considered himself as a real master of the apple, and the quarrel could not be avoided, if not a bear that judged in all fairness). According to this text, in our opinion, we can plan and conduct classes on such topics as "What Does It Mean To Act Justly," "Peace is better than quarrel," "Mine, Yours, Ours." It is clear that the content of tasks, conversations with children on the tale will depend on the topic selected (by the way, throughout the year, you can gradually implement all of these topics). Pedagogical activity algorithm at classes can be as follows:

1. *Terminological analysis of key concepts.* First educator offers children to comprehend the essence of the concepts that will be key in this lesson. If the selected theme is "Mine, Yours, Ours." a teacher helps children, relying on their own experience, through various means, to understand what each of these words mean, how it can be depicted with hands when they say so, how these concepts relate to each other (whichever is greater and why could it be some of them are more important than others). Comprehension of key concepts prepares children for the perception and acceptance of the central idea of the work, helps them realize and accept the rule of correlating their desires and intentions of the concepts of "Mine, Yours, Ours."

2. *Reading a fiction text with advanced targeting and the subsequent discussion* presents the social situation to children as an example of literary heroes problem resolution, discussion of which began at the lesson. It is important to focus children's attention on the tales' idea perception: "Listen to the story in which the characters haven't just quarreled, trying to defend their own. Think about what word out of these three they remembered." After reading the works of educator appeals to kids with a question that has been laid in targeting of tale perception. It is necessary to emphasize that the teacher does not hold a conversation using the traditional method. For this particular case, remembering and recalling of the story line is not obligatory. It is important to help children to understand the situation itself: how to learn to relate to your mine and ours: – What each of the characters thought of the apple? Why everyone thought it to be his own apple? Remember how they explained it. What has happened with the apple when the bear prompted what they should do? What kind of important rules you learned from a fairy tale "Apple"?

3. *Organization of digesting of meaningful social rules* is important because not only does it help children to understand the meaning and verbalize their understanding of the rules formulated in the text, but also feel it emotionally, pass through their own experience, assess their readiness and ability to act according to this rule. Educator behaves so as if he bridges someone else's act with the private life of a child. Appropriate for comprehension of perceived and meaningful rule is subgroup creative activity in which children have to find their own compromise for harmonization of my and ours. So, we can offer children, using a limited number of materials and equipment to create a shared creative product (appliqué work, collage, construction, drawing,

etc.), in other words, to immerse them in such activities that requires patience from each child, taking into account some others interest, the ability to compromise their desires for the overall result.

4. *Generalizing discussion* helps each participant of conversation link the nature of these complicated concepts with his/her own life experience: What do you think if the word *my* can exclusively be in the persons' vocabulary? If the person can have something that he can't name with the word *my*?

If the literary text is presented to children as a problematic and cognitive field or intellectual task, pedagogical activity algorithm will be somewhat different, aimed at unfolding before the eyes of children the "kitchen" of the thought process, in which the children themselves are involved with the help and participation of the educator (as opposed to more common way to exchange cognitive information that children take for granted). It is necessary to note that depending on the text, its place in the problematic and cognitive field classes, the work can cover a small fragment of a class or become a defining rod, meaningful skeleton of the entire class. In the first case it is advisable to use descriptive or metaphorical riddles, problem poems. The algorithm of work with the text can be the following:

1. *Analysis of the puzzle text.* Analyzing the text, such as "Who is wagging a tail under the bridge?", the educator is not satisfied with elementary guessing, and offers children to name the features of character and the situation referred to the puzzle: - Do you think the riddle refers to a river or a brook? It teaches children to listen to the text of the puzzle.

2. *Actualization of children's knowledge on the subject.* After that the teacher clarifies what else they know about the character of the puzzle.

3. *Generalizing of knowledge, symbolization.* After discussion, the educator offers children a rather complex task, which requires generalization and symbolization of the perceived information: call and draw three main words referring to the hero of the puzzle.

For a similar fragmentary activity in the classroom the problematizing poetic texts or short stories, which are easy to identify some inconsistencies, secrets and problems can also be used.

Implementing of cognitive and educational approach to the usage of the literary texts can also occur in the form of totally integral classes, constructed on the basis of the literary text, which makes it possible to exploit cognitive and educational opportunities to the full extent. A poem of G. Sapgir "Apple" can serve as an example of such a text. Before the lesson the educator determines what sphere of knowledge and what kinds of activity can be integrated (especially animal heroes of the poem, relative value, taste preferences, natural features, account, exercise on the measurement, division of the whole into parts, spatial orientation, virtual dialogues, etc.).

Before classes, it is also important to determine what methods are advisable to optimize intellectual speech, artistic-productive activity, gaming activities of children in classes (talking, lexical and grammatical exercises based on viewing pictures, simulation exercises, logical tasks, staging, acting out dialogues, solving of mathematical tasks, painting etc.).

Drawing up the score after such training sessions will not be a difficult task for the teacher, and a variety of activities in the lesson will help to avoid emotional or intellectual overload of children. Depending on the group, the range of didactic material and equipment, educator can choose from a proposed set what is appropriate for him and his group of children.

Literary text can be successfully used as stimulus material for child's creativity, primarily verbal, for the development of creative skills, which is the shortest route, according V. Suhomlinskiy (1985), to a child's soul.

Pointing out the special role of the literary arts in enriching of the emotional and sensory experience of children, stimulating their creative expressions, the researchers attribute this to the ability of preschool children to the emotional perception of literary texts, the desire to "try on" the different character images, types, the ability to take their position while living different situations, experiencing literary heroes' feelings (E. Zharsky, A. Zaporozhets, O. Nikiforova, O. Ushakova). The idea of expedient ensuring of the synthesizing effects of different kinds of art in artistic and aesthetic child up-bringing has recently become dominant along with the leading role of artistic expression. It is important to help children to feel different nuances of the depicted, perceive and realize author's techniques of image creation and find their own ways of its realization and reflection in various activities.

The algorithm of literary text using in artistic speech activity depends on the text itself, and the line dominating during the classes. The organization of the fullest "reading" of hero's image from the text through questions will also contribute to it. It is very important to keep the creative- gaming mood at classes, without transforming it in the format of the training session, as artistic and creative text game is primarily a game. Using texts enriches also artistic and productive activities of children and excites their imagination, creativity and original thinking in tasks by means of different kinds of productive activities. Literary texts are indispensable as one of the best ways to create and then keep psychologically comfortable group atmosphere, because natural humor, ability to understand and generate fun –

one of the best features of our nation. Funny poems, amusing poem help develop expressiveness, accuracy of children's speech, promote to create the poetic taste, bring interest to the beauty of folk speech and artistic word entirely. Humorous extracts, supported by funny texts are wonderful addition to any lesson, animating our ordinary life, cheering it up, making attractive any entertainment.

In our approach we propose to take into account the conceptual framework highlights which is of high importance, it includes:

- 1) teachers' critical reflection on their practices;
- 2) the inter-relationships of:
 - educational research into young children's learning and development, language development and early literacy learning, including their working definition of early literacy;
 - beliefs, principles and practices, including the teacher's role, the image of the child and intentional teaching practices;
 - rich conversations and interactions in the kindergarten learning environment;
 - supportive partnerships with children, parents, families and communities
 - inclusive learning environments and children's capacity to experiment and engage with literacy through play;
 - connections with children's prior language and literacy experiences, family priorities for supporting literacy, children's interests and strengths and community and family opportunities for language and literacy learning [6].

Summarizing the above, it is necessary to note that humanization and humanitarization of modern education in all its sections is impossible without the use of artistic word. However, descending the role of books in life of the modern family, and therefore a child, the loss of valuable attitude to the book as a source of knowledge, spiritual and emotional growth, unfortunately, are negative signs of modern society. Ignoring readers' interests and needs of contemporary children, the usage of outdated methods of work with literary texts only exacerbates the problem, and minimizes the chances of its positive resolution.

REFERENCES

1. Vygotskiy Psychology of art (Выготский Л. Психология искусства). – Moscow : Pedagogy, 1987. – P. 186 – 251.
2. Karpynskaia N. Fiction literature word for children education (Художественное слово в воспитании детей) / N. Karpynskaia. – Moscow : Pedagogy, 1972. – 152 p.
3. Sukhomlinsky V. About education (О воспитании) / Ed. and author. introduction. Essay by S. Soloveitchik. – 5th ed. – Moscow : Politizdat, 1985. – 270 p.
4. Ushakov O. Making preschool children acquaintance with fiction literature: summary of classes (Знакомим дошкольников с литературой: конспекты занятий) / A. Ushakov, N. Gavrish. – Moscow: TC "Sphere", 1999. – 224 p.
5. Raban B., Brown M., Care M., Rickards F. & O'Connell T., 2011, Young Learners — Learning and Literacy in the Early Years. AARE International Education Research Conference, 29 Nov. – 3 Dec 2009. – [electronic recourse]: retrived from: www.aare.edu.au/09pap/rab091255.pdf
6. Hamer J., 2005, 'Exploring Literacy with Infants from a Sociocultural Perspective', New Zealand Journal of Teachers' Work, Volume 2, Issue 2, [electronic recourse]: retrived from: https://www.qcaa.qld.edu.au/downloads/p_10/qklg_pd_resouce_supporting_literacy.pdf, pp. 70-75 (quote from p. 70).

Foreign language teaching in higher maritime educational establishments of Ukraine: status, problems and prospects

O. I. Kovnir

Kherson Maritime College of fishing industry, Kerch state Maritime technological University, Kherson, Ukraine

*Corresponding author E-mail: doctordumetaua@meta.ua

Paper received 26.01.2016; Revised 07.02.2016; Accepted for publication 15.01.2016.

Annotation. In the conditions of Ukraine's accession to the Bologna process and perspective of Ukraine's European integration, including the introduction, since mid-2016 visa-free regime with the European Union, the study of foreign languages is of particular importance and relevance. In this regard, in the process of teaching foreign languages at higher educational institutions should radically change approaches to teaching foreign languages, shifting the emphasis from studying the actual language on its development as a communicative tool. This problem is extremely relevant for higher Maritime educational institutions of Ukraine, considering that their graduates being at the forefront of the use of foreign languages have to master (especially during speech) at least one foreign language, preferably English as most common.

Keywords: *higher Maritime educational establishments, foreign preparation for future professional activity.*

Introduction. The reality of today is the expansion of international relations of Ukraine and its integration into European and world community. Under these conditions, more attention is paid to studying foreign languages, and this applies to all areas of life, where foreign languages are as a key to the development of international relations. For realization of this task higher educational institutions of Ukraine should be provided with adequate foreign-training of students that in future will facilitate their active integration into the international, primarily European, community. A special role in this all-important task should be given to higher Maritime educational institutions where the teaching of foreign languages requires a great deal of attention, as the current students, and future professionals of the Maritime merchant fleet, require appropriate knowledge of a foreign language not only for everyday communication, but for the sake of professional skill, lack of which may cause emergency when at sea.

A brief review of publications on the topic. L. Amosova, O. Gavrilova, V. Kudryavtseva, O. Kovnir, I. Lopushynskyi, I. Chemeris, etc. recently addressed the issue of improving teaching of foreign languages in higher educational institutions of Ukraine, their works address the question about the role of higher educational training of foreign languages in general, however, not enough attention is paid to training on a foreign language in higher Maritime education institutions, that causes the difficulty in the organization of the educational process in such higher educational institutions.

Purpose. Based on the above, the aim of our article was the discussion of practical steps of leading foreign language teachers of higher Maritime educational institutions of Ukraine, including many-year experience techniques of mastering a foreign language by cadets of higher marine educational establishments and their preparation for active professional work.

Materials and methods. Recently official vision emerged in Ukraine, that the ability to communicate with foreigners in their native language is necessary not only for individuals, but also represents the economic and cultural benefit for the country: providing opportunities in trade, international relations, and other industries.

In this regard, the knowledge of foreign languages comes first, that gives the opportunity to every citizen to

contribute either to world culture or to everyday practice. That is why among the priority directions of reforming of education of the State national program "Education" ("Ukraine XXI century") is the achievement of a qualitatively new level in learning foreign languages [1, p. 7]. National doctrine of development of education consolidates position, that "the state creates a system of continuous language education that provides obligatory mastery by the citizens of Ukraine ... of at least one foreign language" [2].

In recent years, in Ukraine a number of measures on realization of the ideas and provisions of the National doctrine of education development was implemented [2], reforming education, improving its quality, availability and competitiveness. Thus, in particular, a system of language education that provides obligatory mastery of the state language, the opportunity to acquire native and foreign languages was updated. The study of foreign languages became compulsory from the first form.

At the same time, the current level of education in Ukraine does not allow it to function fully as a key resource for socio-economic development of the state and improve the welfare of citizens. It remains of low prestige of education and science in society [4].

The development strategy of national system of education in Ukraine for the period up to 2021, as stated in the presidential Decree of Ukraine from June 25, 2013 № 344/2013 should be formed adequately to modern integration processes and globalization, requirements of transition to post-industrial civilization, which will ensure steady movement and development of Ukraine in the first quarter of the XXI century, the integration of the national system of education into European and world educational space [4]. The efforts of education authorities, scientific and methodological services in support of the whole society and the state should be focused on the implementation of the strategic directions of education development, overcoming the existing problems, the implementation of advanced tasks, including: ensuring the development and functioning of Ukrainian language as the state language, meeting the cultural and educational needs of national minorities, creation of conditions for learning foreign languages [4].

Taking into account the role of English as the language of international communication, to promote its study for

improving access of citizens to world economic, social, educational and cultural opportunities offered by the knowledge and use of the English language, ensure the integration of Ukraine into European political, economic, scientific and educational space, to support the GoGlobal program that defines learning English as one of the priorities of the development strategy, The President of Ukraine by his decree of November 16, 2015 "On declaring 2016 the Year of the English language in Ukraine [5] instructed the Cabinet of Ministers of Ukraine:

1) to develop and approve a complex of measures for 2016 and subsequent years aimed at enhancing citizens studying English with the aim of creating opportunities for its use in the fields of education, science, culture, economy and other spheres, including the implementation of official measures, in particular concerning:

- organization on the basis of higher educational institutions courses on studying of the English language by students, postgraduates, doctoral candidates, pedagogical and scientific-pedagogical workers, other citizens;

- promotion in the prescribed manner of teaching to the seekers of higher education academic disciplines in English;

- introduction learning English as a second language in secondary schools, in which it is studied;

- expanding the network of clubs for the study of English in non-school educational institutions and practices in the work with pupils, students and trainees in various areas of adult education;

- carrying out of professional competitions, Olympiads and other competitions on English language among pedagogical, scientific-pedagogical workers, pupils and students;

- development of mutual exchange of students between educational institutions of Ukraine and the States in which English is the main language of communication;

- increase the participation of educational institutions of Ukraine in the European Union "E-Twinning Plus";

- expanding the network of summer language camps for the purpose of learning foreign languages in Ukraine;

- the beginning of the project improving the professional skills of pedagogical and scientific-pedagogical workers in the English language;

- development of international cooperation on attraction to teaching English to the foreign specialists who are native speakers, including volunteers, the simplification of the procedure of entry to Ukraine and stay in Ukraine;

- the improvement of Ukrainian legislation in the sphere of education and science, by definition, the list of positions of pedagogical, scientific and scientific-pedagogical staff in higher educational institutions and scientific institutions, requirement for employment is English, and the introduction of requirements for English language competence for awarding academic degrees and awarding academic titles;

- the phased introduction of certification of teachers of foreign languages at secondary schools for the purpose of determining in accordance with Europe-wide recommendations of language education proficiency in the relevant language and differentiation of labour

remuneration depending on professional level of language proficiency;

- the introduction of educational TV and radio programmes on studying English language for different categories of the population, conducting outreach about the importance of learning English, familiarity with the possibilities of its use;

- expanding the practice of screening films in English with subtitling in the national language;

- assessment of the level of knowledge of the English language by civil servants and the organization of language courses for its study, introduction in accordance with the established procedure of qualification requirements on language proficiency for the relevant civil service positions;

- inclusion of English language programs of professional development of civil servants and officials of local self-government;

- the revitalization of doing English versions of official websites of public authorities [5].

The President of Ukraine was also requested to consider the question concerning the attraction of international financial and technical assistance for the implementation of the above activities.

In addition, the regional, Kyiv city state administrations are entrusted to ensure the development and implementation of relevant regional plans and activities aimed at promoting the study of the English language, providing in particular: carrying out relevant advocacy, including in the local media; the issue of accessibility of services for learning the English language; the introduction of regional television educational programs on learning English; conduct with the involvement of educational institutions, cultural institutions, agencies and organizations which provide services for learning English, contests, festivals, competitions and other activities designed to encourage different age groups to the study of the English language, increase the level of possession[5].

In view of the above, in recent time, the Ukrainian government has done a lot to create appropriate conditions for learning foreign languages. So, in higher educational institutions foreign language is a compulsory educational subject; a significant number of higher educational institutions has faculties of foreign languages; for admission to graduate studies is a compulsory examination in a foreign language; the programs of international exchange of students and teachers have place; in higher educational institutions of Ukraine foreign specialists work for the various grant programs; in connection with the development of information technologies there is an opportunity to learn English through the Internet, using educational CDS, DVDs, video and audio; a large quantity of manuals are sold, developed and published both in Ukraine and in the countries of studied languages (e.g. popular books published in Oxford (UK), as well as books in foreign languages; there are foreign language publications (magazines, Newspapers) that are issued by universities, training centers, private enterprises of Ukraine; if desired and if funds are available have the opportunity to learn foreign languages in the countries whose language is studied, etc.

At the same time, the main content of foreign language teaching in the higher Maritime educational establishments of Ukraine is now focused on a balanced the following requirements: 1) the priority of communicative goals in teaching; 2) compliance of the activity nature of the training; 3) focus the educational process on the personality of the student; 4) balanced teaching oral (speaking, listening) and written (reading and writing) forms of communication; 5) differentiated approach to mastering the language material in accordance with the communicative needs; 6) based on the experience of students in mastering their native language and develop their cognitive abilities; 7) the widespread use of effective educational technology, including software, if they are related to the requirements of the program, age of the students, their interests; 8) the use of authentic materials (texts, photos) to study all forms of communication; 9) socio-cultural orientation of the learning process [3, p. 56].

At the same time, modern international processes, primarily the promising Ukraine's integration into the European community and the introduction, since mid-2016 visa-free regime with the European Union, require the preparation of a new type of specialist in merchant marine, capable, in particular, to negotiate, to use European resources and a good command of one of the major European languages (English), multilingualistic competence. Language education should be an important element of the overall modernization of the training, including the future officers of merchant fleet. Thus it is necessary to achieve this level of proficiency in their foreign language, allowing them the freedom to use them in their future careers.

For effective organization of learning the knowledge possessed by the cadets of higher marine educational institutions must be taking in consideration. One of the things that should be considered in educational process, is that those who are taught, indeed is already an adult audience, and this, in turn, requires certain approaches to organization of educational process, use of progressive methods and technologies of teaching adults.

Obtained skills will help students to become competitive ones in the labour market, will provide an opportunity to conduct correspondence and business negotiations with foreign partners, to use the world experience, to read foreign language news articles, get acquainted with the analytical reviews and work in foreign naval campaigns, etc.

That is why to significant improvements in the status of teaching foreign languages, achievement of the ultimate objective of higher Maritime educational

establishments of modern Ukraine must be:

- ensure consistency in the teaching of foreign languages in the transition from middle to high school, that is, to define a coherent policy of teaching foreign languages in the country at these levels of education;

- allow for the possibility of selection by cadets of higher marine educational establishments of a foreign language, different from the one that was studied in school, and the development of appropriate training courses; to expand the range of foreign languages offered for study at the high school level;

- enter level foreign language training in higher education, which would introduce an in-depth General and professional language courses with possible receipt of certificates of proficiency in a foreign language and providing opportunities to improve achieved level;

- strengthen the orientation in teaching foreign languages to the formation of shared communicative skills, positive psychological preparation for life in a multilingual society.

Results and discussion. These and other measures, in our opinion, will contribute to the improvement, strengthening the effectiveness of the implementation of foreign language education in Ukraine as a means of communication and as a means of openness to the world with its linguistic, cultural, ideological, political, economic, social diversity, would help establish the importance of mastering a foreign language and needs to use it as a means of communication for mutual understanding, personal mobility, access to information in a multilingual world. The strengthening of foreign language training of future specialists of the merchant marine fleet determines urgent need to bridge the traditional barriers between Ukraine and the world through deep-seated ignorance of foreign languages and strengthening its integration into the world community.

Conclusion. We believe that the proposed methods for strengthening of foreign language training of cadets of higher marine educational establishments of Ukraine will contribute to the effective improvement of foreign language education in such category of institutions, will contribute to building awareness of the importance of the mastery of a foreign language and needs to use it as a means not only of active communication with foreigners, but in their daily professional activities. Further studies of raised in the article problem seen within the light of the practice of use of foreign languages by graduates of higher Maritime educational institutions of Ukraine after graduating in their daily professional activities, and in analyzing of problems, which may occur, and making corrections in the methodology of foreign language teaching.

REFERENCES

1. The state national program "Education" ("Ukraine XXI century"). – K.: Raiduha, 1994. – 62 p.
2. National doctrine of education development: approved by decree of the President of Ukraine of April 17, 2002 №347/2002[Electronic resource]. – Access mode: zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002
3. Kovnir O. Effective study of foreign languages by young people as a significant mechanism to ensure the European intentions of Ukraine / Kovnir O., Kudryavtseva V., Lopushynskyi I. //September. – 2007. - №3-3 (40-41). – S. 49-59.
4. On National strategy of education development in Ukraine for the period until 2021: the presidential Decree of Ukraine from June 25, 2013 № 344/2013 [Electronic resource]. – Access mode: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
5. On declaring 2016 the Year of the English language: : the presidential Decree of Ukraine from November 16, 2015 No. 641/2015 [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560>

Преподавание иностранного языка в высших морских учебных заведениях украины: состояние, проблемы и перспективы

КОВНИР Е.И.

Аннотация. В условиях присоединения Украины к Болонскому процессу и перспективной евроинтеграции Украины изучение иностранных языков приобретает особое значение и актуальность. В этой связи в процессе изучения иностранных языков в ВУЗах следует в корне изменить подходы к изучению иностранных языков, сместив при этом акценты с изучения собственно языка на овладение им как коммуникативным средством. Эта проблема является чрезвычайно актуальной для высших морских учебных заведений Украины ввиду того, что именно их выпускники, находясь на переднем плане использования иностранных языков, должны в совершенстве владеть (в первую очередь во время устного общения) хотя бы одним иностранным языком, желательно английским как наиболее распространенным.

Ключевые слова: *высшие морские учебные заведения, иноязычная подготовка к будущей профессиональной деятельности.*

Викладання англійської мови з використанням технології мовного портфоліо

I. В. Козаченко

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна

*Corresponding author. E-mail: koza4enko2012@yandex.ru

Paper received 26.01.2016; Revised 05.02.2016; Accepted for publication 10.02.2016.

Анотація. У статті розкрито сутність поняття «мовне портфоліо», досліджено функції та види даної технології. Доведено ефективність та достовірність використання Європейського мовного портфоліо у процесі викладання англійської мови. З'ясовано, що мовне портфоліо – це скомпонований комплекс документальних матеріалів у паперовому та електронному вигляді, що демонструють зусилля, прогрес і досягнення особистості. Визначено, що ЄМП містить чітку структуру, що сприяє зручному застосуванню його у процесі викладання англійської мови. Завдяки використанню Європейського мовного портфоліо процес навчання іноземних мов стає прозорішим для студентів, допомагає самостійно розвивати здатність до самооцінки, що сприяє поступовому зростанню відповідальності за власне навчання.

Ключові слова: технологія, (ЄМП) Європейське мовне портфоліо, процес викладання, англійська мова.

Короткий огляд публікацій по темі. До теоретичного підґрунтя «мовного портфоліо» зверталися як вітчизняні, так і зарубіжні вчені: Є. Полат, З. Нікітенко, І. Беженар, І. Юдіна, Н. Галькова, J. Michael, L. Pierce, O'Malley, P. Aarts, P. McLagan, P. Povlow, R. Broeder та інші.

Мета статті – дослідити ефективність та доцільність використання технології Європейського мовного портфоліо у викладанні англійської мови, а також його переваги перед іншими технологіями.

Матеріали та методи. Теоретичні засади створення Європейського мовного портфоліо висвітлено в працях багатьох зарубіжних і вітчизняних авторів: В. Загвоздіна, І. Калмикової, М. Остренко, Т. Новикової, Н. Barrett, E. Book, D. Niguidula, D. Sweet та ін. Що стосується використання мовного портфоліо в процесі навчання іноземних мов, то окремі аспекти цієї проблеми можна знайти в працях Н. Гальскової, Д. Ісаєвої, О. Карп'юк, Л. Лабазіної, З. Никитенко, І. Осадчої, Є. Полат, Л. Ягеніч, A. Dobson, F. Goullier, D. Little, M. Muller, R. Perclova, R. Scharer, J. Trim та ін.

Результати та їх обговорення. Спрямованість системи освіти на засвоєння знань, яка була традиційною й виправданою ще кілька років тому, уже не відповідає сучасному соціальному замовленню, що вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних особистостей, здатних ефективно взаємодіяти під час виконання суспільних та освітніх питань. Розвивати інтерес, підвищувати мотивацію до вивчення іноземних мов покликані системи інтерактивних та особистісно-зорієнтованих педагогічних технологій, серед яких технологія Європейського мовного портфоліо (European Language Portfolio), яка була розроблена Лінгвістичним комітетом Ради Європи у Страсбурзі у 1998-2000 роках з метою стандартизації вимог до вивчення іноземної мови, а також з метою навчання рефлексії, самооцінки, здатності до самоконтролю результатів освітньої діяльності громадян європейських країн.

У сучасній педагогічній практиці Т. Гурова під поняттям «портфоліо» розуміє:

- сучасну освітню технологію;
- продукт діяльності [1, с. 117-121].

D. Little описує портфоліо як «систематичний і спеціально організований збір доказів, що використовуються вчителем і учнями для моніторингу знань, навичок та відносин учнів» [2, с. 222-233].

Ще одне визначення запропоновано F. Furturica: «Портфоліо – це цілеспрямована колекція робіт студента, яка демонструє його зусилля, прогрес, досягнення в певній області. Колекція повинна залучати студента у відбір його змісту, визначення критеріїв його відбору; повинна містити критерії для оцінювання портфоліо і свідчення про рефлексії учня» [3, с. 7-9].

Howard P. визначав портфоліо як «своєрідну виставку робіт учнів, завданням якої було відстеження його особистісного зростання» [4, с. 23]. Аналогічна точка зору L. Dam, який розглядає портфоліо як колекцію робіт учнів, яка розкриває його афективний і когнітивний розвиток» [5, с. 38-55].

У своїй звітності та педагогічних функціях Європейське мовне портфоліо призначене для підтримки чотирьох ключових політичних цілей Ради Європи: збереження лінгвістичного і культурного розмаїття, розвиток мовної та культурної толерантності, просування багатомовності та освіти для демократичного громадянства.

Враховуючи подані вище визначення, можна зробити висновок, що мовне портфоліо – це, відповідним чином, формалізований та спеціальним чином скомпонований комплекс документальних матеріалів у паперовому та електронному вигляді, що демонструють зусилля, прогрес і досягнення особистості.

Важливо навчити студентів планувати ведення портфоліо так, щоб вони розуміли кінцеву мету й знали, якою кількістю інформації вони мають оволодіти і якого рівня вони досягають, закінчивши черговий семестр навчання. На початку навчання саме у мовному паспорті студент має вказати, якого рівня володіння англійською мовою він має досягти.

Відповідно до державного стандарту, отримуючи диплом «Вчителя іноземної мови і літератури» за освітньо-кваліфікаційним рівнем «спеціаліст», випускник повинен володіти мовою на рівні C2, що передбачає: відсутність яких-небудь труднощів у

розумінні будь-якого повідомлення; високий рівень читання текстів, розуміння всіх форм писемної мови, навіть складних текстів; у процесі говоріння студент повинен уміти аргументовано доводити власний погляд, стилістично оформлюючи його відповідно до контексту. На рівні C2 володіння випускником писемною формою мовлення характеризується вмінням писати складні повідомлення, листи відповідно до стилю й контексту, логічно структуруючи їх.

Існують такі різновиди мовного портфоліо, які використовуються у процесі викладання англійської мови. За складом портфоліо бувають *simple* і *complex*.

Simple – це тематичні портфоліо: докуметальні, процесуальні. *Complex* портфоліо відображають декілька позицій: відгуки і результати; процеси і результати. Практика роботи свідчить, що педагоги найчастіше використовують саме *complex* портфоліо, що дозволяє їм забезпечувати системність того або іншого виду діяльності, який реалізовується.

Залежно від цільової спрямованості мовного портфоліо розрізняють:

- *language learning portfolio* – мовне портфоліо як інструмент автономного вивчення іноземної мови. Цей вид портфоліо може також варіюватися залежно від мети і спрямованості: мовне портфоліо з читання (*reading portfolio*), мовне портфоліо з аудіювання (*listening portfolio*), мовне портфоліо з говоріння (*speaking portfolio*), мовне портфоліо з письма (*writing portfolio*), мовне портфоліо із взаємопов'язаного розвитку видів іншомовної мовленнєвої діяльності (*integrated skills portfolio*);

- *assessment language portfolio* – мовне портфоліо як інструмент самооцінки досягнень студентів у процесі оволодіння іноземною мовою і рівня володіння цією мовою;

- *administrative language portfolio* – мовне портфоліо як інструмент демонстрації навчального продукту – результату оволодіння іноземною мовою;

- *show case, feedback language portfolio* – мовне портфоліо як інструмент зворотного зв'язку в навчальному процесі з іноземної мови;

- *comprehensive language portfolio* – багаточільове мовне портфоліо, що відображає різні цілі в галузі оволодіння іноземною мовою.

За своєю суттю мовне портфоліо є гнучкою навчальною технологією і може бути адаптоване практично до будь-якої навчальної ситуації. Варіації його видів можуть різнитися за метою навчання, віком студентів, етапом чи рівнем оволодіння іноземною мовою, умовами навчання, індивідуальними особливостями студентів та індивідуальним стилем навчальної діяльності, а також за методами та засобами навчання, що використовуються.

Комбінації різних видів портфоліо сприяють насамперед ефективній організації самостійної роботи, самостійності, активності студентів, здатності до об'єктивної самооцінки та вміння робити необхідні висновки стосовно самовдосконалення у процесі вивчення іноземної мови.

Основними функціями мовного портфоліо є:

- накопичувальна – фіксація досягнень в хронологічному порядку;

- рефлексивна – зібраний матеріал завжди допоможе описати власний досвід, зупинитися на деталях, узагальнити матеріал;

- проектна – матеріали портфоліо після узагальнення і аналізу можуть служити підставою для планування подальшої діяльності;

- змістовна – розкриває весь спектр виконуваних робіт;

- стимулююча – портфоліо забезпечує накопичення інформації, необхідної для того, щоб реально представити результати своєї праці, побачити свої резерви [2, с. 222-233].

У загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти визначені три обов'язкові компоненти мовного портфоліо: мовний паспорт, мовна біографія та досьє. Розглянемо детальніше компоненти мовного портфоліо та їх призначення при підготовці вчителів іноземних мов у Великій Британії. Так, у мовному паспорті («*Language Passport*») пропонується розміщувати різноманітні фото й особисту навчальну інформацію. Студент, який вивчає іноземну мову, має чітко усвідомлювати основні рівні володіння мовою, визначені загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти – А, В, С. [6, с. 135-144].

Обов'язковим компонентом мовного портфоліо є мовна біографія («*Language Biography*»), яку використовують для встановлення короткострокових або проміжних цілей (*short-intermediate aims*). У цьому розділі портфоліо студент фіксує план роботи на семестр (рік), прогнозований результат, проміжні оцінювання викладачем рівня володіння іноземною мовою, значущі етапи мовного й міжкультурного спілкування. До розділу «*Language Biography*» мають бути внесені також оцінювальні таблиці. Таблиця (*Assessment/Review chart*) має вигляд графіка із вказівкою на вид мовленнєвої діяльності, що оцінюється викладачем. Таблиця з назвою «*Self-assessment chart*» також є графіком, де студент вчиться надавати об'єктивну самооцінку, відповідно до розроблених критеріїв оцінювання навчальних досягнень. За бажанням студент може побудувати діаграму, за якою легко простежити зростання, стабільність або зниження рівня володіння іноземною мовою [7, с. 93-98].

Третім розділом мовного портфоліо є Досьє (*Dossier*), що містить виконані студентом роботи, які він вважає цінними для себе і які відображають його досягнення: різноманітні тестові завдання, модульні роботи, листування іноземною мовою, пісні, які вивчив, вірші, що знає напам'ять, проекти, у яких брав участь, щоденник іноземною мовою, творчі завдання, доповіді тощо.

Використовуючи Європейське мовне портфоліо у викладанні англійської мови, студенти ознайомлюються із загальноєвропейськими рівнями володіння мовою, вчать працювати з ними. У розділі «Досьє» для успішної реалізації культурно-освітнього потенціалу іноземної мови має бути відображена інформація щодо прочитаних книжок, переглянутих художніх і документальних фільмів, відвідуваних освітніх сайтів з обов'язковим аналізом і висновками щодо їх корисності для саморозвитку. Важливо те, що до структури портфоліо входять не лише будь-які

офіційно визнані досягнення, здобуті студентом у курсі вивчення мови, а й фіксація неформального досвіду, що охоплює міжкультурні контакти з носіями іноземної мови [8, с. 275-277].

Існують такі етапи Європейського мовного портфоліо.

Першим етапом діяльності вважається етап «мотивації і цілепокладання», де викладач пояснює актуальність і важливість створення портфоліо.

На *другому етапі* відбувається розробка структури матеріалів портфоліо й готується докладний опис розділів, які увійдуть до змісту портфоліо. На цьому етапі необхідно попередити студентів про те, що структура портфоліо може бути гнучкою, тобто кількість розділів і аркушів у ньому не є фіксованими.

На *третьому етапі* відбувається планування діяльності щодо збору інформації, визначення джерел, узгодження стандартів оформлення й підготовки матеріалів для презентації, а також розробка критеріїв оцінювання накопичуваних матеріалів.

Четвертий етап – це безпосередньо етап збирання й оформлення матеріалів. Корисно проводити проміжні тренінги та консультації з питань, які виникають на цьому етапі.

П'ятим етапом вважається етап спроби презентації матеріалів портфоліо, а на *шостому етапі* презентується портфоліо з погляду його мети й доцільності використання.

Сьомий етап діяльності є оцінювальним, оскільки на ньому відбувається оцінка результатів діяльності щодо оформлення й використання матеріалів портфоліо.

На *восьмому етапі* викладач має провести підсумкову рефлексію виконаної роботи і вмотивувати студентів на подальшу роботу в межах цієї технології.

Викладач, який працює за освітньою технологією «портфоліо», має взяти до уваги деякі корисні поради [9, с. 256]:

- розділи портфоліо можна не нумерувати, а розташовувати у вільному порядку за бажанням;

- результат тестових робіт, модулів, залікових робіт корисно датувати, щоб мати можливість

відстежити динаміку навчання: портфоліо не слід використовувати для порівняння студентів між собою, необхідно кожного разу акцентувати на тому, що порівняння відбувається тільки в межах власних досягнень, тобто «Я – сьогодні» з «Я – учора»;

- рекомендовано пояснювати принципи валідності самооцінки, щоб не завищувати або не занижувати її; майбутній учитель повинен розуміти, що зовнішній вигляд портфоліо має важливе значення, оскільки це документ, у якому вміщені справжні досягнення, а також опис основних форм та напрямків діяльності.

Раніше портфоліо існувало лише в паперовому варіанті. Нині до нього додалися як мінімум ще дві форми існування. Це – електронне портфоліо та електронне онлайн портфоліо (веб-портфоліо). У Великій Британії приділяють особливу увагу електронному мовному портфоліо, тому що вважають його швидким і зручним, але дорогим.

Електронне мовне портфоліо може зберігатись локально (бути доступним лише визначеному колу людей) та глобально (бути доступним для всього світу – для користувачів інтернету). Глобально доступне портфоліо інакше називається веб-портфоліо.

Висновки. Таким чином, можемо констатувати, що використання інноваційної технології мовного портфоліо має важливе значення не тільки для формування мотивів вивчення іноземної мови, а й для становлення їх професіоналізму. Використання викладачами технології портфоліо значно вдосконалює самостійну роботу та формує стійку мотивацію майбутніх учителів до навчання. Ця технологія не лише розвиває внутрішні мотиви до навчання, а й формує потребу до накопичення інформації, її критичного осмислення та самостійного подолання труднощів, які виникають під час вивчення іноземної мови.

Зазначимо, що в умовах введення профільного навчання ідея мовного портфоліо є особливо актуальною, оскільки цей документ стає незамінним помічником для тих, хто вирішив пов'язати свою професійну діяльність із вивченням іноземних мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гурова Т. Ю. Значення використання інноваційної технології «мовного портфоліо» для становлення професіоналізму майбутнього вчителя англійської мови / Т. Ю. Гурова // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – 2013. – № 2. – С. 117–121.
2. Little D. Language learner autonomy and the European Language Portfolio : Two 2 English examples / D. Little. – Cambridge, 2009. – P. 222–233.
3. Furturica F. Perspectives from the European Language Portfolio / F. Furturica // Technologies. – 2012. – P. 7–9.
4. Howard P. Innovation in Education / P. Howard // Distance Education. – 2010. – 23 p.
5. Dam L. Why focus on learning rather than teaching ? From theory to practice / L. Dam, D. Little, J. Timmer // Focus on learning rather than teaching : Why and How. – Dublin : Centre for Language and Communication Studies, 2000. – P. 38–55.
6. Шехавцова С. О. Технологія портфоліо як показник самоосвітньої діяльності суб'єктів педагогічного процесу / С. О. Шехавцова // Вісник Луганського нац. ун-ту. Педагогічні науки. – 2013. – № 18 (277), ч. 3. – С. 135–144.
7. Стрельченко Л. В. Особливості професійної підготовки вчителя англійської мови у вищих навчальних закладах Великобританії в контексті європейських вимог // Наукові записки КДПУ. Серія : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 121, ч.1. – С. 93–98.
8. Палеха О. М. Роль самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах Великої Британії / О. М. Палеха // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин : [б. в.], 2009. – Вип. 5. – С. 275–277.
9. Освітні технології / О. М. Пехота, А. З. Кітченко, О. М. Любарська [та ін.] ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.

REFERENCES

1. Gurova T. Yu. Znachennya vykorystannya innovatsijnoyi tehnologii movnogo portfolio dlya stanovlennya progesionalizmu majbutnyogo vchytelya anglijskoyi movy / T. Yu. Gurova // Naukovyj visnyk Melitopolskogo dergavnogo pedagogichnogo universytetu. Seriya : Pedagogika. – 2013. - № 2. – P. 117-121.
2. Little D. Language learner autonomy and the European Language Portfolio : Two 2 English examples / D. Little. – Cambridge, 2009. – P. 222–233.
3. Furturica F. Perspectives from the European Language Portfolio / F. Furturica // Technologies. – 2012. – P. 7–9.
4. Howard P. Innovation in Education / P. Howard // Distance Education. – 2010. – 23 p.
5. Dam L. Why focus on learning rather than teaching ? From theory to practice / L. Dam, D. Little, J. Timmer // Focus on learning rather than teaching : Why and How. – Dublin : Centre for Language and Communication Studies, 2000. – P. 38–55.
6. Shehvtsova S. O. Tehnologiya portfolio yak pokaznyk samoosvitnyoji diyalnosti subektiv pedagogichnogo protsesu / S. O. Shehvtsova // Visnyk Luganskogo nats. un-tu. Pedagogichni nauky. – 2013. - № 18 (277), ch. 3. – P. 135-144.
7. Strelchenko L. V. Osoblyvosti profesijnoyi pidgotovky vchytelya ayglijskoyi movy u vyshchih navchalnyh zakladah Velykobrytaniyi v konteksti evropejskyh vymog // Naukovi zapysky KDPU. Seriya : Pedagogichni nauky. – 2013. – Vyp. 121, ch. 1. – P. 93-98.
8. Paleha O. M. Rol samostijnoyi pozaadytornoyi roboty majbutnih vchyteliv inozemnyh mov u vyshchih navchalnyh zakladah Velykoyi Brytaniyi / O. M. Paleha // Naukovi zapysky Nigynskogo dergavnogo universytetu imeni Mykoly Gogolya. Seriya : Psyhologo-pedagogichni nauky. – Nigyn : [b. v.], 2009. – Vyp. 5. – P. 275-277.
9. Osvitni tehnologiyi / O. M. Pehota, A. Z. Kiktenko, O. M. Lyubarska [ta in.] ; za zag. Red. O. M. Pehoty. – K.: A. S. K., 2001. – 256p.

Teaching English language using technology portfolio

I.V. Kozachenko

Abstract: The article reveals the essence of the concept of "language portfolios", the function and the types of technology are investigated. The efficiency and reliability of the use of the European Language Portfolio in teaching English is demonstrated. It was found that the language portfolio - a complex composed of documentary materials in paper and electronic form, showing the efforts and progress of the individual. Determined that the EEN provides a clear structure that contributes to its easy application in teaching English. Through the use of the European Language Portfolio process of learning foreign languages become more transparent for students and helps to develop their own capacity for self-assessment that contributes to the gradual increase in responsibility for their own learning.

Keywords: *technology, (ELP) European Language Portfolio, the process of teaching English.*

Преподавание английского языка с использованием технологии языкового портфолио

И. В. Козаченко

Аннотация: В статье раскрыта сущность понятия «языковой портфолио», исследованы функции и виды данной технологии. Доказана эффективность и достоверность использования Европейского языкового портфолио в процессе преподавания английского языка. Выяснено, что языковой портфолио - это скомпонован комплекс документальных материалов в бумажном и электронном виде, демонстрирующие усилия, прогресс и достижения личности. Определено, что ЕМП содержит четкую структуру, способствует удобному применению его в процессе преподавания английского языка. Благодаря использованию Европейского языкового портфолио процесс обучения иностранным языкам становится прозрачным для студентов, помогает самостоятельно развивать способность к самооценке, что способствует постепенному росту ответственности за собственное обучение.

Ключевые слова: *технология, (ЕМП) Европейское языковое портфолио, процесс преподавания, английский язык.*

Методологічні засади моделювання стратегічного розвитку університету

О. І. Кравченко

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна
Corresponding author. E-mail: olena-kravchenko-10@mail.ru

Paper received 29.01.2016; Revised 09.02.2016; Accepted for publication 20.02.2016.

Анотація. У статті розкрито методологічні засади моделювання стратегічного розвитку університету. Автор розглядає процес моделювання стратегічного розвитку університету відповідно до чотирьох рівнів методології: філософського (теорія пізнання, діалектичний метод); загальнонаукового (синергетичний та системний підходи); конкретно-наукового (теорія стратегічного управління, теорія освітнього менеджменту, теорія моделювання управлінських явищ); технологічного (методи збору та узагальнення інформації).

Ключові слова: діалектичний, системний та синергетичний підходи, моделювання, стратегічний розвиток, університет.

Вступ. Під впливом багатьох факторів сучасні університети все більше взаємодіють із зовнішнім середовищем, проявляють здатність гнучкого реагування на швидкозмінні соціально-економічні реалії, на відповідні запити від населення. Останнім часом потреби університетів у стратегічному розвитку обумовлені необхідністю базувати свою діяльність на ефективних стратегіях розвитку, які дозволяють адаптуватися до змін у зовнішньому середовищі, досягати значних результатів, підвищувати конкурентоспроможність навчального закладу. Наскрізною ідеєю нашого дослідження є розуміння процесу моделювання стратегічного розвитку університету як об'єктивної соціально зумовленої закономірності й послідовної її зміни відповідно до політичних, економічних, соціологічних і технологічних чинників. Ефективність дослідження моделювання стратегічного розвитку університету суттєво залежить від загальних та конкретно-наукових принципів та підходів, які потребують обґрунтованості вихідних даних, логічності дослідницьких дій, їх послідовності та на цій основі через достовірні факти досягнення достовірних висновків.

Стислий огляд публікацій з теми. Використання діалектичного методу розглянуто в працях П. Алексєєва, В. Босенка, П. Копніна, І. Нарського, З. Оруджева, О. Паніна, О. Шептуліна. Особливе значення для нашого дослідження має системний підхід, сутність якого розкрито у науковому доробку Р. Акоффа, В. Андрущенка, В. Афанасьєва, В. Безпелка, Л. Берталанфі, І. Блауберга, Т. Ільїної, Б. Карлофа, О. Ковальова, Г. Кунца, С.О'Доннела, М. Садовського, В. Сластьоніна, Е. Юдіна та ін. Теоретичні засади системного підходу у сфері освіти ґрунтовно розглянуто в наукових розвідках В. Бондаря, В. Загвязінського, Л. Даниленко, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, Л. Калініної, Ю. Конаржевського, Н. Кузьміної, В. Мадзігона, В. Маслова, В. Пікельної, Є. Хрикова та ін. У нашому дослідженні ми спираємося на положення синергетичного підходу, які висвітлено в працях І. Пригожина, Г. Хакена, І. Стенгерса, В. Вагуріна, І. Добронравової, О. Князевої, С. Курдюмова, Г. Малинецького, І. Шемакіна.

Визначальною для дослідження методологічних засад моделювання стратегічного розвитку університету є така дослідницька процедура як моделювання (В. Штофф, В. Віденко, Л. Капченко, Є. Лодат-

ко, А. Цимбалару, В. Абишов, Б. Бірюков, У. Глушков, А. Ляпунов та багатьох інших). Проблеми моделювання в педагогічних системах висвітлено в дослідженнях В. Бикова, В. Бондаря, О. Дахіна, В. Докучаєвої, Г. Єльнікової, Ю. Конаржевського, О. Мещанінова, В. Пікельної, Т. Шамової та ін.

Мета статті. Розкрити методологічні засади моделювання стратегічного розвитку університету.

Матеріали та методи. Теоретичний аналіз проблеми стратегічного розвитку університету дозволив виділити парадигми й підходи як методологічну основу наукового апарату нашого дослідження, підґрунтям яких є філософські поняття і категорії. Для проведення даного дослідження важливим є процес диференціації наукового знання щодо стратегічного розвитку університету через розгалужену сукупність категорій, які створюють понятійний каркас зазначеного дослідження.

Ґрунтовними для нашого дослідження є праці вітчизняних та зарубіжних науковців, які досліджували проблеми методології. У процесі роботи ми спирались на публікації у наукових джерелах, матеріалах конференцій, доповідей, виступів із сучасних питань стратегічного розвитку вищої й університетської освіти. Здійснення дослідження методологічних засад моделювання стратегічного розвитку університету зумовлює пошук певних наукових підходів, тому в процесі наукового пошуку ми сформулювали одним із завдань розглянути методологію дослідження. Так, О. Пунченко стверджує, що наукові методи – це вироблені на основі практики та теоретично узагальнені регулятивні принципи, прийоми та способи пізнання істини, які мають універсальний характер. Архітектоніка наукового методу відображає форму руху думки, суб'єкта який пізнає з узагальнення змісту об'єкта, який аналізується, процесу та практичного його перетворення [7]. З метою усвідомлення специфіки такого багатогранного явища як стратегічний розвиток використовувалась чотирьохрівнева методологія, запропонована Е. Юдіним, таким чином проблема нашого дослідження розглядалася на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому та технологічному рівнях [10].

Результати та їх обговорення. На філософському рівні нашого дослідження ми спирались на теорію пізнання та діалектичний метод. Здійснення нашого

дослідження базується на теорії пізнання (єдність процесів, взаємовпливів і взаємозалежностей явищ дійсності), за допомогою якої досліджено природу та можливості, принципи та закономірності стратегічного розвитку, виявлено умови та форми його прояву. Досліджуючи феномен стратегічного розвитку університету, ми звертали увагу на такі моменти: а) визначення сутнісних характеристик стратегічного розвитку; б) виявлення етапів його якісних змін; в) виділення ідеальних шляхів його протікання.

Побудова дослідження відповідно до діалектичного методу дає змогу обґрунтувати причинно-наслідкові зв'язки стратегічного розвитку університету, процеси диференціації та інтеграції, постійну суперечність між сутністю і явищем, змістом і формою, об'єктивність в оцінюванні дійсності.

Так, Н. Корягін зазначає, що “діалектичні методи – це методи пізнання природи, суспільства і мислення, розглянуті в єдності з теорією пізнання. Вони є фундаментальними науковими методами дослідження багатопланової і суперечливої дійсності в усіх їх проявах” [3, с. 386].

З позиції діалектики ми розглядаємо моделювання стратегічного розвитку університету в трьох колах проблем: по-перше, визначаємо особливості, що відрізняють стратегічний розвиток від інших змін; по-друге, з'ясовуємо джерело розвитку досліджуваного явища; по-третє, виявляємо тенденції подальшого його удосконалення.

Діалектичне розуміння стратегічного розвитку університету дозволяє дослідити його різноманітні зв'язки, головне та вторинне, абстрактне та конкретне, взаємодію протилежних властивостей та тенденцій у процесах змін, які відбуваються з певними відрізками часу, взаємозв'язок суперечного та тотожного. Під час наукового пошуку ми спиралися на відповідні методологічні принципи:

- принцип взаємозв'язку із зовнішнім середовищем, без якого стратегічний розвиток університету неможливий;
- принцип цілісності, за яким досліджуваний об'єкт декомпозовано на окремі частини, які органічно інтегровані в єдине ціле;
- принцип детермінізму, який об'єктивно обумовлює причини змін, які відбуваються у випадку стратегічного розвитку університету;
- принцип розвитку – вивчення стратегічного розвитку університету в його динаміці, виявлення незворотних, спрямованих закономірностей зміни зі збереженням глибинної внутрішньої системи;
- принцип історизму передбачає вивчення сучасного стану досліджуваного явища або окремих його підсистем, його походження, виникнення та наступного стану розвитку.

В управлінській теорії зростає значення основних законів діалектики. Т. Чернега зауважує, що “... з точки зору діалектики, для того, щоб справді знати предмет, необхідно охопити, вивчити всі його сторони, всі зв'язки й опосередкування”, а також “... діалектика, як процес, що дає змогу зрозуміти суперечливу єдність абсолютної і відносної істини, показати їхню складність, діалектику зв'язку, якісні переходи від емпіричного та теоретичного рівнів” [9, с. 206].

О. Олекс зазначає, що необхідно усвідомлювати діалектичний взаємозв'язок режимів функціонування та розвитку. Найвищі досягнення освітньої системи в стабільному режимі функціонування, більш вищий рівень її вихідного стану створює більший заділ для засвоєння нового і переходу в інший стан” [5, с. 119].

Отже, стратегічний розвиток, перш за все пов'язаний з прогресом, що характерно для діалектичного розвитку, де будь-який вищий ступінь прояву розвитку певного явища заперечує попередній. Діалектичний закон заперечення заперечень характеризує розвиток як стрибкоподібний прояв, у даному контексті хотілося відзначити, що стратегічний розвиток має складний циклічний характер, оскільки теорія стратегічного менеджменту передбачає поступове досягнення цілей. Стратегічний розвиток не може бути стихійним, він є результатом цілеспрямованих дій, тому має пригнітити протиріччя, які з'являються на різних етапах всередині системи, а також між її елементами.

Відправну загальнометодологічну основу дослідження складають системний та синергетичний підходи. Н. Гетьманцева наголошує, що “системний підхід ґрунтується на ідеї, що навколишня дійсність є єдиним цілим, що речі, явища, процеси пов'язані одне з одним багатьма відношеннями, зв'язками” [1, с. 151]. Ураховуючи, що системний підхід містить сукупність принципів, які відображають його зміст та особливості (принципи: цілісності; спорідненості елементів; функціонально-структурної побудови цілого; розвитку; лабілізації функцій; багатофункціональності; ітеративності; варіативності), варто зазначити, що стратегічний розвиток університету:

- розглядається як цілісне утворення з певними відмінними властивостями;
- існує за умови спорідненості його складових;
- залежить від ступеня розвинутої функцій та їх виокремлення, а також виявлення дисфункцій;
- передбачає рухомість та гнучкість функцій системи;
- ураховується зміст функцій, управлінські цілі та виконавці;
- передбачає послідовність операцій, застосування методів, оцінку попередніх, проміжних та кінцевих результатів;
- орієнтоване на широке використання імовірнісних оцінок та передбачає гнучке моделювання;
- містить альтернативні способи протікання.

Так, М. Каган виокремлює такі аспекти системного підходу як: предметний, функціональний та історичний [2]. Отже, предметний аспект дозволив виявити з яких компонентів складається модель стратегічного розвитку університету як система, та у який спосіб вони між собою пов'язані. За допомогою функціонального аспекту висвітлено умови внутрішнього та зовнішнього функціонування моделі стратегічного розвитку університету як певної системи. Використання історичного аспекту зумовило розкриття генетичного та прогностичного векторів стратегічного розвитку університету.

Системний підхід є найбільш складним підходом, оскільки згідно загальної теорії систем

передбачає значно більше аспектів, тобто крім системно-предметного, системно-функціонального та системно-генетичного аспектів ми вважаємо за потрібне стратегічний розвиток університету розглянути в таких аспектах як:

- системно-структурний аспект, дозволив виявити внутрішні зв'язки та залежності між елементами моделі стратегічного розвитку університету;
- системно-цільовий аспект зумовив розкриття цілей існування кожного з елементів досліджуваного явища;
- системно-ресурсний аспект полягає у виявленні ресурсів, необхідних для реалізації стратегічних цілей;
- системно-інтеграційний аспект полягає у визначенні сукупності якісних властивостей власне стратегічного розвитку університету;
- системно-комунікаційний аспект передбачає виявлення зовнішніх зв'язків досліджуваного об'єкта із зовнішнім середовищем.

Відповідно до системного підходу модель стратегічного розвитку університету розуміється нами як складна упорядкована система, у якій її компоненти (цільовий, змістовний, технологічний та аналітико-результативний) сприяють цілісному вивченню та обґрунтуванню її складових, взаємозв'язків та чинників (економічні, політичні, соціальні, технічні), які впливають на прогресивні та регресивні процеси зовні та всередині неї. Таким чином, системний підхід надає можливість комплексно оцінити управлінську діяльність на всіх рівнях управління, а також організувати процес прийняття відповідних управлінських рішень.

У нашому дослідженні ми спираємося на положення синергетичного підходу, що дає змогу показати еволюцію та динаміку стратегічного розвитку університету як інтегрованого, складного, хвилеподібного, суперечливого процесу, який відбувається під впливом багатьох чинників і має багато проявів. Синергетичний підхід дозволив глибше вивчити сутність досліджуваного явища та охарактеризувати процеси самоорганізації, становлення нових упорядкованих структур та умов, за яких відбувається стратегічний розвиток університету.

На думку В. Кременя, “у синергетиці відбувається переоцінка випадковості, що подається як конструктивний момент еволюції. Синергетична модель “пошуку шляхів розвитку” є прикладом недуального мислення” [4, с. 47]. С. Попов зазначає, що “розрізняють три типи процесів самоорганізації: 1) це самозародження організації, тобто виникнення з деякої сукупності об'єктів певного рівня нової цілісної системи зі своїми специфічними закономірностями; 2) процеси, завдяки яким система підтримує певний рівень організації при зміні зовнішніх і внутрішніх умов її функціонування (гомеостатичні механізми, зокрема діючі за принципом зворотного зв'язку); 3) пов'язаний з удосконаленням і з саморозвитком таких систем, які здатні накопичувати і використовувати минулий досвід” [6, с. 86]. Таким чином, зовнішні впливи, наприклад такі як кризи, можуть призвести до внутрішнього хаосу та позбавити

систему саморозвитку, відкинути на попередні позиції в минуле, але стратегічне управління повинно спричинити пошук шляхів та способів виходу з хаосу, знайти “виходи” для виведення системи на новий рівень, більш прогресивний.

Так, Г. Сакун вважає, що “у синергетичному формалізмі знаходить виявлення деяке майбутнє системи, яка самоорганізується в образі “привабливого хаосу”, а також “у теорії управління у центр уваги попадають не стільки зміни станів, скільки процеси, унаслідок організації яких відбувається динаміка стану системи” [8, с. 151-152]. З огляду на зазначене, синергетичний підхід виявляється у застосуванні теоретичних ідей для прогнозування подальших незворотних змін, які будуть відбуватися в майбутньому. Синергетичний ефект не може бути не врахований у моделюванні стратегічного розвитку університету, де ймовірне бачення університету в майбутньому постає як сукупність нелінійних процесів, які передбачають багатоваріантність, альтернативність шляхів еволюції та їх незворотність.

Моделювання є пріоритетним методом для демонстрації розвитку певних процесів, він дозволяє ускладнювати й спрощувати структури, а також автономізувати елементи в процесі свого розвитку. У нашому випадку моделювання стратегічного розвитку університету базується на використанні поточної статистичної й фактичної інформації, а також поглядів авторитетних учених, фахівців й експертів. Отже, абстрагуючись від другорядного, спрощуючи й залишаючи лише мінімальний набір необхідних істотних факторів, метод моделювання стратегічного розвитку університету дозволяє розкрити специфіку й прогнозувати подальші дії об'єкта.

На технологічному рівні необхідно здійснити аналіз стратегій розвитку різних університетів, які викладені на сайтах відповідних навчальних закладів. Пошук стратегій розвитку різних університетів здійснюється за допомогою застосування методу ключових слів “стратегія розвитку університету” українською мовою в мережі Інтернет (Web-сайтах, Web-сторінках, порталах у різних інформаційно-пошукових системах) з метою вивчення та з'ясування особливостей цього феномена в Україні. А також використання ключових слів “University's strategy development” та “Стратегия развития университета” (для російських ВНЗ) – для з'ясування особливостей стратегій зарубіжних університетів. Зазначений аналіз дозволяє виявити невідповідності у стратегіях розвитку українських і зарубіжних університетів, що є підставою для розроблення ідеальної моделі стратегії розвитку університету.

Висновки. Таким чином, нами визначено найбільш важливі наукові підходи, які складають методологію дослідження моделювання стратегічного розвитку університету, а саме: положення теорії пізнання, за допомогою якої визначається природа та можливості, принципи та закономірності стратегічного розвитку, виявляються умови та форми його прояву; сучасної форми діалектичного методу, з огляду на який досліджуються особливості, що відрізняють стратегічний розвиток від інших змін; відповідно до принципів системного підходу

стратегічний розвиток університету розглядається як цілісне утворення яке характеризується структурністю, взаємозалежністю системи і середовища, ієрархічністю, упорядкованістю, організаційністю, надійністю, стійкістю, стабільністю, життєздатністю, довговічністю та перспективністю; з позиції синергетичного підходу стратегічний розвиток університету розуміється як відкрита, високоорганізована, нелінійна система здатна до саморозвитку. Теорія моделювання дозволяє відтворити певні властивості стратегічного

розвитку університету, його взаємозв'язки, структурні та функціональні характеристики керованих об'єктів, які є суттєвими з точки зору здійснення управлінських рішень. Детальний аналіз стратегій розвитку різних університетів дозволяє виявити позитивні й негативні моменти, урахування яких сприяє розробленню ефективної стратегії розвитку університету.

Отже, моделювання стратегічного розвитку університету потребує різнопланових методологічних підходів до його вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гетьманцева Н. Д. Методологія наукових досліджень : [навч. посіб. для магістерських програм «Менеджмент корпорацій (АТ) та Менеджмент малого бізнесу»]/Н. Д. Гетьманцева – К.: КНЕУ, 2009. – 516 с.
2. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа)/ М. С. Каган. – М.: 1974 - С. 22-30.
3. Корягін М. В. Основи наукових досліджень: навч.посіб./М. В. Корягін, М. Ю. Чік – К.: Алерта, 2014. – 622 с.
4. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : монографія/ В. Г. Кремень, В. В. Ільїн (Національна академія педагогічних наук України) – К.: Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
5. Олекс О. А. Управление развитием образования: организационно-педагогический аспект/ О. А. Олекс. – Минск:РІВШ, 2006. – 332 с.
6. Попов С. М. Синергетична концепція самоорганізації: теоретико-методологічний аналіз / С. М. Попов // Наукове пізнання: методологія та технологія. – № 1(26). – Одеса, 2011. – С.79 – 87.
7. Пунченко О. П. Образование в системе философских ценностей: монография / О. П. Пунченко, Н. О. Пунченко. – Одесса, 2010. – 506 с.
8. Сакун Г. О. Філософське обґрунтування методологічних проблем в сучасній системі менеджменту /Г. О. Сакун // Наукове пізнання: методологія та технологія. – № 2 (29). – Одеса, 2013. – С. 150-154.
9. Чернега Т. М. До проблеми з'ясування особливостей сучасного розуміння діалектики як методологічної системи /Т. М. Чернега // Наукове пізнання: методологія та технологія. – № 2 (29). – Одеса, 2013. – С. 200-206.
10. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.

REFERENCES

1. Getmantseva N. D. Research Methodology. [tutorial for master programs' management corporations (BP) and Small Business Management "] / N.D.Getmantseva. – K.: KNEU, 2009. – 516 p.
2. Kagan M. S. Human activity (Experience of system analysis) / M.S.Kagan. – M., 1974. – P. 22 – 30.
3. Koryagin M. V. Basic researches: tutorial/ M.V.Koryagin, M.Yu.Chik. – K.: Alerta, 2014. – 622 p.
4. Kremen V. G. Synergetics in the education: context of the humanocentrism: monograph / V. G. Kremen, V. V. Ilyin (National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine). – K.: Pedagogichna dumka, 2012. – 368 p.
5. Olex O. A. Management of the education development: organizational and pedagogical aspect / O. A. Oleks. – Minsk: RIVSH, 2006. – 332 p.
6. Popov S. M. Synergetic concept of self-organization: theoretical and methodological analysis / S.M.Popov // Scientific knowledge, methodology and technology. – № 1 (26). – Odessa, 2011. – P. 79 – 87.
7. Punchenko O. P. Education in the philosophical values: monograph / O.P. Punchenko, N.O. Punchenko. – Odessa, 2010. – 506 p.
8. Sakun G. O. The philosophical justification of methodological problems in modern management system /H.O.Sakun // Scientific knowledge, methodology and technology. – № 2 (29). – Odessa, 2013. – P. 150-154.
9. Chernega T. N. To the problem of the ascertainment of features of modern understanding of dialectics as methodological system /T. M. Chernega // Scientific knowledge, methodology and technology. – № 2 (29). – Odessa, 2013. – P. 200-206.
10. Yudin E. G. The systematic approach and the principle of action. Methodological problems of modern science / E.G.Yudin. – M: Nauka, 1978. – 391 p.

Methodological bases of the modeling of the university's strategy development

O. I. Kravchenko

Abstract. The article describes the methodological basis of the modeling the university's strategy development. The author considers the process of the modeling the university's strategy development according to the four levels of the methodology: the philosophical (the theory of knowledge, the dialectical method); general scientific (synergetic and systemic approaches); concrete scientific (theory of strategic management, theory of educational management, theory of modeling management's phenomena); technological (methods of collection and compilation of information).

Keywords: *dialectical, systematic and synergetic approach, modeling, strategic development, university.*

Методологические основы моделирования стратегического развития университета

Е. И. Кравченко

Аннотация. В статье раскрываются методологические основы моделирования стратегического развития университета. Автор рассматривает процесс моделирования стратегического развития согласно четырем уровням методологии: философского (теория познания, диалектический метод); общенаучного (синергетический и системный подходы); конкретно-научного (теория стратегического управления, теория образовательного менеджмента, теория моделирования управленческих явлений); технологического (методы сбора и обобщения информации).

Ключевые слова: *диалектический, системный и синергетический подходы, моделирования, стратегическое развитие, университет.*

Проблема удосконалення іншомовної етнокультурної компетентності в системі медичної післядипломної освіти

Л. Ю. Лічман

Національна медична академія післядипломної освіти імені П. Л. Шупика, м. Київ, Україна

*Corresponding author. E-mail: lichman1967@mail.ru

Paper received 30.01.2016; Revised 11.02.2016; Accepted for publication 20.02.2016.

Анотація. Стаття присвячена проблемі удосконалення іншомовної етнокультурної компетентності працівників післядипломної медичної освіти України. Актуальність дослідження обумовлена необхідністю удосконалення білінгвальної компетентності в мультиетнічній країні. Позначені деякі психолінгвістичні відмінності, які характерні для мовної культури субетносів України. Виявлено напрями та перспективи науково-методичних розробок у сфері іншомовної компетентності медичних працівників на етапі післядипломної освіти

Ключові слова: іншомовна компетентність, етнокультурна компетентність, полілінгвальний ареал, білінгвізм, етнотолерантність, когнітивна теорія.

Вступ. Аналіз інтеграції України в європейський соціокультурний та економічний простір дозволяє звернути особливу увагу на цивілізаційний фактор розвитку суспільства. Реалії соціальної природи мультикультурної держави, яка інтенсивно розвивається, вимагають коректування системи підготовки та перепідготовки фахівців у різних галузях життєдіяльності, зокрема в медицині. У цьому зв'язку особливо важливим видається розвиток іншомовної компетентності медиків, що працюють в умовах поліетнічного соціуму, адже Україна, як багатонаціональна держава, на карті якої відзначаються райони, де мешкають ті чи інші етнічні групи (поляки, болгари, євреї, угорці, румуни, роми, німці і т.д.), потребує фахівців найвищої іншомовної кваліфікації. Вирішення даної проблеми надзвичайно актуально для медичних службовців, так як медичним працівникам нерідко доводиться працювати в специфічному культурно-етнічному полілінгвальному ареалі.

В даному контексті особливої актуальності набуває поняття етнокультурної іншомовної компетентності. Хоча вишукування, присвячені цій темі, зовсім не нові [Л. Дудікова, О. Захарова, Л. Коновалова, Г. Корольова, Ю. Куц, С. Паніна та ін.], нам доводиться визначитися в тому, що іншомовна етнокультурна компетентність медичних працівників - одна з малодосліджених проблем. У цьому зв'язку слід уточнити, що формування іншомовної етнокультурної компетентності лікарів є складовою частиною більш глобальних, так званих ключових компетенцій, а саме соціокультурної, полікультурної, лінгвокультурної тощо.

У такому ракурсі поняття іншомовної етнокультурної компетентності лікарів є невід'ємною частиною компетенцій культурологічного характеру, і в цьому сенсі етнокультурну компетенцію медичних працівників (як, власне, і інших професійних працівників) слід розглядати в контексті глобальної іншомовної соціокультурної компетенції.

Аналіз літератури і постановка проблеми. Дослідження проблеми формування етнотолерантної іншомовної компетентності медиків займає скромне місце в теорії і практиці педагогіки. При цьому в інших гуманітарних дисциплінах питання етнотолерантності широко обговорюються. Разом з тим, все ще відкритим залишається питання створення методичної моделі іншомовної післядипломної

підготовки медичних фахівців, що працюють в мультикультурному соціальному просторі.

Мета цієї роботи полягає у виявленні деяких принципів, інструментів і механізмів моделювання процесу формування етнокультурної іншомовної компетентності медичних працівників в умовах післядипломної освіти.

Формування іншомовної етнокультурної компетентності у закладах післядипломної освіти лікарів. Очевидно, що при вирішенні поставленого завдання виникають певні труднощі. З одного боку, в умовах обмеженого часового ресурсу основне завдання викладача насамперед полягає у підвищенні мовної підготовки лікарів. Але, з іншого боку, можна припустити, що це завдання може бути успішно реалізовано шляхом залучення до навчального процесу етнокультурного феномена в його медичних аспектах. В даному випадку етнічна проблематика, яка особливо близька тим, хто працює в мультикультурному просторі, інтенсифікує процеси прискореної мовної "реанімації" медиків. Ось чому використання соціокультурного потенціалу з метою оптимізації навчально-педагогічної роботи є досить продуктивним та актуальним. Така точка зору відповідає когнітивній моделі дискурсу в соціокультурному та етнопсихологічному контексті, адже, як пише один із засновників лінгвістики тексту, теорії розуміння і породження дискурсу Т. А. ван Дейк, "розуміння тексту передбачає не тільки знання мови, але також і знання світу. ... найважливішим компонентом процесів побудови та сприйняття текстів є осмислення соціальних ситуацій, що стоять за ними, та їх когнітивна репрезентація" [1, с. 161].

Реалізація мети в першу чергу вимагає визначення методологічних принципів, які структурують напрями методико-педагогічного пошуку. Виходячи із думки про те, що соціоетнічна проблема та її значущість в житті суспільства доволі специфічна, особливий інтерес викликають принципи, теоретичні основи яких співвідносні з цивілізаційним світоглядом. Відповідно, побудова навчального процесу моделюється в діапазоні щонайменше трьох концептуально важливих сторін:

— по-перше, інтенція формування етнотолерантної іншомовної компетентності в системі післядипломної освіти виводиться з принципу амбівалентності мови.

Йдеться про занурення фахівців в систему амбівалентних етноустановок – що іноді добре, наприклад, для ромів, категорично неприйнятно для німецькомовного населення. Такі протиріччя особливо гостро виявляються в національно-релігійних невідповідностях (мусульмани – християни, іудеї – християни і т. п.). Аспект амбівалентності, зокрема, розвиває уявлення про низку нетривіальних здоров'язберігаючих традицій;

- по-друге, розвиток уявлень про бінарність етнічного мислення, або про феномен Іншості (Ми – Вони), сприяє інтенсивному засвоєнню мовних бінарних опозицій, властивих тій чи іншій етнолінгвальній традиції;

- по-третє, в процесі розвитку й закріплення етнокультурних установок викладачеві-практику не варто забувати про зворотній бік мовного простору національних меншин – етнічні форми мовчання, що є, наприклад, за психотерапевтичними уявленнями Ю. Кристеві, проявом параноїдальної роздвоєності особистості в умовах білінгвальної комунікації: "... між двома мовами наша стихія – мовчання" [2, с. 24].

Окремо відзначимо, що моделювання етнотолерантності мовної підготовки, зокрема фахівців медичного профілю, слід розглядати в контексті теорії перформатива (англ. – *performative utterances*) Дж. Остіна. Перформативна комунікація (слово як дія) входить в контекст соціальних, життєвих подій і створює ситуацію, що призводить до певних наслідків, наприклад: присяга, оголошення війни, весільна пропозиція і т.п. У подібній низці медичні комунікативні акти (оприлюднення діагнозу, історія хвороби, рецепти і т.д.), тим більше в етнолінгвальному специфічному мовному та культурному середовищі, є виключно значимими перформативними виразами, що нерідко визначають "питання життя і смерті" пацієнта.

Керуючись даними методологічними принципами, навчальний процес слід будувати, виходячи з кола професійних компетенцій лікаря – профілактичної, діагностичної, лікувальної, реабілітаційної, психолого-педагогічної, організаційно-управлінської та науково-дослідної. Дане коло лікарських кваліфікацій утворює стратегію формування етнокультурної іншомовної компетентності. При цьому, базові концепти "компетентність" і "компетентність" ми, всупереч поширеній моделі, запропонованої І. Зимною ("внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відносин, які потім виявляються в компетентностях людини як актуальних, діяльнських проявах" [3, с. 23], розглядаємо не як "новоутворення", але як діадичну єдність вроджених вітальних сил, які проявляються в актах особистісного життєзабезпечення та екзистенціального існування. У нашому розумінні, особистість – первісно заданий, спадково зумовлений "набір" психофізіологічних установок й схильностей, що виростають в систему симпатичних (найбільш близьких, "властивих" їй) індивідуальних компетенцій, що формують структуру потенційних можливостей. У цьому сенсі придбані уміння і навички, або ж "психологічні новоутворення", що проявляються,

як то "програми дій" або "мотиви" – лише наслідок, продукт, що генерується першоенергією первинно вроджених ("властивих") компетенцій/компетентностей, що, безумовно, коригуються при навчанні та вихованні. В акті прояву ("рух думки" і т.п.) внутрішніх психофізічних тенденцій компетентність (як потенція) й компетентність (як актуалізація потенції) діалектично тотожні.

Таким чином, компетентність – це код генетично спадкових імпліцитних (підсвідомих) психоментальних і фізіологічних передумов, що моделюються в експліцитній четвертинній системі – виховання, освіта, соціум і епоха ("дух часу"), й безпосередньо реалізуються в актах психофізіології та життєзабезпечення особистості – компетентностях. У самому акті психофізіологічного, а, отже, й життєзабезпечуючого, характеру проявляється тотожність суперконцептів – передумовки трансформуються (пробуджуються) в дії, тобто в життєвому акті, що і визначає якість особистості. Таке тлумачення зумовлює алгоритм моделювання іншомовної компетентності медиків, які працюють в полікультурному середовищі.

З цієї точки зору, масштаб лікарської діяльності не обмежується вище зазначеним колом трудових функцій. Основною метою медичної практики є, за спостереженнями Леонардо да Вінчі, гармонізація внутрішніх енергій пацієнта: "Медицина є відновлення згоди стихій (в нашому уявленні – компетенцій – Л. Л.), які втратили взаємну рівновагу; хвороба є небудова стихій, з'єднаних в живому організмі" [4, с. 194]. Очевидно, що в такому тлумаченні сутність і призначення медицини близькі меті і завданням педагогіки, що і зумовлює алгоритм моделювання іншомовної компетентності медиків, які працюють в полікультурному середовищі.

Модель методичної апробації. За нашим переконанням, іншомовну перепідготовку лікарів у її етнотолерантній спрямованості доцільно починати з тестування. Тести орієнтовані на те, щоб викладач, з одного боку, виявив загальну якість мовленнєвої компетентності фахівців, які прибули на перепідготовку, і при цьому, з іншого боку, визначив рівень їх етнотолерантної культури. Можлива білінгвальна практика тестування: лікарі перекладають і відповідають на запитання англійською мовою та однією з етнонаціональних мов – зрозуміло, якщо лікар працює в районі, де мешкає національна меншина, або ж сам є носієм мови етнічної меншини. В той же час, зміст запитань, розкриваючи лікарську тематику, відповідає ситуативній моделі. Спочатку вимальовується певна ситуація, продовження якої є інваріантним: лікарям пропонується зробити вибір на користь того чи іншого варіанта.

Аналіз тестових матеріалів дозволяє проектувати або, в ході занять, коригувати подальшу роботу з групою фахівців згідно з номенклатурою комунікативних умінь медичних працівників. Так, в Західній Європі, наприклад, педагогами визначено три основні напрямки розвитку мовної компетентності лікаря: "лікар – пацієнт", "лікар про пацієнта", "лікар про науку і медицину" [5].

У контексті розвитку етнотолерантної іншомовної компетентності увага акцентується на аксіологічному рівневі, але з проектуванням умов етнокультурного білінгвізму.

Таким чином, після проведення тестових замірів та їх аналізу в рамках цивілізаційно-гуманістичної ідеології виробляється алгоритм занять. Процес розширення етнокультурної іншомовної компетентності медичних працівників проходить відповідно до заздалегідь підготовленого дидактичного плану навчання з використанням аудіолінгвістичних, аудіовізуальних, візуально-тактильних та інших можливостей й прийомів. Навчальна робота в цілому розділена на три етапи:

- 1) діагностування знань і умінь (тести);
- 2) закріплення навичок мовної практики;
- 3) поглиблення володіння мовою з моделюванням умов специфічного етнокультурного середовища.

Зокрема, наприклад, на другому етапі після попередніх занять проводиться білінгвальний/полілінгвальний “анатомічний” диктант: слухачам курсів післядипломної медичної освіти пропонується написати про те, що вони бачать на анатомічній карті людини. При цьому спеціалісту необхідно записати дві або три (англійська – українська або англійська – українська – етнічна мова) лексичних відповідності. При цьому спеціалісту необхідно записати дві або три (англійська – українська або англійська – українська – етнічна мова) лексичних відповідності тому чи іншому органу людського організму – “head” – “голова” – “глава” (на прикладі фахівця, який працює в болгарському бікультурному середовищі). При перевірці результатів диктанту встановлюється кореляція за принципом підрахунку кількості вірно переведених мовних еквівалентів. З практики виявлено, що умовна оцінка “три”, “чотири”, “п’ять” (або “задовільно”, “добре”, “відмінно”) приблизно відповідає наступним відсоткам вірних мовних відповідностей – 55 %, 67 %, 93 %.

У низці інших прийомів закріплення продуктивного володіння іноземною мовою найбільше зарекомендував себе спосіб вербальної фіксації саморефлексії: фахівець-медик намагається описати свій стан (наприклад, після вдало (невдало) проведеної операції) у всіх його психофізіологічних подробицях з обов’язковим використанням медичної термінології. В даному випадку нами зафіксовано істотний розрив у рівні володіння медичним понятійним апаратом англійськими, українськими та мовними групами національних меншин. Відповідно це: 27 % – 83 % – 9 %. Загалом другий етап перепідготовки послідовно зводиться до фіксації освоєних іншомовних практик і формуванню нового лексичного, граматичного й фонічного досвіду.

Третій етап передбачає занурення в дійсність, яка є релевантною лікарській практиці в білінгвальному етнічному середовищі. У цей період формуються установки етнокультурного порядку у відповідності до наступних аспектів соціального життя:

- а) етнотрадиції;
- б) етнопсихологія; в) етно-здоров’язберігаючі технології;
- г) гендерні відносини;

д) економіка.

У навчальній роботі, що спрямована на формування мовної компетентності у світлі етнічних норм поведінки і культурних традицій, можна цілком застосовувати медичну тематику. Між тим, на початку прослуховування аудіозапису про природу й структуру національного стилю до слухачів доноситься ідея про важливість вивчення етнічного чинника. Тут ми виходимо з міркувань А. Кребера, згідно з якими “саме культурне середовище, в якій вони [люди – Л. Л.] народилися, сприяє або реалізації їхніх можливостей, або ж перешкоджає цьому. ... Зрештою кожне суспільство стикається з певними умовами і існують безперечні базисні потреби буття” [6, с. 82]. У такому ракурсі вибудовується стратегія, запропонована Т. А. ван Дейком. Суть цієї стратегії полягає в побудові когнітивних моделей етнічних ситуацій, відповідно до чого моделі являють собою стратегічно значущу “схему” категорій, що включають в себе “Середовище (Час, Місце, Оточення, Умова), Учасників в різних ролях, а також Події або Дії, кожне, можливо, із категорією Модифікатора, яка визначає суб’єктивну оцінку ситуацій” [2, с. 168].

Проте, спочатку у формі довільного твору кожен із фахівців ділиться своїми пізнаннями етнічних “базисних потреб буття” в галузі медицини. Роботи пишуться англійською мовою (іноді – коли лікар є носієм і активним користувачем мови національної меншини – з перекладом однією з етнічних мов). Подальше обговорення цих робіт закріплює думку про поліморфність національних уявлень, звичок, традицій. Зрештою моделюється ситуація, в якій учасниками діалогу (усне мовлення) виступають лікар і пацієнт. Показова модель полягає в наступному: згідно з деякими повідомленнями в одній з етнічних груп склалася згубна, з лікарської точки зору, традиція встановлювати на здорові зуби золоті коронки. Пропонується розвиток двох типів побудови діалогу: лікар-центруючий й пацієнт-центруючий. У першому випадку лікар знаходить семантично активні аргументи, які повинні переконати пацієнта не наносити шкоди своєму організму. У другому випадку моделюється ситуація, коли діалог між лікарем і пацієнтом ініціюється останнім: пацієнт ділиться сумнівами, що в процесі розвитку діалогу підтверджується лікарем. Таким чином, розвиток письмових та усних мовних компетенцій лікарів проходить за правилами ролевих ігор, що проектує ситуацію спілкування лікаря з пацієнтом в умовах мультикультурного життя.

Висновки і перспективи. У подальшій роботі велика увага приділяється гендерним та етнопсихологічним питанням, при цьому особливий акцент у розвитку і додатковому формуванні етнокультурної іншомовної компетентності лікарів наголошується на проблемі національних здоров’язберігаючих технологій. Тут застосовується метод семантичного породження: спочатку викладач окреслює абстрактні сценарні моделі (наприклад, “Псоріаз. Ситуація відвідування пацієнтом народного цілителя. Номенклатура засобів і способів лікування”), потім практикуючий лікар обирає певну тему

(залежно від своєї спеціалізації) та письмово розвиває її в повноцінному інформативно насиченому дискурсі (при цьому цілком допустиме використання словника). Таким чином, фахівець не тільки вдосконалює свої граматичні здатності у відтворенні заданого контексту, а й суттєво збагачує лексичний потенціал етно-здоров'язберігаючого змісту.

У такому форматі завдання підвищення комунікативної іншомовної компетентності успішно реалі-

зується за допомогою моделювання етнічних ситуацій як методу актуалізації етнотолерантних установок у лікарів. Вважаємо, що в умовах інтенсивного, багато в чому суперечливого, міжетнічного діалогу актуалізація принципів і методів підвищення іншомовної етнічної компліментарності відповідає інтересам суспільства й науки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. [Текст] / Т. А. ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 310 с.
2. Крістева Ю. Самі собі чужі. [Текст] / Ю. Крістева. – К.: Основи, 2004. – 262 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Исслед. центр проблем качества подг-ки спец-тов, 2004. – 42 с.
4. Да Винчи Л. О науке и искусстве. [Текст] / Леонардо да Винчи. – СПб.: Амфора, 2005. – 413 с.
5. Macy Initiative in Health Communication (University of Massachusetts Medical school). URL: <http://www.umassmed.edu/Macy/initiative/index.aspx>.
6. Кребер А. Л. Стиль и цивилизации // Сравнительное изучение цивилизаций [Текст]: хрестоматия / ред.-сост. Б. С. Ерасов. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 556 с.

REFERENCES

1. Van Dijk, T. A. (1989). Language. Cognition. Communication. Moscow: Progress, 310.
2. Kristieva, Yu. (2004). Strangers to ourselves. Kyiv: Osnovy, 262.
3. Zimnyaya, I. A. (2004). Key competencies as a result-oriented competitive approach in education. Moscow: Research Centre for the Problems of Specialist Training Quality, 42.
4. Da Vinci, L. (2005). About science and art. St. Petersburg: Amphora, 413.
5. Macy Initiative in Health Communication (University of Massachusetts Medical school). URL: <http://www.umassmed.edu/Macy/initiative/index.aspx>
6. Kroeber, A. L., Yerasov B. S., (Ed.) (1998). Style and Civilizations. The Comparative Study of Civilizations. Reading-Book. Moscow: Aspect-Press, 556.

Improving the foreign linguistic and ethnocultural competence: problem identification in the system of postgraduate medical education

L. Yu. Lichman

Abstract. The work is aimed at ascertaining the issues of foreign linguistic and ethnocultural competences of postgraduate medical professionals in Ukraine. The research background is the need to improve a bilingual competence in multicultural country. Certain psycholinguistic differences are distinguished in linguistic cultures amongst Ukrainian sub-ethnoses. Further necessary research and scholarly perspectives influencing foreign linguistic competence of postgraduate health care employees are determined.

Keywords: *foreign linguistic competence, ethnocultural competence, polylingual area, bilingualism, ethnic tolerance, cognitive theory.*

Проблема усовершенствования иноязычной этнокультурной компетентности в системе медицинского последипломного образования.

Л. Ю. Личман

Аннотация. Статья посвящена проблеме усовершенствования иноязычной этнокультурной компетентности работников последипломного медицинского образования Украины. Актуальность исследования обусловлена необходимостью усовершенствования билингвальной компетентности в мультиэтнической стране. Указаны некоторые психолингвистические различия, характерные для языковой культуры субэтносов Украины. Выявлены направления и перспективы научно-методических разработок в сфере иноязычной компетентности медицинских работников на этапе последипломного образования.

Ключевые слова: *иноязычная компетентность, этнокультурная компетентность, полилингвальный ареал, билингвизм, этнотолерантность, когнитивная теория.*

Діагностика дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів

С. В. Малихіна

Національний транспортний університет, м. Київ, Україна

*Corresponding author. E-mail: malyhina_s@mail.ru

Paper received 28.01.2016; Revised 24.02.2016; Accepted for publication 15.02.2016.

Анотація. У статті розглянуто та проаналізовано висхідний рівень інтенсифікації навчальної діяльності студентів за визначеними параметрами. Розкрито рівні сформованості конструктів лінійно-горизонтальної перспективи площини дидактичної інтенсифікації та лінійно-вертикальної перспективи площини дидактичної інтенсифікації, які визначалися на основі застосування різних діагностичних методів та методик.

Ключові слова: дидактична інтенсифікація навчальної діяльності студентів, лінійно-горизонтальна перспектива площини дидактичної інтенсифікації, лінійно-вертикальна перспектива площини дидактичної інтенсифікації.

Вступ. Для того, щоб перевірити загальну гіпотезу дослідження, потрібно базувати висновки та узагальнення на наявних у розпорядженні дослідника фактах. Ця тривіальна вимога, по суті, зводиться до вимоги послідовного здійснення дослідно-експериментальної роботи. Педагогічні факти, так само як і соціальні, можна трактувати як обґрунтоване знання щодо фрагментів реальної педагогічної дійсності, які не є інваріантними ("байдужими") щодо теорії. Педагогічні факти отримують сенс завдяки певній системі понять, через які ми описуємо фрагменти педагогічної дійсності. Будучи приватними проявами масових процесів, вони носять статистичний характер, тобто являють собою «зведені числові характеристики, засновані на спеціально організованому спостереженні соціальних (педагогічних) явищ» [1, с. 192]. Подібний підхід дозволяє трактувати педагогічний факт як далеко не будь-яке об'єктивно існуюче явище педагогічного процесу, а лише таке, яке, по-перше, описано мовою деякої наукової теорії, тобто в наукових поняттях дидактики; по-друге, базується на статистичних даних.

Аналіз останніх публікацій за темою. Спираючись на фундаментальні напрацювання Ю. Бабанського, одним із домінантних імперативів нової стратегії професійної підготовки фахівців визнають інтенсифікацію навчання О. Глузман, Т. Кудрявцев, А. Кузьмінський, В. Євдокимов, Б. Сазонов.

Мета. Екстраполюючи ці твердження щодо проблематики нашого дослідження, вважаємо за мету констатувального експерименту – констатацію висхідного рівня інтенсифікації навчальної діяльності студентів за визначеними параметрами.

Матеріали та методи. Достовірність експериментальної інформації визначається достатньою кількістю осіб вибірки – першу (експериментальну) групу склали 233 особи, другу (контрольну) 237 осіб. Загалом на різних етапах дослідно-експериментальної роботи були задіяні 470 осіб.

Розробка діагностичної програми констатувального експерименту передбачала послідовне розв'язання таких завдань: вивчення особливостей навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів (цикл економічних дисциплін) на рівні навчальних планів та програм, аналізу навчальної успішності на рівні безпосереднього здійснення навчальної діяльності (аудиторної, позааудиторної); виявлення методами спостереження та експертних оцінок особливостей

інтенсифікації навчальної діяльності студентів; залучення додаткових діагностичних процедур для визначення рівня сформованості комплексу показників інтенсифікації навчальної діяльності студентів за кожним конструктом площини дидактичної інтенсифікації (анкетування, опитування, діагностичні методики професійного становлення тощо).

Сформованість конструктів лінійно-горизонтальної перспективи площини дидактичної інтенсифікації визначалася на основі застосування в контрольній та експериментальній групах таких діагностичних методів та методик, як: опитування студентів за темою «Твій індивідуальний графік та режим навчальної діяльності» (показники організаційно-адаптивного, процесуально-технічного конструктів); методики В. Ядова «Задоволення майбутньою професією» (показники когнітивно-діяльнісного, інструментального конструктів); анкетування «Особливості розвитку мотиваційної сфери студента (показники рефлексивного та аналітико-корекційного конструктів); безпосереднього включеного спостереження за ходом навчальної діяльності студентів під час лекційних і семінарських занять (усі конструкти лінійно-горизонтальної перспективи) та узагальнення власного педагогічного досвіду; аналізу результатів навчальної діяльності студентів (якість та успішність знань із циклу економічних дисциплін: показники аналітико-корекційного та процесуально-технічного конструктів лінійно-горизонтальної перспективи).

Сформованість конструктів лінійно-вертикальної перспективи площини дидактичної інтенсифікації визначалася на основі застосування в контрольній та експериментальній групах таких методів та діагностичних методик: бесіди зі студентами «Ставлення до майбутньої професії» (конструкт дидактичної аксіології та конструкт дидактичної адаптації); фіксації частоти та інтенсивності відповідей студентів у ході семінарів (конструкти дидактичної адаптації, дидактичної кваліфікованості); особливостей навчальної роботи студентів над розв'язанням проблемних завдань та навчально-проблемних ситуацій (конструкти дидактичної кваліфікованості та дидактичної інтеграції); методики «Самооцінка стилю управління» Є. Ільїна [2, с. 628-629] (конструкт індивідуально-пізнавальних стратегій); застосування шкали «Соціальна сміливість» (фрагмент методики багатфакторного дослідження особистості Р. Кеттела, конструкт дидактичної стилізації);

безпосереднього включеного спостереження за ходом навчальної аудиторної та позааудиторної діяльності студентів (конструкти індивідуально-пізнавальних стратегій, дидактичної кваліфікованості та дидактичної інтеграції).

Результати та їх обговорення. Аналіз практичних результатів навчальної діяльності студентів контрольної та експериментальної груп (показники аналітико-корекційного та процесуально-технічного конструктів) передбачав спостереження за особливостями виконання низки навчальних завдань. У ході вивчення курсу «Економіка виробництва» завдання другого модуля «Основні результативні показники господарчої діяльності підприємства» вивчався темп та особливості надання відповідей студентів на питання комбінованого типу (і з репродуктивним характером, і з елементами проблемності). У підсумку за показниками аналітико-корекційного конструкту та процесуально-технічного конструкту отримано дані, узагальнені у таблиці 1.

Таблиця 1

**Рівні сформованості показників аналітико-корекційного та процесуально-технічного конструктів
(констатувальний експеримент першого порядку)**

Конструкт	Групи / Рівні					
	Контрольна гр. (237 осіб, %)			Експериментальна гр. (233 особи, %)		
	<i>Рн</i>	<i>Ру</i>	<i>Рм</i>	<i>Рн</i>	<i>Ру</i>	<i>Рм</i>
АКК	37	43	20	44	29	27
ПТК	41	47	12	19	54	27

Очевидно, що і в контрольній, і в експериментальній групах студенти володіють певними навичками аналізу, синтезу, комбінування навчальної інформації, проте потрібна цілеспрямована робота для того, щоб ці уміння й навички застосовувалися для інтенсифікації власної навчальної діяльності. Подальше визначення векторів інтенсифікації навчального процесу уможливується на основі діагностичних даних про те, що 46% студентів експериментальної групи проявляють ситуативний інтерес до вивчення окремих тем у

межах певної навчальної дисципліни тому, що саме ці теми, як видається студентам, мають безпосередній стосунок до майбутньої професійної діяльності та проявляють прагнення до розширення власних знань (показники МЦК), при цьому 42% студентів цієї групи проявляють постійну пізнавальну активність (хоч і ззовні стимульовану), здатні за наявності безпосередньої чи опосередкованої допомоги доводити до кінця розв'язання складних завдань, підпорядкувати свої власні інтереси потребам навчального процесу (показники КДК, табл. 2).

Таблиця 2

Рівні сформованості показників організаційно-адаптивного, мотиваційно-цільового, когнітивно-діяльнісного конструктів (констатувальний експеримент першого порядку)

Конструкт	Групи / Рівні					
	Контрольна гр. (237 студ., %)			Експериментальна гр. (233 студ., %)		
	<i>Рн</i>	<i>Ру</i>	<i>Рм</i>	<i>Рн</i>	<i>Ру</i>	<i>Рм</i>
ОАК	23	37	40	29	40	31
МЦК	44	56	0	52	46	2
КДК	16	52	32	30	42	28

37% студентів контрольної групи та 44% студентів експериментальної групи мають сформовані показники аналітико-корекційного конструкту на рівні навченості: себто мають певні навички аналізу власної навчальної діяльності, здатні синтезувати та комбінувати отримані дані у процесі навчально-пізнавальної діяльності та практично не застосовують ці навички з метою інтенсифікації власної навчальної діяльності.

Очевидно, що значних інтенсифікаційних зусиль потребує рефлексивний конструкт: більше за 50% студентів контрольної та експериментальної груп не володіють повною мірою навичками самоконтролю навчальної діяльності (в основному, на нашу думку,

недолік попередньої шкільної системи навчання), не повною мірою застосовують засоби педагогічної підтримки та неадекватно оцінюють свої пізнавальні можливості та якості (табл. 3). Результати констатувального експерименту першого порядку за кожним конструктом лінійно-горизонтальної та лінійно-вертикальної перспективи представлені в таблиці 4 «Визначення рівня інтенсифікації навчальної діяльності студентів (констатувальний експеримент першого порядку)». За наслідками діагностичної роботи першого етапу визначено, що у лінійно-горизонтальній перспективі рівень умілості (понад 50% студентів контрольної та експериментальної

груп) та рівень майстерності (близько 40% студентів у контрольній та експериментальній групах) зафіксовано лише за показниками інструментального конст-

рукту: студенти використовують сучасні комп'ютерні засоби для розв'язування навчально-пізнавальних завдань різного типу у визначений термін.

Таблиця 3

**Рівні сформованості показників аналітико-корекційного та процесуально-технічного конструктів
(констатувальний експеримент першого порядку)**

Конструкт	Групи / Рівні					
	<i>Контрольна гр. (237 осіб, %)</i>			<i>Експериментальна гр. (233 особи, %)</i>		
	<i>P_н</i>	<i>P_у</i>	<i>P_м</i>	<i>P_н</i>	<i>P_у</i>	<i>P_м</i>
ІК	0	59	41	0	58	42
РК	56	28	16	52	22	26

Таблиця 4

Визначення рівня інтенсифікації навчальної діяльності студентів (констатувальний експеримент першого порядку)

Перспек- тива	Конструкт	Групи / Рівні					
		<i>Контрольна гр. (237 студ.)</i>			<i>Експериментальна гр. (233 студ.)</i>		
		<i>P_н</i>	<i>P_у</i>	<i>P_м</i>	<i>P_н</i>	<i>P_у</i>	<i>P_м</i>
Лінійно-горизонтальна перспектива (ЛГП)	ОАК	55 (23%)	87 (37%)	95 (40%)	68 (29%)	94 (40%)	71 (31%)
	МЦК	104 (44%)	133 (56%)	0 (0%)	121 (52%)	108 (46%)	4 (2%)
	КДК	38 (16%)	122 (52%)	77 (32%)	69 (30%)	97 (42%)	67 (28%)
	АКК	87 (37%)	102 (43%)	48 (20%)	102 (44%)	68 (29%)	63 (27%)
	ПТК	98 (41%)	111 (47%)	28 (12%)	44 (19%)	127 (54%)	62 (27%)
	ІК	0 (0%)	141 (59%)	96 (41%)	0 (0%)	135 (58%)	98 (42%)
	РК	134 (56%)	66 (28%)	37 (16%)	120 (52%)	52 (22%)	61 (26%)
Σ за ЛГП		74 31%	109 46%	54 23%	75 32%	97 42%	61 26%
Лінійно-вертикальна перспектива (ЛВП)	КДАк	111 (47%)	108 (46%)	18 (7%)	132 (57%)	87 (37%)	14 (6%)
	КДАд	57 (24%)	90 (38%)	90 (38%)	51 (22%)	95 (41%)	87 (37%)
	КДІ	11 (5%)	169 (71%)	57 (24%)	10 (4%)	206 (88%)	17 (8%)
	КДКвал	15 (6%)	222 (94%)	0 (0%)	18 (8%)	215 (92%)	0 (0%)
	КДС	26 (11%)	69 (29%)	142 (60%)	38 (16%)	77 (33%)	118 (51%)
	КІнПС	84 (35%)	86 (36%)	67 (29%)	135 (58%)	76 (33%)	22 (9%)
	ППК	203 (86%)	34 (14%)	0 (0%)	197 (84%)	28 (12%)	8 (4%)
Σ за ЛВП		72 31%	111 47%	54 22%	83 36%	112 48%	38 16%

В експериментальній групі рівень умілості у межах 40% від загальної кількості студентів зафіксовано за

показниками організаційно-адаптивного, мотиваційно-цільового, когнітивно-діяльнісного конструктів:

саме така кількість студентів має уявлення про існування загальних закономірностей організації навчальної діяльності у вищому навчальному закладі, намагається брати участь у всіх пропонуваніх формах навчальної діяльності (аудиторних, позааудиторних), прагнуть дотримуватись графіка та індивідуально визначеного режиму навчальної діяльності (ОАК).

У підсумку рівень сформованості показників конструктів лінійно-горизонтальної перспективи за результатами констатувального експерименту першого порядку для студентів контрольної групи становить: 31% – рівень навченості, 46% – рівень умілості, 23% – рівень майстерності (компетентності); для студентів експериментальної групи становить: 32% – рівень навченості, 42% – рівень умілості, 26% – рівень майстерності (компетентності).

Аналіз стану сформованості показників конструктів лінійно-вертикальної перспективи свідчить про те, що інтенсифікаційних упливів потребують конструкти дидактичної кваліфікованості (відсутні студенти, які б мали рівень майстерності), прогностично-превентивний (лише 8 студентів експериментальної групи мають рівень майстерності, у контрольній групі такі студенти взагалі відсутні), конструкт дидактичної аксіології (рівень майстерності зафіксовано у 14 студентів експериментальної та у 18 студентів контрольної групи).

В експериментальній групі значно більший відсоток студентів (58%), що мають рівень навченості за показниками конструкту індивідуально-пізнавальних стратегій, аніж у контрольній (35%), на цьому тлі менших формотворчих зусиль потребують конструкти дидактичної адаптації (рівень умілості та рівень майстерності мають, відповідно 90 та 90 студентів контрольної групи, 95 та 87 студентів

експериментальної групи) та дидактичної стилізації (рівень навченості тут зафіксовано лише у 11% студентів контрольної та у 15% студентів експериментальної групи.).

У підсумку рівень сформованості показників конструктів лінійно-вертикальної перспективи за результатами констатувального експерименту першого порядку для студентів контрольної групи становить: 31% – рівень навченості, 47% – рівень умілості, 22% – рівень майстерності (компетентності); для студентів експериментальної групи становить: 36% – рівень навченості, 48% – рівень умілості, 16% – рівень майстерності (компетентності).

Під час аналізу процесу навчальної діяльності перед нами постає головне поле інтенсивності – це щоденна навчально-пізнавальна діяльність, де інтенсифікація навчання проходить як оптимізація самостійної пізнавальної діяльності студентів за результатами навчання або витратами часу.

З іншого боку, інтенсифікація навчання, кінець кінців, орієнтована на досягнення максимізованої оцінки в очікуваних результатах навчання. Згідно концепціям змісту освіти (І. Лернер [3]), максимізований оцінці очікуваних результатів навчання відповідає засвоєння як результат навчання, що означає цілісне засвоєння змісту освіти на рівні навчального матеріалу

Висновки. Отже, результати констатувального експерименту надають підстави для висновку про те, що навчальна діяльність студентів потребує цілеспрямованих інтенсифікаційних зусиль, а відтак – є підстави для апробації ієрархічно-рівневої моделі дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галян І. М. Психодіагностика : навч. посіб. / Ігор Михайлович Галян. – Київ: Академвидав, 2011. – 464 с.
2. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 701 с.
3. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / Исаак Яковлевич Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

REFERENCES

1. Galyan I. M. Psychodiagnostics: textbook. / Igor My'xajlov'y'ch Galyan. – Ky'yiv: Akademvy'dav, 2011. – 464 S.
2. Ilin E. P. Psychology of individual differences / Evgeniy Pavlovich Ilin. – SPb.: Piter, 2011. – 701 s.
3. Lerner I. Ya. Didactic bases of training methods / Isaak Yakovlevich Lerner. – M. : Pedagogika, 1981. – 186 s

Diagnostic of didactic intensification of students' educational activities

S.V. Malykhina

Abstract. The article reviewed and analyzed the datum of students' educational activities didactic intensification for identified specifications. Find out levels of horizontal linear perspective and linear vertical perspective constructs of plane of didactic intensification, which were determined on the basis of different diagnostic methods and techniques.

Keywords: students' educational activities didactic intensification horizontal linear perspective of plane of didactic intensification, perspective of plane of didactic intensification.

Диагностика дидактической интенсификации учебной деятельности студентов

С. В. Малихина

Аннотация. В статье рассмотрен и проанализирован исходный уровень интенсификации учебной деятельности студентов согласно заданным параметрам. Раскрыты уровни сформированности конструктов линейно-горизонтальной перспективы плоскости дидактической интенсификации и линейно-вертикальной перспективы плоскости дидактической интенсификации, которые диагностировались на основе использования различных диагностических методов и методик.

Ключевые слова: дидактическая интенсификация учебной деятельности студентов, линейно-горизонтальная перспектива плоскости дидактической интенсификации, линейно-вертикальная перспектива плоскости дидактической интенсификации.

Связь построения учебных программ по математике с особенностями учебного процесса

О. И. Мельников

Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь

*Corresponding author. E-mail: Melnikov@bsu.by

Paper received 02.02.2016; Revised 08.02.2016; Accepted for publication 20.02.2016.

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы разработки учебных программ по математике для средних школ Республики Беларусь и высказаны предложения, использование которых улучшит качество программ.

Ключевые слова: средняя школа, программы по математике.

Сегодня всем странам требуется большое количество высококвалифицированных специалистов, и в первую очередь, с высшим образованием. Однако, практика показывает, что значительная часть выпускников школ не в состоянии на должном уровне воспринимать предлагаемое им в вузах содержание обучения. Существует большой разрыв между знаниями, полученными в школе, и знаниями, необходимыми в вузе. Оценки, поставленные в школе, в подавляющем большинстве случаев необъективны и завышены. Это показывают результаты тестирования. (А ведь средний балл аттестата – существенный вклад в сумму баллов, определяющих поступление в институт.) В результате уровень преподавания в университетах падает, а текущие оценки также завышаются. Снижение качества обучения в школе вызвано различными причинами, в том числе и содержанием обучения.

С другой стороны, подавляющему числу выпускников их приобретенные знания, в том числе и по математике, никогда не понадобятся.

В этой статье мы хотим, в первую очередь, обратить внимание на программы обучения математике, определяющие содержание школьного математического образования.

Президент Республики Беларусь, выступая перед учеными 12 февраля, отметил низкое качество белорусских учебников и потребовал написать «нормальные» учебники. Однако в учебнике может быть представлено, в основном, то, что задано в программе. Поэтому проблема разработки качественных программ для средней школы приобретает решающее значение.

Автор не будет останавливаться на дидактических принципах организации учебного процесса, которые должны использоваться при составлении программ: научности, системности, доступности, на необходимости присутствия логики в программах, считая это очевидным. Автор согласен и с методическими принципами, описанными А. А. Шагандиной [1].

В статье вопросы построения оптимальных программ будут связаны с вопросами организации процесса обучения математике в средней школе. Все это будет иллюстрироваться на примере разработки программ в Беларуси.

Увеличение часов на математику в средней школе.

Число часов, выделенных на математику в Республике Беларусь, незначительное: 5 часов в неделю в 5–9 классах; 4 ч. в неделю в 10–11 классах (на базовом уровне); на углубленном уровне в 10–11 классах – 6 ч.

Такое количество часов очень небольшое. Развивающая роль математики подтверждена сотнями исследований. Российские педагоги доказали, что уменьшение изучения математики на один час в неделю ухудшает общую успеваемость в школе на 5 – 10%. Математика является особым предметом в школе. Математика, как ни странно, является гуманитарным предметом в школе. Она учит планировать и оптимизировать деятельность, вырабатывать и принимать решения, корректировать и исправлять неправильные и нерациональные действия, вести полемику, различать аргументированные и необоснованные возражения, делать правильные выводы из полученных результатов. Развивающую роль математики трудно переоценить. Академик В. И. Арнольд сказал: «Тот, кто не научился искусству доказательства в школе, не способен отличить правильное рассуждение от неправильного».

В 1988 году Рональд Рейган в докладе Конгрессу США «Нация в опасности» сказал: «Кичась своей демократичностью, Америка позволила старшеклассникам называть по своему выбору три главных, с их точки зрения, учебных предмета, по которым они хотели бы быть аттестованными. Разумеется, только 10 – 12 % выбрали математику. И результат не замедлил сказаться: молодые юристы стали хуже логически мыслить, молодые врачи хуже лечить, вновь испеченные экономисты хуже понимать законы рынка». Президентом была поставлена задача резко улучшить математическое образование, на решение которой было срочно выделено 5 млрд. долларов.

Итак, число часов, отведенных на математику в школе, должно быть достаточно большим. Каким? Единого мнения на этот счет не существует, и не может существовать. Учителя практически каждого предмета требуют увеличения времени на изучения своего предмета. Чиновники, к сожалению, стремятся дать каждой сестре по серье, что и приводит к микроскопическому времени, отводимому на изучение математики.

О том, где найти дополнительное время для изучения математики в Республике Беларусь, будет идти речь ниже.

Градикация программ в связи с профильным обучением.

На взгляд автора, в школе должно быть три уровня обучения математике.

Базовый уровень связан с обучением тех учащихся, дальнейшая деятельность которых не связана с использованием математики.

Повышенный уровень должен подготовить учащихся к обучению в технических и экономических вузах.

Углубленный уровень предназначен для учащихся, которые профессионально свяжут свою жизнь с математикой, физикой или компьютерными технологиями.

К сожалению, в Республике Беларусь, не смотря на преувеличенное восхищение советской школой, Министерство образования в свое время отказалось от главного (на взгляд автора) ее достижения: обучения предметам на повышенном и углубленном уровнях. Кто был инициатором этого столь преступного антигосударственного шага не известно. А то, что это было неправильно, сейчас стыдливо признано Министерством хотя бы уж тем, что профильное (углубленное) обучение возвращено в школу, увы, в значительно урезанном виде, чем было до изгнания. Теперь оно только в 10–11 классах в объеме 6 часов в неделю. Следует отметить, что Беларусь, бедная полезными ископаемыми, богата умными людьми. (Парк высоких технологий приносит государству прибыль больше, чем МАЗ, БелАЗ и МТЗ вместе взятые).

Возвращение профильного обучения, начиная с 8 класса, и градация содержания учебных программ на повышенном и углубленном уровнях принесет нашей развивающейся стране миллионы, а может, и миллиарды долларов, так как положительно скажется на научно-техническом прогрессе страны.

Упрощение программ на базовом уровне.

Проводимые исследования показывают, что выпускники школы, профессионально не занимающиеся деятельностью, связанной с математикой, быстро теряют свои математические знания и умения. Так, профессор Э. Ж. Гингулис пишет: «Мало что осталось у взрослых после окончания школы от таких понятий, как медиана, биссектриса, апофема, правильный четырехугольник, логарифм. Более трети опрошенных через 7 – 10 лет после окончания школы не смогли выполнить действия при сложении и вычитании простейших буквенных выражений. При делении 1 на 0 у многих, в зависимости от фантазии, получалась или 1, или 0».

Главной целью школьного обучения математике должно быть развитие умственных способностей учащихся, а это можно более эффективно сделать на более простом, чем в настоящей программе, материале. В школе следует учить не конкретным фактам, а умению думать. Свойства параллелограмма и решение логарифмических неравенств понадобятся только учителям математики и репетиторам, а умение соображать, не теряться в незнакомых ситуациях будет помогать человеку всю жизнь.

В программе по математике для базовой школы необходимо оставлять или те знания, которые являются культурными сокровищами человечества, например, теорема Пифагора, или те, которые будут способствовать развитию учеников.

К сожалению, в Республике Беларусь этот принцип в 5–9 классах трудно реализовать, поскольку углубленное изучение предмета начинается с 10 класса и упрощение материала в базовой школе приведет к недостаточной подготовке к обучению в старшей школе.

В программах должно быть разумное сочетание алгоритмической и эвристической составляющих

обучения. (Сейчас преобладает алгоритмическая.) Алгоритмическая составляющая учит школьника конкретным действиям в конкретных условиях, а эвристическая – учит находить приемлемое решение при новых обстоятельствах.

Обеспечение преемственности между средней и высшей школами.

Обучение на повышенном и углубленном уровнях следует вводить с восьмого класса. Это позволит, с одной стороны, лучше подготовить учащихся к обучению в вузе и, с другой стороны, упростить обучение на базовом уровне.

Если сравнить содержание современных белорусских школьных программ по математике и программ столетней давности, то нетрудно заметить их одинаковость. Если же сравнить содержание обучения математике в вузах, то расхождение будет огромное. Это легко объяснить. Математика за сто лет очень изменилась. В ней появились новые разделы, которые существенно используются и в науке, и в экономике, и в технике. Чтобы удовлетворять требованиям времени, университетам приходится учитывать эти изменения, вводя новые математические дисциплины. А в белорусской школе все остается по-прежнему. Наш опыт и опросы студентов первого курса мехмата БГУ показывают, что для них самым трудным материалом являются элементы дискретной математики, которые в школе отсутствуют даже на подготовительном уровне. (А ведь дискретная математика является базой для обучения информатике и ИТ-технологиям.) У наших соседей комбинаторика, вероятность, статистика стали обычными разделами обучения, а мы же только спорим об их нужности или ненужности. Следует отметить, что программа по математике старшей школы в США еще конца прошлого века содержит элементы теории графов, теории алгоритмов и линейного программирования, а для получения сертификата учителя необходима сдача тестов, содержащих вопросы и задачи по дискретной математике.

Математическое моделирование за последние годы стало мощным оружием научного исследования практически во всех науках. В последние годы оно не только интенсивно используется в естественных науках, но и проникает в гуманитарные. Не случайно Совет Министров Республики Беларусь еще в 2005 году назвал в качестве одного из приоритетных направлений фундаментальных научных исследований направление «Математические модели и их применение к анализу систем и процессов в природе и обществе». Оказывается, что одна и та же математическая модель может описывать процессы в разных областях. Например, одно и то же уравнение описывает распространение тепла (физика), распространение инфекции (биология), распространение слухов (социология). Кроме того, математические модели широко используются при решении производственных задач. Поэтому в школьной программе по математике на всех уровнях должен существовать логически выверенный по смыслу раздел, посвященный математическому моделированию, в которых будут рассматриваться *простейшие* элементы моделирования, связанные с описанием реальных объектов и

процессов. Нельзя допустить, чтобы этот раздел оказался свалкой материалов, не нашедших места в других разделах программы, как предлагается сейчас.

Поскольку повышенный уровень обучения математике начинается не с 5 класса, а только с 10 класса, а школы, учителя и ученики различны, автор предлагает ввести в программу вариативный компонент, который учителя будут реализовывать по своему усмотрению в зависимости от уровня обучающихся.

Автор считает, что перегрузка учащихся в средней школе является очередным мифом. По крайней мере, результаты научных исследований на эту тему ему не известны. Восстановление рабочих суббот для школьников в Республике Беларусь, что можно сделать *только* для профильного обучения, которое выбирается школьниками и их родителями осознанно, даст необходимое время и приведет к повышению качества образования.

Формирование математической компетентности учащихся.

Учащийся должен понимать смысл понятий (а не только знать существование термина), знать и уметь доказывать теоремы (поскольку только умение доказывать приводит к развитию умственных и логических способностей), уметь осуществлять действия, понимать значимость и ценность математики. В программе должны учитываться и прикладные аспекты использования математики, например, сведение решения сложных задач к решению набора простых задач и решение их направленным перебором вариантов. Именно такого рода задачи частые гости в контрольных программах системы PISA, в которую в ближайшее время вступит Беларусь. Если сейчас не учесть передовой международной опыт в сфере математического образования, то нас ждут весьма невысокие результаты диагностирования математической грамотности школьников.

Построение новых программ, удовлетворяющих требованиям сегодняшнего дня, значительно повысит качество обучения в средней школе.

ЛИТЕРАТУРА

- Шагандина А. А. Методические принципы построения курса математики / А. А. Шагандина : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.rusedu.info/Article/983/html.
- Гингулис Э. Ж. Желанное и достигнутое в математическом образовании // Математическое образование: современное состояние и перспективы. – Могилев: Могилев. гос. ун-т, 2004. – С. 3-4.

REFERENCES

- Shagandina A. A. Metodicheskie prinzipi postroeniya kursa matematiki [Methodical principles of mathematics course] / A. A. Shagandina. – Rezhim dostupa: www.rusedu.info/Article/983/html.
- Gingulis E. Z. Zhelaemoe i dostignutoe v matematicheskom obrazovanii [The desired and achieved in mathematics education] / E. Z. Gingulis – Matematicheskoe obrazovanie: sovremennoe sostoyanie i perspektivi. – Mogilev: Mogilev. gos. un-t, 2004. – P. 3-4.

The connection between structure of math programs and features of the educational process.

O. I. Melnikov

Abstract. The article deals with questions in math programs development for secondary schools in the Republic of Belarus, and offering the ways use of which will improve the quality of programs.

Keywords: secondary school, math program.

Связь построения учебных программ по математике с особенностями учебного процесса.

О. И. Мельников

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы разработки учебных программ по математике для средних школ Республики Беларусь и высказаны предложения, использование которых улучшит качество программ.

Ключевые слова: средняя школа, программы по математике.

The analysis of pre-school teachers training in European countries

N. I. Melnyk

Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine
*Corresponding author. E-mail: n.melnyk@kubg.edu.ua

Paper received 27.01.2016; Revised 05.02.2016; Accepted for publication 15.02.2016.

Abstract. The article analyzes the peculiarities of preschool teachers' professional training in West European countries. The requirements to the future preschool teachers' training in Europe and their influence on teachers' educational system in Western Europe are presented in the issue. The analysis of the mentioned aspects enabled the determination of appropriateness and necessity of studying the educational process of universities. The author points out components of teacher preparation programmes. There are four components of teacher preparation programmes that contribute to their effectiveness. The first is the existence of high standards for entry. Over the past two decades, there have been increases in the entry-level qualifications of students enrolling in teacher education programmes, both in terms of undergraduate grade point average and standardized test scores. The second and third components of effective teacher education programmes are strong content (subject matter) preparation and substantial pedagogical training. The author emphasizes that in order to adapt Ukrainian preschool teacher education system the effective transformation of the national higher pedagogical education to European standards of professional training should be provided. More over it must coincide with the European pedagogical qualification the is presented by different requirements. In most European countries the minimum requirement for working as a core practitioner (responsible for a group of children or for the centre) with children aged three years up to compulsory schooling and this is mostly a Bachelor-level degree awarded at the end of a three-year full-time course of study at a specialised university department or a university college as the author mentions in the issue. Different titles of profession in a variety of European countries are presented in the article as well: "kleuterleidster or institutrice de maternelle", "early childhood educator", "preschool teacher", "educatrice", "paedagog" ect. That is very important for giving qualification and forming requirements to the profession. The author makes some trace to the educational policy of European countries in the field of preschool teachers education and point some area for its improving in the context of European countries, such as: simplify and streamline hiring processes; particularly in "hard-to-staff" schools; ensure that all new teachers participate in quality induction and mentoring programmes; reinvent professional development for teachers; ensure better pay for teachers who demonstrate knowledge and skills that contribute to improved student achievement and others. The author summarizes that al these factors will make a lot of profit for preschool teachers' training in the Ukrainian context.

Keywords: *preschool teachers training, training requirements, professional competence, education policy, the system of teacher education.*

Modern development of Ukrainian teacher education closely correlated with the process of European integration and globalization of the state, the country's entry into the European educational space. In this regard, the trends observed adaptation of the national system of higher education teaching European-level training specialists' educational sphere. Within the actuality of modernization and educational reforms in Ukraine, its integration into the European educational and social environment the problem of future preschool teacher's qualitative training is of a high importance. It's firmly connected with the Bologna system implementation in Ukrainian pedagogical education. That's rises the question of European countries experience in future preschool teachers' training and the detailed characteristic of their qualification educational grade should be done. It'll improve the national system of pedagogical education and will enforce the educational transformation of pedagogical education training system.

Through the comparative analysis to present the description of future preschool teachers' training in Europe and to distinguish the strategy of Ukrainian preschool teachers' professional training system reformation.

The findings are of the investigation are outlined by two directions: the analysis of the preschool teachers' professional training in different European countries; the distinguishing of the strategy of Ukrainian future preschool specialists' training through European Commission's recommendations. As it has been already indicated, the reasons for such a comparative search is laid in its perspectives to create a new specific ways or

mechanisms to transformation of Ukrainian pedagogical education system to European level and connected with different factors that influence the effectiveness new preschool teachers' professional training system formation as follows:

- the adaptability of National occupational standards to the European Qualification Framework;
- the peculiarities of preschool teachers' training in Europe and Ukraine (similarity and differences);
- the integration process in Ukrainian pedagogical higher education system into European.

The main work of the investigation has accumulated analytical methods: during first stage of the investigation, when the information about different systems of preschool teachers' professional training was gathering – analysis of the scientific researches, sorting out different approaches to the distinguishing of the profession in the European context so on; on the second stage, when the strategy of Ukrainian preschool teachers' training system reformation was distinguishing – the comparative methods was used in order to find out better practices or recommendations in the preschool teachers' professional preparation. The empirical methods were used as well – observing practices, interviewing practitioners and teachers of high schools, testing future preschool teachers, practitioners.

In this context the investigation that has been started by the author, an associate professor of preschool education department, in 2012, based at Borys Grinchenko Kyiv University, in Pedagogical Institute, set out to map the qualification requirements and workplace settings of Western European countries in their country-

specific context for implementing of the experience into the early years practitioner – Ukrainian educational system. In the context of this investigation the SEEPRO (Early Education/care and Professionalisation in Europe) study, which was based at the State Institute of Early Childhood Research in Munich and funded by the German Federal Ministry of Family and Youth Affairs, by Pamela Oberhuemer should be taken into attention. The study showed out similarities and differences across the 27 countries of the European Union, which were documented and analysed. The findings of the study show considerable divergences across Europe in terms of formal education and training requirements and the desired professional profiles for working with young children. Against this background of diversity, similarities in terms of workforce emergencies and challenges have also emerged: one is a common lack of truly flexible and inclusive pathways linked to formal professional recognition and status for all practitioners in the field [7, p. 56].

In the greater majority of countries, an ISCED 5-level qualification is the minimum requirement for working as a core practitioner (responsible for a group of children or for the centre) with children aged three years up to compulsory schooling. This is mostly a Bachelor-level degree awarded at the end of a three-year full-time course of study at a specialised university department or a university college. In all cases the focus is on education and pedagogy, although not necessarily only on early childhood pedagogy. In an increasing number of countries the requirements are higher in terms of the duration of study or the formal qualification. For example, since 2007, it is now a requirement in Portugal to have a four-to four-and-a-half year Master's degree for work in both public and private kindergartens for this age-group. (This is now also the case in Iceland, a non-EU country.) In Cyprus, Greece, Italy and Luxembourg, prospective early childhood educators undertake not three but four years of professional studies – although in Italy and Luxembourg these are not exclusively focused on the early years. In Denmark and Sweden, the core practitioners working in early childhood settings follow a three-and-a-half year course of studies; and in France, the requirement is a post-graduate qualification following the successful completion of a three-year university degree. In the case of England (and Scotland), the three-year requirement at higher education level applies only for a sub-group of the ECEC workforce – for teachers working in the state-maintained sector with 3 and 4 year olds. However, it does not apply for the practitioners working in the significantly larger private, voluntary and independent (PVI) sector. There are now only five countries in the 27 EU states where a Bachelor degree is not (yet) a requirement for working with the 3 to 6 age-group: Germany, Austria, the Czech Republic, the Slovak Republic and Malta. However, in all of these countries, there have been recent moves to introduce more higher education level qualification routes for work in early childhood settings. Qualification Requirements for Work with Children up to 3 Years: Widely Divergent Approaches.

Although there is in some countries a similar drive to upgrade the minimum qualification requirements for work with children from birth to three, the starting-points are very diverse, both in terms of disciplinary orientation and

formal level. Whereas in the Nordic EU countries (Denmark, Finland, Sweden), the Baltic countries (Estonia, Latvia, Lithuania) and the central European state of Slovenia the core practitioners are required to have an ISCED 5-level qualification with an educational/pedagogic orientation, in several other countries (e.g. Belgium, Bulgaria, Czech Republic, France, Poland, Portugal, Romania) the requirement is a health/care qualification, sometimes without a specific focus on work with very young children.

These health/care qualification requirements are also at different formal levels; some are post-secondary awards at ISCED 4-level (Poland, Romania), while others are upper secondary qualifications (Italy, Netherlands). And in a few countries, there are no minimum requirements for working with this age-group at all. Until very recently, this has consistently been the case in Ireland and Malta, both countries with largely market-led private childcare sectors, and also in Belgium (Flanders) for work in private infant-toddler centres.

Professional Profiles: Another Case of Variation and Diversity in the SEEPRO study we identified six main professional profiles of core practitioners. The first (although this order does not have hierarchical significance) is the early childhood professional with a specialist education and training to work with children across the age-span from birth up to compulsory schooling. One example is the 'kindergarten teacher' in Finland. A last entarhanopettaja works either in an early childhood centre for children from birth to 6 – in a multi-professional team with mainly health/care professionals – or (independently) in a pre-school class for 6 to 7 year olds, which may be located in an early childhood centre or in a primary school.

Another example is the "early childhood educator" in Slovenia. A vzgojitelj may work – as in Finland – in an early childhood centre for children from birth to 6, or in the first class of primary school alongside a teacher.

The second is the pre-primary professional. These practitioners are not trained for work with under-threes; their workplace settings are located within the education system and they are responsible for a group/class of children in the two or three years immediately preceding compulsory schooling. The kleuterleidster or institutrice de maternelle in the Flemish-speaking and French-speaking regions of Belgium are qualified in this way, as are the core practitioners in Cyprus (nipiagogio), the Czech Republic (učitelka), Greece (nipiagogos), Hungary (óvodapedagógus), Italy (insegnante di scuola dell'infanzia), Malta (kindergarten assistant), Poland (nauczyciel wychowania przedszkolnego) and Romania (educatoare). All are educated/trained at higher education level.

The third category is that of the pre-primary and primary school professional. In most cases these are teachers trained for work in primary schools and pre-primary settings within the education sector, such as the professeur des écoles in France or the primary school teacher in Ireland, who also works with 4 and 5 year olds in school-based infant classes preceding compulsory schooling at age 6. One inherent problem of this approach is that schools are compulsory and a school-biased professional training curriculum may (and often does) pay

too little attention to the non-compulsory pre-school years. The fourth kind of profile is that of the social pedagogy professional. This is a much broader profile to be found, for example, in Denmark (paedagog) and Germany (Erzieherin). As core professionals, they are not only trained to work with young children but also with school-age children and young people and (in the case of Denmark) with adults with special needs. The main professional focus is on social pedagogy or social work outside the education system.

A fifth category can be described as the infant-toddler professional. In Hungary, for example, the core practitioners who work with under-threes are trained specifically to work in a pedagogical way with this age-group, as is the educatrice in Italy.

The final group of practitioners is the health/care professionals working with under-threes. In some countries this may be a child-focused qualification (e.g. paediatric nurse or children's nurse, as in France, Luxembourg and Romania), in others it may be a general health or social care qualification for working with people of all ages (as in Bulgaria, Poland and Portugal).

In some cases these core practitioners are supported by a fully qualified assistant with an early years specialist focus, as is the case in Slovenia. In other countries (e.g. Cyprus, Greece, Ireland), they work alone with a group of children, without any kind of qualified or non-qualified assistant except for children with special needs. In the Baltic countries there are few assistants to be found on a daily basis, but regular support is provided by tertiary-level trained specialists in specific areas of learning (e.g. music, physical education). These divergent understandings and policy approaches towards the professional preparation of staff working with young children in education and care settings raise a number of questions regarding decisions about future professionalization policies [4].

What is the desired balance between pedagogy and other disciplines; between age-focused, specialist and generalist approaches; between highly qualified core practitioners and less qualified auxiliary staff?

Can coherent professional profiles be achieved within systems which are not fully integrated, i.e. where one ministry is responsible for the entire early childhood sector and also public funding streams and staffing policies are the same across the sector? Will decisions be taken in countries with split systems (e.g. Belgium, Bulgaria, Italy, Luxembourg, Portugal, Romania) or partially split systems (e.g. the UK countries) to create more unity, coherence and consistently high-level professional requirements across the sector? Will parity be reached with primary school teachers in terms of qualification level, status and pay? Two workforce challenges in particular could be described as pressing or 'emergency' issues: developing more inclusive approaches towards professionalization and improving the gender balance, i.e. attracting more men into the workforce. I shall now look at these two issues more closely, dwelling on selected countries in which there are active moves to redress imbalances [7, p. 58].

The purpose of this monograph is to identify issues that summarize research findings and best practices related to the preparation, recruitment, and retention of

quality teachers. It was designed to help policymakers make decisions about how best to prepare teachers, recruit outstanding candidates to teaching, and retain them in the teaching profession. The phrase "quality teachers" has been used in this booklet in place of the more traditional "qualified teachers". Whereas qualified teachers meet various licensure and certification requirements, quality teachers are those who positively influence student learning.

Research in the late 1990s and early 2000s has lent support to the long-held belief that good teachers make a great difference to their students' academic achievement. When students have as few as two inferior teachers in a row, they almost never catch up academically with their peers. Thus, recruiting academically successful university students into teaching, preparing them well for the challenges of teaching, and retaining them in the profession have all become key goals in helping students achieve high academic standards. Attention has turned from concern over having a sufficient number of teachers to a concern about having a sufficient number of quality teachers.

Although the challenges of implementing a policy framework that links teacher preparation, teacher recruitment, and teacher retention are great, they must be met. Some of the more important of these challenges have been listed below:

- Align teacher preparation with the needs of diverse learners, content standards, and contemporary classrooms.
 - Simplify and streamline hiring processes so teachers are not discouraged from teaching, particularly in "hard-to-staff" schools.
 - Ensure that all new teachers participate in quality induction and mentoring programmes.
 - Address working conditions so that schools become learning communities for both educators and students.
- Preparation, recruitment, and retention of teachers 3
- Reinvent professional development for teachers so that it supports sustained growth and is organized around standards for accomplished teaching.
 - Ensure better pay for teachers who demonstrate knowledge and skills that contribute to improved student achievement.
 - Design incentives for increasing the diversity of the teaching force and for teaching in critical shortage areas.

To create and maintain an effective policy framework aimed at teacher quality, governments must develop and use a system for collecting data to inform policymakers of the results of various policy initiatives. Policy coherence is difficult enough when policymakers are dispersed among separate jurisdictions. However, without effective data gathering and analysis, policy coherence is virtually impossible. Many of the issues touched upon in this principle have been elaborated in the five principles that follow [2].

Teacher supply and demand is affected by policy considerations, local labour market conditions, institutional practices, and societal attitudes toward teaching. In some countries (for example, the United Kingdom, Australia, France, and Germany) there are shortages of teachers in general or in specific fields. In these countries, governments are proposing special recruitment incentives, such as extra pay for hard-to-staff subjects and schools [4].

Effective teacher preparation programmes, both traditional and alternative, must include high standards

for entry and require strong content preparation, substantial pedagogical training, and supervised clinical experiences in schools. In many countries, preparation standards are different for teachers preparing to teach in elementary and in secondary schools. Elementary teachers for primary school are often trained in special institutes or teacher training colleges. Secondary teachers are more often trained at universities, increasingly in “consecutive” programmes in which a degree in a subject area is earned prior to undertaking pedagogical training. These differences in preparation requirements between elementary and secondary teachers do not so much reflect a philosophy that elementary teachers need less schooling as much as a concession to issues of supply, demand, and compensation.

There are four components of teacher preparation programmes that contribute to their effectiveness. The first is the existence of high standards for entry. Over the past two decades, there have been increases in the entry-level qualifications of students enrolling in teacher education programmes, both in terms of undergraduate grade point average and standardized test scores. The second and third components of effective teacher education programmes are strong content (subject matter) preparation and substantial pedagogical training. Heated debates have occurred as to the relative importance of these two areas, but essentially both are keys to effective preparation. In terms of content preparation, most researchers believe in the importance of solid subject matter knowledge. However, the idea that more content is better is not always necessarily true. Rather, there may be a point after which additional content courses produce minimal value. What seems to be needed is not necessarily more content preparation but rather having sufficient knowledge of content to teach it well. In addition, teachers need to know how to organize and present the content in a way that makes it accessible for increasingly diverse groups of learners. Shulman (1987) calls this knowledge, “pedagogical content knowledge.”

The link between content and pedagogical knowledge shapes teachers’ decisions about materials, instructional approaches, and assessment. In addition to pedagogical content knowledge, teachers must possess general pedagogical knowledge, including competencies in the areas of classroom management and discipline.

As for the strategy of improving Preschool teachers’ professional training system in Ukraine the two European investigation should be taken into account: the CoRe (Competence requirements in Early Childhood Education and Care – a study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture, 2011) and Comprehensive Report on Legal Regulation – a study of European Qualification Framework, 2011) [4; 3]. A key document in this context is the 1996 Quality targets in services for young children (European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile Employment and Family Responsibilities, 1996). The document provides a comprehensive set of 40 ‘targets’ (which were deemed achievable within a 10-year time frame at the date of publication), addressing necessary conditions and responsibilities across all layers of the ECEC system, including a focus on adequate public investment. Other key documents with policy recommendations drawn from research evidence include

the findings of the EPPE study [9], the OECD Starting Strong I+II reports [8], the “Children in Europe Policy” [1], UNICEF “Report Card 8” [10], a report on early childhood policies in Europe [6] etc.

Recurrent preconditions that are known to enhance service qualities are: staff/child ratios, group size, working conditions (all qualified ECEC staff should be ideally paid a salary in line with that of primary school teachers) continuity of staff.

The first recommendation refers *to the adequate public investment*. In several EU countries ECEC saw considerable growth in the 1970s, resulting in an ageing workforce today. Considering that large parts of the workforce will be retiring in the next decade, with simultaneous and considerable expansion of ECEC, we can expect the introduction of many new workers to this field. This situation offers unique opportunities for raising staff qualification. Yet at the same time it is a challenge not to lose the expertise (know-how and know-why) that has been built up in the field. Whether the foreseeable change in the workforce will be an important step forward or indeed a regression crucially depends on policy decisions regarding staff competences. Public investment in ECEC is crucial and a series of policy documents advise that at least 1% of GDP should be allocated to ECEC [5, p. 29].

One of the most important recommendations of the European Commission is *to increase the proportion of graduates (at BA level, ISCED 5)*. Researchers agree that the level of initial professional preparation for ECEC core practitioners should be set at BA level (ISCED 5) and many international reports recommend minimal percentages of BA-level practitioners in ECEC. Sixty per cent is usually mentioned as a benchmark. In our, we support this recommendation. Quality of ECEC would need at least one qualified (ISCED 5) staff member in each ‘classroom’ or with each group of children who shares responsibilities with other qualified team members. Furthermore, our study sheds some light on the content of these programs for initial professional preparation as well as on their structure. We clearly support the need to raise the level of qualifications for early childhood practitioners; we also want to point to recommendations made by a working group of experts on Teacher Education (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2005): (school) teaching is seen as a graduate profession at Master’s level. There can, in principle, be no justification for applying different (lower) standards to the early childhood profession. From a systemic perspective it needs to be added that inclusive professionalisation needs diversification as well as a general increase of formal qualifications. This means that the full range of qualifications, including MA and doctoral level, needs to be available to the ECEC profession.

The other recommendations concern the regional and national level, they are:

- to ensure equal and reciprocal relationships between theory and practice – higher education programmes offered by universities/training institutes/colleges can be organised in close collaboration with ECEC institutions. Their close collaboration guarantees a reciprocal interaction between theory and practice in both learning

environments, and supports the development of critical reflection as a core professional competence during initial professional preparation;

- to build leadership capacity is a crucial precondition for ensuring strong, reciprocal and equal relationships between theory and practice. At European level, this has long been recognised for education. Effective leadership is seen as a ‘major factor in shaping the overall teaching;

- to develop effective policies that address the entire ECEC system – provide ample evidence that increasing staff competences is a multi-layered matter, it is not a question of choice between the different levels, there may be different starting-points according to the specific ECEC context in different countries;

- to rethink continuous professional development – the quality of services and the competence level of staff depend on, but are not only the result of, individual initial preparation, re-think of existing approaches to continuing professional development towards more sustained and comprehensive approaches;

- to increase job mobility – both horizontal and vertical mobility need to be further developed within the early years system;

- to include assistants in adapted qualifying routes – according to the findings of the CoRe survey, a large part of the workforce in many countries consists of assistants with either no or low formal qualifications. Policies for professionalisation and job mobility need to consider that in most EU countries lower-qualified assistants have less

access to continuing professional development than their qualified peers; the role of the assistant needs more attention, especially in relation to the EU goals of combating child poverty and fostering diversity and social cohesion.

Conclusion. This study is presented by two categories of conclusions. The first is related with the specificity of preschool teachers’ professional training in West European countries which is characterized by high standardization and assigned with the EQF, in most European countries the training last at least three years and the graduate students gets the Baccalaureate diploma, though non-diploma preschool teacher assistant works in preschool establishments almost in all west European countries. The second conclusion is related with the European Commission’s recommendations for improving Preschool teachers’ professional training system and in Ukrainian context the main strategy lays in: *to work towards a European framework* for quality of early childhood provision to complement the agreed quantitative targets (quality indicators developed within this framework should have a specific (but not an only) focus on the workforce and systemic approaches to professionalisation; *to develop European guidelines* to support Member States to implement research and policy recommendations; *to document and disseminate good practice examples* in order to ensure they are accessible by policymakers and practitioners.

REFERENCES

1. Children in Europe (2008) CiE Policy Paper. Retrieved from 28/02/2011 from <http://www.vbjk.be/files/CIE%20Policy%20Paper.pdf>
2. Cobb, V. L. (1999). An international comparison of teacher education. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education
3. Competence requirements in Early Childhood Education and Care: a study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture (final report). – University of east London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies – September, 2011. – 61 p.
4. Comprehensive Report on Legal Regulations/ Occupational Standards. – Prepared by: Hanna Schrankel, IG Metall (DE), Claudia Ball & Gerald Thiel, DEKRA (DE). – электронный ресурс: режим доступа: www.project-predict.eu
5. Darling-Hammond, L. (2000). Reforming teacher preparation and licensing: Debating the evidence. Teachers College Record, 102(1), 28-56.
6. NESSE (2009). Early childhood education and care. Key lessons from research for policy makers. Retrieved 28/01/2011, from: http://ec.europa.eu/education/news/news1697_en.htm
7. Oberhuemer Pamela. The Early Childhood Education Workforce in Europe Between Divergencies and Emergencies? / Pamela Oberhuemer // International Journal of Child Care and Education Policy. – 2011. – Vol. 5. – № 1. – P 55–63.
8. OECD (2010). Enhancing Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC) Retrieved 05-03, 2011, from http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en_2649_39263231_45149440_1_1_1_1,00.html
9. Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The effective provision of preschool education (EPPE) project: Final report. Nottingham
10. Unicef Innocenti Research Centre (2008). Report Card 8. The child care transition. Florence. – Retrieved from <http://www.researchconnections.org/childcare/resources?publisher=UNICEF.+Innocenti+Research+Centre>.

Модель виховання господарської дбайливості студентів аграрних коледжів

К. І. Мешко

Національний університет біоресурсів і природокористування, м. Київ, Україна

Paper received 28.01.2016; Revised 07.02.2016; Accepted for publication 15.01.2016.

Анотація. У статті обґрунтовано модель виховання господарської дбайливості студентів аграрних коледжів. Розкрито основні складові моделі, зокрема мету, зміст, методологію, методи, діагностику рівня сформованості у студентів аграрних коледжів господарської дбайливості, форми, засоби, етапи, кінцевий результат та способи його корекції.

Ключові слова: виховання, господарність, господарська дбайливість, студенти аграрних коледжів, модель виховання.

Вступ. З метою наближення досліджуваного феномену, його унаочнення, реалізації системного, комплексного підходу при розробці методики виховання господарської дбайливості студентів аграрних коледжів нами застосовано метод моделювання. Цей метод дозволив розкрити структуру процесу виховання господарської дбайливості, врахувати більшість факторів і компонентів, показати досліджуване явище у його істотних зв'язках і залежностях.

Короткий огляд публікацій за темою. Окремим аспектам підготовки учнівської молоді до праці, зокрема сільськогосподарської, присвячені публікації таких українських вчених, як В. Бурдун, Н. Калініченко, В. Ковальчук, А. Кучерявий, В. Люлька, В. Сидоренко, О. Радченко, І. Сопівник, Р. Сопівник, С. Шабага, В. Шинкарук. Проте проблема виховання господарської дбайливості не знайшла достатнього висвітлення у науковій літературі.

Мета статті полягає в обґрунтуванні методики виховання господарської дбайливості студентів аграрних коледжів на засадах системного підходу.

Матеріали і методи. У процесі дослідження були використані такі методи: аналіз філософської, економічної, психологічної, соціологічної та педагогічної літератури для визначення сутності і структури поняття «господарська дбайливість особистості студентів аграрних коледжів», порівняння, систематизація, узагальнення наукових фактів для розробки підходів, обґрунтування методичних засад виховання у студентів аграрних коледжів господарської дбайливості; анкетування, бесіда, інтерв'ю, тестування, ранжування, експертна оцінка, педагогічне спостереження – для діагностики складових господарської дбайливості студентів, збору емпіричних даних щодо сутності господарської дбайливості молоді, визначення рівня її сформованості; моделювання – для конструювання моделі виховання господарської дбайливості студентів аграрних коледжів.

Результати та їх обговорення. У посібнику «Основи науково-педагогічних досліджень» П. Лузан, І. Сопівник, С. Виговська зазначають, що моделювання є непрямим, опосередкованим методом наукового дослідження об'єктів пізнання (безпосереднє включення яких неможливе, ускладнене чи недоцільне), який ґрунтується на застосуванні моделі, як засобу дослідження. З точки зору згаданих авторів, моделювання передбачає заміщення досліджуваного об'єкта іншим, спеціально для цього створеним, а під моделлю розуміють уявну або матеріально реалізовану систему, котра, відображаючи чи відтворюючи

об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що вона сама стає джерелом інформації про об'єкт пізнання [1, с. 116].

В. Сидоренко зазначає, що метод моделювання передбачає постановку мети, вибір або створення моделі, дослідження на моделі об'єкта пізнання, перенесення знань з моделі на оригінал завдяки суттєвій подібності і несуттєвій відмінності між ними [2, с. 123].

Оскільки ми моделюємо процес виховання господарської дбайливості студентів аграрних коледжів, то наша модель є ідеальною, образною (графічною) соціальною, динамічною, включає певні етапи. Якщо розглядати процес виховання господарської дбайливості студентів аграрних коледжів як цілісну систему, що включає сукупність функціонально взаємопов'язаних компонентів, то маємо виділити серед таких компонентів наступні: соціальна потреба (детермінує постановку цілей виховання): цільовий компонент (постановка мети і завдань), методологічний (теоретичні основи, у яких відображено зв'язок досліджуваного феномену із способами отримання інформації про нього) змістовий (виділення складових психологічного утворення особистості, її якостей, визначення цінностей, що підлягають інтеріоризації, переведенню у внутрішній план), діагностичний (методики діагностики властивостей особистості); стимулююче мотиваційний (актуалізація у вихованців потреб вищого рівня); операційно-діяльнісний (підбір і застосування методів, прийомів, форм засобів виховання); результат (сформованість певної якості особистості); контрольно-корекційний (можливість шляхом використання діагностичних інструментів пересвідчитись чи відбулись потрібні зміни в особистісних характеристиках; якщо ціль не досягається, то вносяться зміни у відповідні компоненти процесу виховання). Оскільки наша модель є процесуальною, то вона включає й етапи (інформаційно-мислинний; мотиваційно-ціннісний; діяльнісно-поведінковий, рефлексивно-оціночний)

Аграрні вищі навчальні заклади, коледжі й університети мають дбати не лише про передачу студентам відповідних знань, формування умінь і навичок, а забезпечувати розвиток у майбутніх фахівців господарської дбайливості, здатності раціонального, впорядкованого, підприємливого ведення сільського господарства з бережливим ставленням до навколишнього середовища, ощадним використанням енергетичних, матеріальних і людських ресурсів. Такі фахівці мають не просто працювати, а організовувати

рентабельне функціонування господарського об'єкту з перманентною тенденцією оптимізації виробничих процесів. Тому, освітня система аграрних коледжів кінцевим результатом підготовки кадрів має визначити виховання дбайливого господаря, який не лише оволодів сучасними агротехнологіями, здатний ефективно організовувати виробництво агропромислової продукції з максимальним економічним ефектом та мінімальними ресурсними затратами, а й керівника, організатора членів трудових колективів з розвиненим лідерським потенціалом, господарника, відповідального перед власною совістю, співгромадянами, державою, усім людством. Такий господар має турбуватись про збереження довкілля, прагнути до підвищення якості виробленої сільськогосподарської продукції, що є сировиною для харчової промисловості, а від так прямо і безпосередньо впливатиме на тривалість, здоров'я і якість життя українців. Ці важливі критерії використовуються при визначенні місця нашої країни у світовому рейтингу за «Індексом розвитку людського потенціалу» (ІРЛП) – інтегральний показник, міждержавного порівняння і вимірювання рівня життя, грамотності, освіченості і довголіття. ООН щороку готує звіт і відповідно складає рейтинг країн. Так, у 2014 р., до першого десятка у світі за ІРЛП увійшли Норвегія, Австралія, Швейцарія, Нідерланди, США, Німеччина, Нова Зеландія, Канада, Сингапур, Данія. Інші країни Японія (17), Ізраїль (19), Росія (57). [3, с. 10-11].

Із цього випливає соціальна потреба у формуванні аграрними коледжами майбутнього фахівця як дбайливого господаря, тому ключовим пріоритетом для педагогічної науки та системи освіти має стати забезпечення розробки технологій, методик, шляхів формування у студентів вищих навчальних закладів аграрного профілю відповідних особистісних властивостей, ціннісної свідомості і господарсько-дбайливої поведінки. Така соціальна потреба і детермінує мету нашої моделі, а саме – виховання господарської дбайливості студентів аграрних коледжів, що деталізується такими завданнями: 1) передача студентам господарських знань; 2) забезпечення розвитку практичного інтелекту студентів; 3) формування у студентів господарських потреб, мотивів та інтересів; 4) виховання у студентів ціннісного ставлення до: господарської дбайливості, як важливої особистої, соціальної, економічної, загальнолюдської якості; природи – середовища з яким людина органічно пов'язана і є його частиною; матеріальних благ, приватного і загальнонародного надбання; української національної ідеї; 4) вироблення у молоді господарських умінь, навичок і звичок поведінки шляхом включення у різні види соціально-корисної, господарської і виробничої діяльності; 5) спонукання студентів до рефлексії особистої готовності дбайливого господарювання, самовиховання і самовдосконалення умінь і навичок господарсько-дбайливої поведінки відповідно до соціальних і особистих потреб, загальнолюдських, національних і екологічних цінностей.

Господарську дбайливість студентів аграрних коледжів ми розуміємо як інтегративне психологічне

утворення, якість, властивість особистості що включає: господарські потреби, мотиви, інтереси; господарські знання; господарські вміння, навички і звички поведінки; розвинений практичний інтелект господарника; відповідальне ставлення до природи, дбайливе ставлення до матеріальних благ і цінностей, приватного і загальнонародного надбання, рефлексію особистої готовності дбайливого господарювання, вміння і навички корекції господарсько-економічної поведінки відповідно до соціальних і особистих потреб, загальнолюдських і національних цінностей.

Мета моделі виховання – це бачення кінцевого результату, сформованості господарської дбайливості особистості, те до чого прагнуть в рамках суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагог-наставник і студент.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять положення: філософії екзистенціалізму, у дискурсі якого виховання розуміється як педагогічний супровід наставником вільного вибору вихованцем варіанту самореалізації з орієнтацією на пошук вищих життєвих смислів (Ж. П. Сартр, А. Камю, Хосе Ортега-і-Гассет, В. Франкл); теорії біхевіоризму (Б. Скіннер) про формування оперантно обумовленої поведінки, підкріпленої позитивним стимулом (ефективне господарювання підвищує рівень добробуту суб'єкта чим стимулюється його самовіддача і дбайливість); теорії мотивації А. Маслоу, який обґрунтував «піраміду потреб» і стверджував, що потреби вищого рівня стануть спонукуючою поведінки людини тоді, коли будуть задоволені потреби нижчого рівня (їжа, сон, безпека, житло тощо), що значною мірою залежить від економічного благополуччя і успішного господарювання; діяльнісної теорії А. Петровського, С. Рубінштейна про ефективну реалізацію виховних завдань шляхом включення учасників навчально-виховного процесу у різні види соціальнозначимої діяльності, коли студент стає суб'єктом, носієм предметно-перетворювальної активності; теорії рис (Г. Олпорт, Р. Кеттел, Г. Айзенк), у контексті якої специфічна реакція людини є невизначена функція, що залежить від стимульної ситуації та сукупності персональних якостей (рис), які є здатністю суб'єкта поводитись подібним чином у широкому діапазоні ситуацій; концепції сталого розвитку суспільства.

Важливим методологічним принципом виховання господарської дбайливості студентів аграрних коледжів є обумовленість їх господарської поведінки інтеріоризованим до цього економічними, господарськими, національними й екологічними і особистісними цінностями. Логіка пояснення суті нашої моделі дозволяє нам перейти до її змісту який включає визначена система цінностей. У сучасній теорії і методиці виховання активно розвивається системно ціннісний підхід. Як зазначає Р. Сопівник: «Цінності – це предмети і явища дійсності, що мають особисту, соціальну, культурну людську значимість» [4, с. 101-102]. Руслан Васильович зауважує, що виховання зводиться до формування у людини ціннісного ставлення, яке учений розуміє як певний зв'язок особистості з різними предметами і явищами дійсності, і цей зв'язок характеризується усвідомленням значимості цих предметів і явищ їх емоційно-

позитивною оцінкою та виявляється у соціально-корисній діяльності суб'єкта. Певні предмети і явища об'єктивного світу, вважає Р.Сопівник, оцінюються людиною крізь призму добра і зла, істини чи хибності, краси чи потворності, допустимого чи забороненого, справедливого чи несправедливого, піднесеного чи нищого, морального чи аморального, у результаті чого такі предмети набувають вартості або ж девальвуються, тобто визначається, що є добрим чи поганим, красивим чи потворним, важливим чи малозначимим [4, с. 101].

Діагностичний компонент моделі включав розробку критеріїв і показників сформованості господарської дбайливості та на цій основі конструювання методики діагностики господарської дбайливості студентів аграрних коледжів. Структура господарської дбайливості та змістовний компонент моделі її виховання зумовили визначення відповідних критеріїв і показників діагностики господарської дбайливості студентів аграрних коледжів:

- когнітивно-мислинневий (господарсько-економічні знання; знання про сталий розвиток суспільства; розвинений практичний інтелект);
- мотиваційно-ціннісний (потреба у впорядкованому, раціональному, підприємливому, екологічно-безпечному веденні господарства; потреба у самовихованні господарської дбайливості як запоруки особистої та національної економічної незалежності; ставлення до господарської дбайливості як особистої, соціальної, національної, культурної цінності)
- операційно-діяльнісний (готовність до дбайливого господарювання; здатність до екологічно-безпечного та органічно чистого сільськогосподарського виробництва; здатність до самовиховання господарської дбайливості).

На основі цих критеріїв і показників розроблено анкету на 16 закритих питань та 2 задачі на виявлення рівня розвитку практичного інтелекту. Кожен показник виявляється двома запитаннями анкети. Це дозволило охопити виділені властивості господарської дбайливості, що охоплюють головні сфери особистості майбутнього фахівця агропромислового комплексу. Анкетне опитування доповнюється застосуванням інших методів, а саме: спостереження, експертної оцінки, бесіди, створення ситуацій морального вибору.

Операційно-діяльнісний компонент нашої моделі представимо у тісному зв'язку із етапами реалізації її функцій. Виділяємо наступні етапи реалізації функцій моделі:

1. Інформаційно-мисленневий – знайомство з вихованнями, вплив на їх розумову сферу, передача знань про господарську дбайливість як особистісну, соціальнозначиму якість від якої залежить добробут народу, його економічне благополуччя, а від так і суверенітет, державна незалежність.

2. Мотиваційно-ціннісний – передбачає: 1) актуалізацію потреб у: високих досягненнях; визнанні і повазі; у накопиченні господарсько-економічних знань; особистій економічній та національній незалежності; афіліації (соціальному схваленні); гармонійному співжитті із природою; веденні господарської діяльності у відповідності із моральними і

соціальними нормами; впорядкованому, раціональному веденні господарства; бережному використанні матеріальних ресурсів у процесі життєдіяльності та агровиробництва; дбайливому ставленні до господарських об'єктів сім'ї, коледжу, країни; самовихованні господарської дбайливості; зміцненні господарсько-економічної незалежності України; сільськогосподарському підприємництві, екологічно-безпечному господарюванні; 2) формування у студентів аграрних коледжів ставлення до праці і господарської дбайливості як особистісної, соціальної, економічної, національної та загальнолюдської цінності.

3. Діяльнісно-поведінковий – включення студентів у різні види соціально корисної діяльності, у тому числі господарської, з метою формування у них умінь, навичок та звичок господарсько-дбайливої поведінки.

4. Етап самовиховання – коли суб'єкт і об'єкт виховання конвергуються в одній особі, студент самостійно, орієнтуючись на відповідні ідеали, долає дистанцію між «Я-реальним» і «Я-ідеальним», поглиблює свої господарсько-економічні знання, вправляє уміння і навички господарювання.

На означених етапах необхідно застосовувати комплекс (традиційних, інноваційних, інтерактивних) форм, методів, засобів та прийомів виховної взаємодії. Увесь набір педагогічних інструментів моделі має спрямовуватись на досягнення результату (мети). Цей результат передбачає наявність у студента відповідних психологічних утворень таких як: актуалізовані господарські потреби, мотиви, інтереси, спрямованість на господарсько-економічну діяльність, дбайливе господарювання; господарсько-економічні знання; вміння, навички і звички дбайливого господарювання; розвинений практичний інтелект господарника; відповідальне ставлення до природи, дбайливе ставлення до матеріальних благ і цінностей, приватного і загальнонародного надбання, ціннісне ставлення до праці та господарської діяльності, рефлексія особистої готовності дбайливого господарювання, вміння і навички корекції господарсько-економічної поведінки відповідно до моральних, національних, екологічних цінностей, вимог сталого розвитку суспільства.

Отриманий результат порівнюється із задекларованою метою виховання господарської дбайливості студентів аграрних коледжів. Якщо таке порівняння задовольняє вихователя, тобто студенти володіють середнім і високим рівнем вихованості господарської дбайливості, то процес підтримується. Якщо ж виявляються недоліки і бажаний результат не досягається, тоді необхідно за допомогою діагностичних інструментів, спостереження, з'ясувати який із компонентів моделі, у випадку з конкретним студентом чи групою у цілому, виявився недостатньо ефективним. Модель передбачає повернення до окремо взятого компоненту, та коригування його на основі об'єктивних даних контролю (діагностичні методи).

Для успішної реалізації моделі виховання господарської дбайливості студентів аграрних коледжів виділено педагогічні умови, а саме: 1) забезпечення готовності наставників до формування у студентів аграрних коледжів господарської дбайливості; 2) вмотивування студентів

аграрних коледжів до самовиховання господарської дбайливості; 3) виховання господарської дбайливості у колективі; 4) конструювання ідеалу господарської дбайливості у ході інтерактивної взаємодії учасників виховного процесу.

Висновки. Отже, розроблена модель виховання господарської дбайливості студентів аграрних коледжів соціально детермінована, характеризується

системністю і алгоритмічністю, включає головні компоненти виховного процесу (зміст, методологію, методи, діагностику рівня сформованості у студентів аграрних коледжів господарської дбайливості, форми, засоби, етапи, кінцевий результат та способи його корекції); визначає педагогічні умови (за яких зростає ефективність реалізації методики).

ЛІТЕРАТУРА

1. Лузан П. Г. Основи науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник. 4-е вид. доповнене / П. Г. Лузан, І. В. Сопівник, С. В. Виговська. – К.: НАКККиМ, 2012. – 368 с.
2. Сидоренко В. К. Основи наукових досліджень / В. К. Сидоренко. – К.: Компрітн, 2005. – 405 с.
3. Шинкарук В. Д. Теорія та історія соціального виховання в зарубіжних країнах (для студентів напряму підготовки «Соціальна педагогіка») / В. Д. Шинкарук, Р. В. Сопівник, І. В. Сопівник – К.: ЦП «Компрінт», 2015. – 236 с.17
4. Сопівник Р. В. Виховання особистості майбутнього фахівця агропромислової галузі в контексті функцій наставника академічної групи / Р. В. Сопівник // Виховання особистості в контексті професійної підготовки студентів аграрних вищих навчальних закладів: колективна монографія [за заг. ред. проф. С. М. Ніколаєнка]. – К.-Ніжин.: Видавець ПП Лисенко М. М., 2015. – С. 99-119.

REFERENCES

1. Luzan P.G. Fundamentals of scientific and pedagogical research: a tutorial. 4th ed. supplemented / P.H.Luzan, I.V.Sopivnyk, S.V. Vygovska. - K.: NAKKKiM, 2012. - 368 p.
2. Sidorenko V.K. Basic research / V.K.Sydorenko. - K.: Kompryt, 2005. - 405 p.
3. Shynkaruk V.D. Theory and history of social education in foreign countries (for the field of study "Social pedagogy") / V.D. Shynkaruk R.V. Sopivnyk, I.V. Sopivnyk - K.: CV "Kompryt", 2015. - p.17
4. Sopivnyk R.V. Education of future professional agro industry in the context of an academic mentor functions / R.V.Sopivnyk // Raising the context of the individual training of students of higher agrarian educational institutions: collective monograph [the Society. Ed. prof. S.M.Nikolayenka]. - K.-Nizhyn.: Publisher PE Lysenko M., 2015. - P. 99-119.

The model of students' economic education in agricultural colleges

K. I. Meshko

Abstract. The article contains the model of students' economic education in agricultural colleges. The basic components of the model, including the purpose, content, methodology, techniques, diagnosis of forming students' economic education in agricultural colleges, forms, tools, stages, end result and ways of correction.

Keywords: education, economic education, economic care, students of agricultural colleges, model of education.

Модель воспитания хозяйственной заботливости студентов аграрных колледжей

К. И. Мешко

Аннотация. В статье обоснована модель воспитания хозяйственной заботливости студентов аграрных колледжей. Раскрыты основные составляющие модели, в частности цели, содержание, методологию, методы, диагностику уровня сформированности у студентов аграрных колледжей хозяйственной заботливости, формы, средства, этапы, конечный результат и способы его коррекции.

Ключевые слова: воспитание, хозяйственность, хозяйственная заботливость, студенты аграрных колледжей, модель воспитания.

Становлення та розвиток вищої освіти Польщі

Н. Г. Русіна

Рівненський державний аграрний коледж, м. Рівне, Україна

*Corresponding author. E-mail: RusinaN@i.ua

Paper received 29.01.2016; Revised 11.02.2016; Accepted for publication 22.02.2016.

Анотація. Статтю присвячено дослідженню основних етапів становлення та розвитку вищої освіти Польщі. Визначено, що найбільш активних та радикальних змін протягом останніх десятиліть зазнали освітні системи постсоціалістичних держав європейської інтеграції, а саме Польщі. Виділено шість етапів розбудови вищої освіти країни. Початковий етап відповідає постанню перших університетів за моделлю європейських. Другий етап проходив за часи анексії Польщі та розвитку капіталізму під час, якого виникла освіта для дорослих. Третій етап відбувся після здобуття незалежності Польщі та між двома світовими війнами, а четвертий проходив під час другої світової війни. П'ятий здійснювався після другої світової війни і основним завданням вищої освіти того періоду було підготовка висококваліфікованих фахівців, їх вдосконалення в ході професійної діяльності та підготовка наукових кадрів для професійної освіти й наукових досліджень. Шостий період відображає сучасні перетворення і передбачає основні стратегічні цілі розвитку польської вищої освіти як різноманітність, відкритість, мобільність, конкуренція, ефективність, підзвітність і прозорість. Зазначено, що розвиток польської вищої освіти різних періодів проходив у відповідності з європейським, тобто від перших вищих навчальних закладів до реалізації болонських вимог.

Ключові слова: вища освіта Польщі, етапи становлення та розвитку вищої освіти Польщі, структура вищої освіти, стратегічні цілі розвитку вищої освіти.

Вступ. Найбільш активних та радикальних змін протягом останніх десятиліть зазнали освітні системи постсоціалістичних держав європейської інтеграції, а саме Польщі. Звернення до їхнього реформаційного досвіду зумовлено історичними й культурними зв'язками та близьким геополітичним положенням країн. Польське суспільство стає суспільством знань, яке характеризується мультикультуралізмом і різноманітністю, високим рівнем розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та швидким темпом економічних і технологічних змін.

Саме дослідження становлення вищої школи Польщі є значимим для проведення освітніх перетворень в Україні. Адже освіта України має перетворитися на ефективний важіль економіки знань, на інноваційне середовище, у якому учні й студенти набувають навичок і вмінь самостійно опановувати знання упродовж життя та застосовувати ці знання у практичній діяльності.

Короткий огляд публікацій із теми. У вітчизняній педагогічній літературі накопичено значний обсяг знань про теорію та практику освіти в Польщі. Різноманітні питання, пов'язані з функціонуванням вищої школи республіки Польща, досліджували Ф. Андрушкевич, І. Бегатьська, А. Васюк, Л. Данілова, Л. Кнодель, Н. Садовська та багато інших вчених. Коротко узагальнимо основні ідеї.

У своїх роботах Ф. Андрушкевич розглядає досвід українсько-польської співпраці в сфері академічної освіти та аналізує ситуацію в сучасній Польщі, яка увійшла в XXI століття на хвилі активних просвітницьких реформ, більшість яких за змістом і технологіями впровадження є корисними для України, зокрема – модель системи освіти [1].

І. Бегатьська та Н. Садовська вивчали досвід республіки з адаптації своєї освітньої системи до сучасної загальноєвропейської моделі. Дослідниці виділили основні напрямки адаптації, яка тривала понад 10 років: виокремлення двох її основних освітніх рівнів (ліценціата та магістра); встановлення 3-річної докторантури; проведення стандартизації

навчання за трансферною системою європейських кредитів (ECTS), спрямованої на підвищення мобільності навчання – як у часі (мається на увазі можливість вибору індивідуального темпу навчання), так і в просторі (послідовне навчання у різних ВНЗ); адаптація системи оцінки ВНЗ до принципів Болонського процесу; реалізація права на автономію університетами Польщі [2].

Історичні аспекти реформування шкільної освіти Польщі на початку XX століття розглядала А. Васюк. Авторка зазначила, що в країні, яка отримала незалежність після багатьох років позбавлення політичної самостійності, головним завданням виховання було зміцнення національної єдності, самосвідомості народу та його творчих сил [3]. Л. Кнодель виділяє основні етапи становлення освітньої системи Польщі від зародження перших шкіл римо-католицької церкви X століття до освітніх реформ кінця XX та початку XXI століть. Зазначено, що розвиток освітньої системи дуже схожий з європейськими країнами, як і розвиток педагогічного мислення та педагогічної діяльності взагалі [5].

У дослідженні Л. Данілової було виявлено та охарактеризовано окремі особливості сучасних реформаційних процесів східноєвропейських країн, зокрема Польщі та України. Дослідниця визначила фактори і мотиви даних процесів, принципи реформування і труднощі, які вплинули на неефективність перетворень [4].

У працях вищезазначених науковців досліджено різні аспекти розвитку освітніх процесів Польщі, але проблема становлення вищої освіти розроблена недостатньо.

Мета. Здійснити теоретичне дослідження основних етапів становлення та розвитку вищої освіти Польщі, скласти їх характеристику й виділити основні напрями педагогічної діяльності різних часів.

Матеріали й методи. У процесі написання статті були використані різні методи дослідження. Так, системний підхід, логічний та історичний методи дали змогу визначити передумови становлення та

еволюції розвитку вищої освіти республіки Польщі. Крім того, за допомогою методу узагальнення та аналізу з урахуванням сучасних тенденцій було зазначено, що розвиток вищої освіти Польщі проходив під європейським впливом. Розмежування різних поглядів на змістовну частину періодів формування вищої школи країни з точки зору їх позитивних та негативних сторін було здійснено на основі використання методу порівняння.

Для дослідження еволюції становлення й розвитку вищої освіти Польщі було використано значну кількість інформаційних джерел, основу яких становлять фундаментальні положення зарубіжних та вітчизняних вчених про основні періоди розвитку, структури та положення функціонування університетів, статті.

Результати та їх обговорення. Польські дослідники переконливо доводять [9], що в історії становлення й розвитку вищої освіти Польщі доцільно виділити шість періодів.

Перший період (1364 – 1795 pp.) – період постання першого університету Ягеллонського у місті Кракові та створення трьох інших у період ренесансу (відродження): Вільнюський університет, Замоїська академія та академія у місті Львові. Перший етап розвитку університетів проходив у відповідності з європейським. Оскільки перші навчальні заклади були засновані за їхніми моделями. Так, Anita Wolaniuk [10] у своїй книзі про вплив університетів на організацію міст виділяє основні форми західних університетів «Studium Generale» і «Universitas Magistrorum et Scholarium». Вищою формою організації навчального закладу стала *studium generale* як перша форма сучасного університету. Вона забезпечувала рівні умови для викладачів і студентів. Педагоги та випускники брали активну участь у розвитку європейських міст, зокрема, в роботі уряду – як світського так і церковного. Університет був автономною корпорацією, яка керувалася виборчою владою, серед якої переважали професори богослов'я і права, і мав олігархічний характер [10, с. 46].

Другий етап розвитку польської вищої школи (1795 – 1918 pp.) є етапом анексії, адже у 1795 році Польща втратила незалежність і була поділена між Росією, Австрією та Пруссією. Дослідники пов'язують цей період із розвитком промисловості та виникненням освіти для дорослих. Розвиток безперервного навчання пов'язаний з промисловою революцією, яка відбулася в Європі наприкінці вісімнадцятого-дев'ятнадцятого століття [8]. У цей період освіта для дорослих існувала у підпіллі та мала неформальний і неофіційний характер. В організації підпільного освітнього руху брала участь радикальна інтелігенція Польщі, зокрема, Ян Владислав Давид, Ядвіга Щавінська-Давидова, Ігнацій Матушевський, Петро Шмелевський і Стефанія Семполовська. Головною подією тих років швидке поширення самоосвіти жінок. Так, в 1885 році Ядвіга Щавінська-Давидова – організувала інститут для жінок під назвою Летючий університет, діяльність якого відбувалась таємно. Через п'ять років у ньому навчались і чоловіки. У 1898 році на Галичині засновано Народний університет ім. Адама Міцкевича. Створений навчальний

заклад є надзвичайно популярним в Європі, де постає ідея освіти всіх верств суспільства – незалежно від віку, статі або фінансового стану. Заняття проводились у відповідності з певними правилами. Наприклад – лекції, учасники писали, а потім представляли громадськості есе на певну тему. Після читання проходило обговорення, в ході якого розглядалися представлені питання і обмінялися думками про це [8].

Третій період розвитку вищої освіти Польщі проходив після здобуття незалежності (між двома світовими війнами (1918 – 1939 pp.). Після відновлення незалежності першим завданням органів системи світи стала уніфікація освіти, тобто визначення організації, завдань, ідеологічних засад та програм. Цей процес тривав до 1922 року. За ініціативи Міністерства релігії та народної (публічної) освіти в квітні 1919 року скликано Національні збори вчителів, які увійшли в історію як «вчительський сейм», на якому були висвітлені принципи майбутньої системи освіти, а саме: єдина і безкоштовна початкова школа; впровадження обов'язкової семирічної школи; зв'язок між собою всіх рівнів шкіл, що відкривало дорогу до вищої освіти незважаючи на соціальний рівень, статки та рівень закінченої середньої школи [11].

Вища освіта була підпорядкована Міністерству релігії та народної (публічної) освіти та мала широку автономію і повноваження самоврядування. А. Wolaniuk пов'язує цей період із розвитком університетів на землях тодішньої Республіки [10]. На момент проголошення незалежності діяло три університети (у Кракові, Львові, Варшаві) і дві політехніки (у Львові та Варшаві). У 1919 р. було відкрито Познанський університет, відновлено роботу Віленського університету, створено Католицький університет у Любліні. У наступні роки відкрили двері Гірнична академія в Кракові, Головна школа сільського господарства у Варшаві, Академія мистецтв у Варшаві та ін. Вищі школи поділялися на академічні та неакадемічні. Академічні вищі школи мали право надавати наукові ступені й користувались автономією. Закон «Про вищу освіту» від 15 березня 1933 р. обмежив автономні права академічних вищих шкіл, а саме зміцнення повноважень міністра, який отримав право на створення та ліквідацію кафедр і факультетів, схвалення ректорів; посилення в університетах повноваження ректора і обмеження позицій академічного сенату [11].

Четвертий період розвитку вищої освіти (1939 – 1945 pp.) відбувався під час Другої світової війни. На окупованих територіях країни німецька влада скасувала польську освіту на всіх рівнях. Учителі та викладачі разом з іншими групами інтелектуалів були депортовані чи заарештовані. Генеральний уряд дозволив функціонувати початковій школі та професійно-технічній освіті. Діяльність польських університетів перейшла у підпілля. Найбільшим секретним центром стала Варшава, де діяв Познанський університет як Університет земель західних. Проте всі вищі навчальні заклади впроваджували таємні курси в середніх школах. Підпільна освіта була дуже добре розвинута, як не в одній Європейській

країні. На територіях, які перейшли до підпорядкування Радянського союзу, число вищих шкіл зменшилось. Приватні заклади стали державними, а духовні були закриті. В університетах були впроваджені нові програми навчальних дисциплін, підручники та панувала радянська ідеологія [11].

Після Другої Світової війни розпочався п'ятий період розвитку вищої освіти Польщі. Він тривав з 1945 по 1989 роки. Переважаючим завданням перших десятиліть стало відновлення особового складу та матеріально-технічної бази навчальних закладів. На роботу вищої школи впливали демографічні та економічні умови. Провідна мета вищої освіти того періоду – підготовка висококваліфікованих фахівців, їх удосконалення в ході професійної діяльності та забезпечення наукових кадрів для професійної освіти й наукових досліджень. Її структура включала: вищі професійні навчальні заклади, термін навчання у яких складав 2-3 роки і завершувався дипломним іспитом; вищі навчальні заклади магістерського типу з терміном навчання 4-6 років, випускники яких розроблювали дипломні роботи та складали випускні екзамени; наукові заклади (термін 2 роки), які прирівнювались до аспірантури і в яких здійснювались наукові дослідження; заклади післядипломної освіти (термін 0,5-1,5 року) мали завдання оновлення, доповнення, поглиблення й розширення знань сфери спеціалізації, впроваджуючи ідею «освіта протягом усього життя» [11].

До 1989 року в Польщі діяло 11 державних університетів у різних містах країни.

Розвиток вищої освіти шостого періоду здійснювався після 1989 року під гаслом «Змінісь або помри» на відміну від гасла 1979 року «Учись або помри». Він проходив за умов демократизації, глобалізації та відкриття кордонів. Польськими дослідниками було визначено три етапи реформувань вищої освіти. Перша реформа передбачала застій, відновлення та розвиток. Розвиток освіти залежав від кількості витрат державного бюджету. Передбачалось три рівні вищої освіти: базова (бакалаврська), магістерська та докторська.

До основних напрямів діяльності вищої освіти Польщі було віднесено: збільшення міжнародної конкурентоспроможності польської науки, яка досягається шляхом зміцнення співпраці між наукою і економікою; підвищення кількісного і якісного рівня викладацького складу; удосконалення ефективності впровадження досліджень та розвитку інфраструктури наукових експериментів.

Аналіз поточного стану польської вищої освіти надав змогу виділити досягнення та слабкі сторони розвитку. До досягнень віднесено: густа мережа університетів по всій країні; високий рівень охоплення людей вікової групи 20-29 років; прогрес у реалізації Болонського процесу; високий науковий авторитет викладацького складу; світове визнання наукових досліджень з окремих дисциплін. Серед слабких сторін відзначено: відсутнє стратегічне управління університетами; відсутня система стимулювання винагород, яка б забезпечила підвищення якості освіти; низька якість освіти на популярних освітніх напрямках; низька наукова продуктивність.

До основних стратегічних цілей розвитку польської вищої освіти належать: різноманітність, відкритість, мобільність, конкуренція, ефективність, підзвітність і прозорість. Також були визначені напрями покращення роботи вищих навчальних закладів – це збільшення освітніх напрямів та програм навчання; відкриття навчальних закладів, орієнтованих на соціальне та економічне середовище; збільшення мобільності викладачів і студентів; підвищення ефективності використання здобутків професійної освіти.

Реалізація представлених системних змін надає можливість польським студентам отримати більш якісні знання, що допоможе їм краще підготуватись до динамічних економічних змін і забезпечить польських учених широкими можливостями участі у великих міжнародних дослідженнях, що гарантує перспективи систематичного розвитку та сталого зростання науково-педагогічного потенціалу.

Висновки. У зв'язку з реформуванням вищої освіти України виникла потреба у вивченні досвіду реформ постсоціальних країн. Історія вищої освіти Польщі розпочалась у 1364 році від створення першого університету в Кракові. Усі періоди розвитку мали свої особливості, завдання та умови. Найтрагічнішими часами для Польщі були її анексія та світові війни. Це були часи, коли країна втрачала свою державність, мову та культуру. Фазами розвитку були після воєнні роки та становлення державної незалежності. Вартий уваги сучасний період, який відзначається як період тісної співпраці з Євросоюзом та вступом Польщі до європейської спільноти. Яскравою особливістю сьогодення є універсальність і простота доступу до інформації. Сучасні зміни викликані потребою реальності. У цьому контексті вища освіта із самого раннього періоду до наших днів намагається задовільнити суспільні очікування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрушкевич Ф. Інновації в польській та українській освіті як наслідок підписання європейських освітніх декларацій : (порівнял. аналіз) / Фабіан Андрушкевич // Директор шк., ліцею, гімназії. – 2011. – № 2. – С. 32-40.
2. Бегатська І. Адаптація вищої освіти Польщі до умов Болонського процесу [Електронний ресурс] / І. Бегатська, Н. Садовська. – Електрон. дані. – Режим доступу: http://www.experts.in.ua/baza/analitic/index.php?ELEMENT_ID=40001
3. Данилова Л. Н. Специфика реформирования общего образования в Восточной Европе на современном этапе [Електронний ресурс] / Л. Н. Данилова. – Електрон. дані. – Режим доступу: http://vestnik.yspu.org/releases/2014_2pp/09.pdf
4. Зашкільняк Л. О. Історія Польщі: Від найдавніших часів до наших днів [Електронний ресурс] / Л. О. Зашкільняк, М. Г. Крикун. – Електрон. дані. – Режим доступу: <http://www.ex.ua/17697856>
5. Кнодель Л. Освітня система в Польщі: традиції та сучасність [Електронний ресурс] / Л. Кнодель. – Електрон. дані. – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/method/1016/>
6. Banach C. Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce, Access at: <http://www.kulturaswiecka.pl/node/270>

7. Grech M. Obraz 'uniwersytetu' w opinii mieszkańców polski, Access at: libron.pl/katalog/download/typ/full/publikacja/102
8. Kształcenie ustawiczne i jego rola w rozwoju zawodowym człowieka, Access at http://www.wup.kielce.pl/images/stories/CIZ/Kształcenie_ustawiczne_www.pdf
9. Skubała-Tokarska Z., Tokarski Z., 1972, Uniwersytety w Polsce: rys historyczny, Warszawa: Wydawnictwo Powszechne. 196 s
10. Wolaniuk A., 2010, Uniwersytety i ich rola w organizacji przestrzeni, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. 198s
11. http://sciaga.pl/tekst/49486-50-reforma_oswiatowa_w_polsce_po_1918_roku

REFERENCES

1. Andrushkevych F.(2011). Innovatsii v polskii ta ukrainskii osviti yak naslidok pidpysnna yevropeiskyykh osvitnikh deklaratsii : (porivnial. analiz) [Innovations in Polish and Ukrainian education as a result of the signing of the European educational declarations (comparative analysis)]. Dyrektor shchk., litseiu, gimnazii – Director schools, lyceums, gymnasiums, 2, 32-40 [in Ukrainian].
2. Begatska I. Adaptatsiia vishchoi osvity Polshchi do umov Bolonskogo protsesu [Adaptation of Higher Education of Poland to the terms of the Bologna Process] Retrieved from: http://www.experts.in.ua/baza/analitic/index.php?ELEMENT_ID=40001
3. Danilova L.N. Spetsifika reformirovaniia obshchego obrazovaniia v Vostochnoi Yevrope na sovremennom etape [Specificity of reforming education in Eastern Europe at the present stage] Retrieved from: http://vestnik.yspu.org/releases/2014_2pp/09.pdf
4. Zashkilniak L.O. Istoriia Polshchi: Vid naidavnishikh chasiv do nashikh dniv [History of Poland: From ancient times to the present day] Retrieved from: <http://www.ex.ua/17697856>
5. Knodel L. Osvitnia sistema v Polshchi: tradichii ta suchasnist [The educational system in Poland: tradition and modernity] Retrieved from: <http://ru.osvita.ua/school/method/1016/>
6. Banach C. The development strategy of higher education in Poland, Access at: <http://www.kulturaswiecka.pl/node/270>
7. Grech M. Image 'university' in the opinion of Polish citizens, Access at: libron.pl/katalog/download/typ/full/publikacja/102
8. Lifelong learning and its role in the professional development of human, Access at http://www.wup.kielce.pl/images/stories/CIZ/Kształcenie_ustawiczne_www.pdf
9. Skubała-Tokarska Z., Tokarski Z., 1972, Universities in Poland: historical, Warszawa: Wydawnictwo Powszechne. 196 s
10. Wolaniuk A., 2010, Universities and their role in the organization of space, Lodz: Publishing house Uniwersytetu Łódzkiego. 198s
11. http://sciaga.pl/tekst/49486-50-reforma_oswiatowa_w_polsce_po_1918_roku

Establishment and Development of Higher Education of Poland

N. G. Rusina

Abstract. The article studies the main stages of establishment and development of higher education in Poland. Determined that the most active and radical changes in recent decades have experienced post-socialist countries education systems of European integration, namely Poland. Identified six stages of higher education in the country. The first phase corresponds to the creation of the first universities in the European model. The second phase took place during its annexation of Poland and in the development of capitalism, which emerged adult education. The third stage took place after independence and Poland between the two world wars, and the fourth took place during the Second World War. Fifth was carried out after World War II and the main task of higher education that period was to train highly qualified professionals in the improvement of their professional and scientific training for professional education and research. Sixth period reflects the modern transformation and provides key strategic objectives of Polish higher education as diversity, openness, mobility, competition, efficiency, accountability and transparency. Indicated that the development of Polish higher education held various periods in accordance with European, ie, the first higher education institutions to implement European standards.

Keywords: Higher Education of Poland, the stages of formation and development of higher education in Poland, the structure of higher education, the strategic goals of higher education.

Становление и развитие высшего образования Польши

Н. Г. Русина

Аннотация. Статья посвящена исследованию основных этапов установления и развития высшего образования Польши. Определено, что наиболее активных и радикальных изменений в течение последних десятилетий получили образовательные системы постсоциалистических государств европейской интеграции, а именно Польши. Выделено шесть этапов становления высшего образования страны. Первый этап соответствует созданию первых университетов по модели европейских. Второй этап проходил во времена аннексии Польши и развития капитализма, во время, которого возникло образование для взрослых. Третий этап происходил после обретения Польшей независимости и между двумя мировыми войнами, а четвертый миновал во время второй мировой войны. Пятый протекал после второй мировой войны и основной задачей высшего образования того периода было подготовка высококвалифицированных специалистов, их совершенствование в ходе профессиональной деятельности и подготовка научных кадров для профессионального образования и научных исследований. Шестой период отражает современные преобразования и предусматривает основные стратегические цели развития польского высшего образования (разнообразие, открытость, мобильность, конкуренция, эффективность, подотчетность и прозрачность). Отмечено, что развитие польского высшего образования различных эпох происходило под европейским влиянием, то есть от первых высших учебных заведений до реализации европейских требований.

Ключевые слова: высшее образование Польши, этапы становления и развития высшего образования Польши, структура высшего образования, стратегические цели развития высшего образования.

Methodical aspects of communicative skills formation of the students of non-philological specialties who learn foreign language

O. Ye. Smolinska,* K. A. Dzyubynska

Lviv National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies named after S. Z. Gzhytskyj, Lviv, Ukraine

*Corresponding author. E-mail: smolinskao@gmail.com

Paper received 28.01.2016; Revised 09.02.2016; Accepted for publication 20.02.2016.

Abstract. The results of an experiment on improving the communicative skills of students of non-philological specialties (managers, marketing specialists, veterinary doctors) learning English in their professional direction, are exposed in this article. Great attention, except for communicative competencies, is paid to the issue of the effective communicative behavior formation. The methodical tools, the usage of which promotes the intensification of communicative position of students, motivates them to use speech experience and skills, reduces communication barriers, are shown and justified.

Keywords: *communicative competence, communication barriers, the students of non-philological specialties, higher educational institution, foreign language.*

Introduction

Due to the powerful globalization processes, the problem of communication is gaining in weight. There is not the only one aspect of it: it is the correlation of cross-cultural and interpersonal communications, professional and organizational in different combinations.

Learning of foreign languages is becoming more concrete and practical in connection with the real need to communicate both on personal and professional level, it becomes one of the most important challenges for higher education institutions. The following thesis may seem a little strange, but nowadays the providing of conditions for mastering a profession and foreign language, especially English, is the task of the same level for the Ukrainian universities. In general, this thesis corresponds to the definition of foreign language communicative competence as "the possibility of a future specialist to operate in the mode of the secondary language personality in a variety of socially determined circumstances, readiness to implement intercultural interaction" [3, c. 183]. Also there are definitions taking into account experience and ability.

Concretizing the general problem of communicative competence as efficiency in communication, we consider it necessary to pay attention to the creation of special conditions for education of students of non-philological high schools in which the professional training is combined with the mastery of foreign language communicative competence. The content of these ways is in attracting new subjects of training and enhancing existing ones.

Short summary of the article on the topic

The analysis of available sources [1–4] suggests that the study of the problem of communicative competence formation in the sphere of foreign languages – actually, actively discussed in professional-pedagogical, business and wide social circles.

The presence of philosophical, philological, psychological, pedagogical and other disciplinary aspects in this issue, stipulates its methodological complexity. As a methodological basis, we have selected the following positions: communicative philosophy (K. O. Apel, J. Habermas), communication theory (H. Lasswell, J. Ruesch, T. Kuhn), the dialogue of cultures (В. Библер), theory of psychology of communication (Г. Андреева, А. Леонтьев), interpersonal communication (А. Бодалев, Б. Ло-

мов), psychological defense (Е. Доценко, Р. Грановская) language communication (Н. Голубь, А. Капская), competence communication (Л. Петровская, Ж. Курте), psychology of dialogue (Г. Балл, Л. Радзиховский), communication barriers (Б. Поршнев) and emotional barriers (Р. Шакуров).

The purpose of the article is the generalization of the research results of the effective influence of certain methodical tools on the formation of communicative students' skills of non-philological specialties who learn foreign language.

Materials and methods

Tests for communicative abilities of L. Mikhelson, directional communication language tests (based on the English language) were used at the beginning and the end of the experiment. The interviews were also conducted at the end of the experiment, the questionnaire included the following: "Do you feel confident in foreign language communication? Do you think that learning English while studying professional disciplines is more effective? In your opinion, are the chances of a successful career increased in our times?"

The study was performed at the Lviv National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies named after S.Z. Gzhytskyj. Focus group – third-year students of "Marketing", "Management", "Veterinary medicine" specialties. The total number of respondents – 100 people. The duration of the experiment – 3 months. Content – to implement a number of measures aimed at the combination of professional and language training.

The results and their discussion

The solution of the issues of the foreign language communicative competence of students of non-philological specialties was carried out as a part of the overall problem of professional competence formation. There exist specific methodical as well as general pedagogical studies which didn't and still don't give the opportunity to define exactly the essence of the problem of communicative competence formation at the stage of higher education, as mainly only the separate aspects are considered. Most often, this aspect is expressed by the conventional division of teacher and student activity, firstly; the division of professional competence types in areas of training with a focus on its improvement in "man-man" professions, secondly; the limitation of decisions within lessons and extracurricular work,

envisaged by curriculum, thirdly.

The content of foreign language communicative competence of students of non-philological specialties was previously interpreted as a student-significant. Later, with the development of local professional and academic subcultures the division according to the group basis took place. The current stage unites these trends: interpersonal communication competencies largely determine the availability of opportunities for integration in the socio-professional group.

Modern trends negate the weight of socio-cultural barriers, as business and professional culture devalues national and cultural differences in business being the main integrating factor. This effect replaces multiculturalism concerning language ethnic indication with professional multiculturalism and language comes from the category of means of identification into the category of communication, which is characteristic of the era of postmodernism.

The problem of methodical provision of communicative competence formation is achieved by several ways. Firstly, due to the changes in the general methodological approaches (from grammatical to the functional-communicative). Secondly, through the change of learning tools, the arsenal of which was enriched at the

expense of expanding the sphere of language practice, overcoming geographical barriers. Thirdly, the content of educational materials was changed according to both the content of professional training, and the communication component, methodical device.

However, the problem of overcoming of communication barriers even within the same language is an urgent task for educators and psychologists who are trying to solve it, including and through psychoanalysis, gestalt therapy, art-technology, business theater and other means, which are loosely applicable to high school training. As for the foreign language acquisition in its professional aspect, the search for effective methods in Ukrainian universities, in fact, is just beginning.

The results of the test research

According to the results of the survey, all respondents were divided into 3 groups according to their communicative skills: with a dependent position (are characterized by diffident behavior, restriction of inner freedom), with an aggressive position (disposition to suppress partner in communication, restriction of his inner freedom), with a competent position (communication on the terms of equality, in fact, communicative competence). This test was conducted twice at the beginning and at the end of the experiment (Fig. 1).

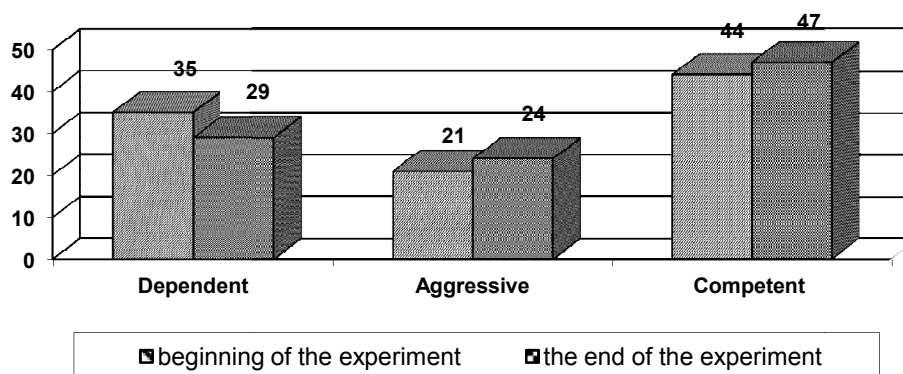


Fig. 1. Results of testing communication skills (by L. Mikhelson)

Speech tests included communicative priority skills, namely-listening, speaking, the results of which are given in Fig. 2.

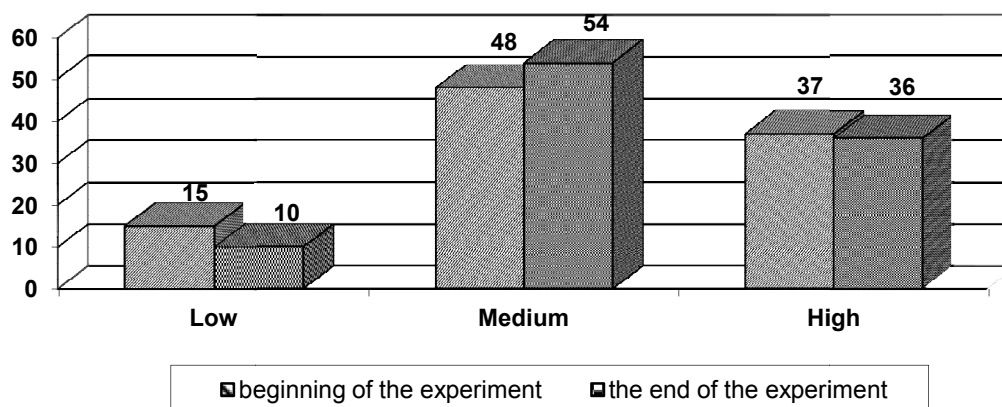


Fig.2. The results of speech tests (levels)

In general, the trend of overall increase in the quality of communication skills and the level of language skills is

seen, although it is impossible to make an unambiguous conclusion in the context of a particular student and the

progress of his individual communicative competence. Moreover, the tests, in no way, reflect the aspect of professionalism.

The results of the interview are the following: the first question – 89 % of respondents answered affirmatively, the second question – 97 %, the third question – 43 %.

We believe that this ratio demonstrates the presence of communication barriers which weren't overcome. However, the applied methodological techniques have proven to be effective in didactic aspects.

2. Methodological techniques of improving communicative competence of students

During the trial period the following steps were taken to develop the communicative competence of students: firstly, once a month lectures on professionally-oriented disciplines had been taught in English for one week (the students were given the texts); secondly, together with the main chairs (concerning speciality) the guidelines for the implementation of certain practical and laboratory work were prepared; thirdly, as the level of English of non-philologist students, lecturers teaching specialty disciplines and English were hard-comparable, special consultations were organized. The form of consultations – the group (teachers and students – separately), the methodical organization – teaching speech patterns, the most commonly used during next lectures, recommendations and so on. The need to separate the subjects of training due to the difference in the aims and values, because regardless of the occurring changes, objectives of these activities have not been combined yet. Even if we assume a perfect thought, existing since the days of Soviet pedagogy, in which the teacher is attached to the values of cooperation partner (in our case – a student), there is still not equal positions due to uncertainty of moment of communication initiatives. In

principle, the initiator of the communication should take up the values of the interlocutor; it is meant that this is – a teacher, so the student is again in the situation of the object. In addition, the student newspaper «Gaudeamus», which is linguistically oriented, has been published for three years at the University. Even a glimpse at the problem suggests that its solution – is far beyond the capacities of individual teacher-student interactions within the prescribed curriculum. It is more a question of philosophical and pedagogical character, associated with the particular organization of life of higher education institution.

Conclusions

The main issue, which had to be answered, was the question of the nature of inhibition causes in the formation of communicative competence of students of non-philological specialties. Judging by the results, in this case, a subjective-individual factor is quite influential. Its subjective part – is primarily psychological causes of communication barriers, individual – differences in identifying subjectivity between teachers and students, based on the results of testing communicative skills. In general, the future representatives of professions "man-man" feel more comfortable in foreign language learning while the future doctors of veterinary medicine ("man-nature") spend the effort on overcoming barriers and as a consequence – achieve lower results at large cost.

The reduction of individual indicators of communicative abilities and verbal tests is the result of awareness of communication barriers, that is, the first step to overcoming them later, provided continuing education.

The results of the experiment indicate that this methodological experience deserves a sequel, because it unites three levels of activity at the same time: students, teachers, higher education institution.

LITERATURE

1. Бушуева М. А. О формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза [Электронный ресурс] // Материалы международной научно-практической конференции «Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е. Шварца» (1-2 июня 2009 г., г. Пермь), 2009, ч. I. — Режим доступа: http://shvarts.pspu.ru/sbornik_konf_list_22.html
2. Грязнова Г. А. Применение активных форм организации обучения в процессе формирования коммуникативной компетентности студентов / Г.А. Грязнова, Л.П. Михальцова // Современная наука: тенденции развития : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. 23 июля 2013. — Краснодар, 2013, Т. 1, С. 73–77.
3. Красильникова Е. В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных учёных // Ярославский педагогический вестник, 2009, № 1, С. 179—184.
4. Литвиненко Ф. М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сборник научных статей БГУ, Мн., 2009, Вып. 9, С. 102—107.
5. Тест коммуникативных умений Л. Михельсона [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://azps.ru/tests/5/mihelson.html>

REFERENCES

1. Bushuyeva M. A. On the formation of foreign language communicative competence of non-linguistic students of higher educational institutions. / [electronic resource] // Proceedings of the international scientific-practical conference "Modern trends of development of educational thought and pedagogy of I.E. Schwartz "(June 1-2, 2009, Perm). - 2009-p. I. - Access: http://shvarts.pspu.ru/sbornik_konf_list_22.html
2. Gryaznova G. A. Application of active forms of the organization of training in the process of communicative competence formation of students / G.A. Gryaznova, L.P. Mykhaltsova // Modern science: development trends: Materials of V Intern. scientific and practical. Conf. 23 July 2013 Krasnodar, 2013. - T. 1. - P. 73-77.
3. Krasil'nikova E. V. Foreign language communicative competence in the studies of domestic and foreign scientists // Yaroslavl Pedagogical Messenger. - 2009. - № 1. - S. 179 - 184.
4. Lytvynenko F. M. Communicative competence as a methodological concept // Communicative competence: principles, methods, formation: a collection of scientific articles BSU. - Mn., 2009. - Vol. 9. - S. 102 - 107.
5. Test of communication skills by L. Mykhelson [electronic resource]. - Access: <http://azps.ru/tests/5/mihelson.html>

Методические аспекты формирования коммуникативных навыков студентов нефилологических специальностей, изучающих иностранный язык

О. Е. Смолинская, К. А. Дзюбинская

Аннотация. В статье изложены результаты эксперимента по совершенствованию коммуникативных навыков студентов нефилологических специальностей (менеджеров, маркетологов, врачей ветеринарной медицины), изучающих английский язык по профессии. Особое внимание, кроме речевых компетентностей, уделено проблеме формирования эффективного типа коммуникативного поведения. Обоснованы и предложены к использованию методические средства, применение которых способствует активизации коммуникативной позиции студентов, мотивирует к использованию речевых умений и навыков, ослабляет коммуникативные барьеры.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативные барьеры, студенты нефилологических специальностей, высшее учебное заведение, иностранный язык.

Система білінгвальних завдань для студентів природничо-математичних спеціальностей університетів з угорською мовою навчання

Н. А. Тарасенкова^{1*}, Є. І. Боркач²

¹Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, м. Черкаси, Україна

²Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II, м. Берегове, Україна

*Corresponding author. E-mail: ntaras7@ukr.net

Paper received 20.01.2016; Revised 30.01.2016; Accepted for publication 10.02.2016.

Анотація. У статті розкриваються особливості змісту і структури системи білінгвальних завдань, призначених для дидактичного супроводу самостійного вивчення фундаментальних дисциплін студентами природничо-математичних спеціальностей університетів з угорською мовою навчання.

Ключові слова: білінгвальне навчання, система завдань, самостійна робота студентів, природничо-математичні спеціальності.

Постановка проблеми. Як зазначається в Національній стратегії розвитку освіти України [1], центральними завданнями сучасної освітньої реформи виступають: підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти для громадян України відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки, кожного громадянина; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання упродовж життя. В Україні створено систему безперервної мовної освіти, що забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, можливість опановувати рідну мову представникам інших національностей, що мешкають в Україні, а також оволодівати іноземними мовами усім, хто того прагне. Освіта сприяє розвитку високої мовної культури громадян, вихованню поваги до державної мови та інших мов, що використовуються в Україні, толерантності у ставленні до носіїв різних мов і культур. Освітня політика держави спрямована не лише на різноплановий мовний розвиток її громадян, а й на створення сприятливих умов для навчання рідною мовою у місцях компактного проживання етнічних груп.

На Закарпатті нині мешкає понад 150 тис. угорців. Для їх освітніх потреб створено загальноосвітні школи з угорською мовою навчання, здійснюється підготовка рідною мовою в кількох вищих навчальних закладах регіону, зокрема в Ужгородському національному університеті, Закарпатському угорському інституті ім. Ференца Ракоці II (ЗУІ) та ін. Випускники цих закладів отримують вчительську спеціальність і йдуть працювати в школи регіону з угорською мовою навчання. Нерідко вони продовжують здобувати освіту як у ВНЗ України, так і в Угорщині. У зв'язку з цим постає низка проблем. По-перше, навчальні плани і програми угорськомовних ВНЗ мають, з одного боку, відповідати нормативним вимогам України, а з іншого – змістово й організаційно узгоджуватися з вимогами підготовки фахівців в Угорщині, яка є однією з країн-засновників Болонського процесу [3]. Друга проблема – мовна. Здійснюючи навчання угорською мовою, відповідні ВНЗ не можуть не опікуватися тим, щоб надати своїм вихованцям можливість соціалізуватися в українському суспільстві. І це, безперечно, на передній план виводить проблему білінгвалізації професійної

підготовки майбутнього вчителя. Своєю чергою, розв'язання цієї проблеми потребує пошуку нових підходів до розробки відповідної системи засобів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми показує, що наукові розвідки у цьому напрямі фактично не проводились. Праці науковців присвячені здебільшого загальним проблемам підготовки педагогічних кадрів в Угорщині (А. Балог, З. Баторі, Д. Гуняді, Л. Зрінські, Й. Кардош, А. Карпаті, Т. Козма, К. Коллар, Б. Кочі, А. Ладаньї, М. Леврінц, Ф. Лоранд, М. Мозеш, Ю. Рийвійс, Л. Сабо, І. Фалуш та ін.) та Україні (М. Бурда, М. Гриньова, А. Дьомін, А. Кузьмінський, Є. Лодатко, В. Моторіна, Н. Нічкало, Л. Нічуговська, С. Семенець, О. Скафа, І. Старіков, С. Сковцова, Н. Стефанова, Н. Хмель, О. Ярошенко та ін.). Роботи фахівців у галузі білінгвального навчання (Т. Боднарчук, Г. Верещагін, Н. Дуда, О. Слоньовська, В. Устименко, А. Ширін та ін.), як правило, стосуються англійської мови як другої мови в білінгвальному навчанні.

Мета статті – розкрити особливості змісту й структури системи білінгвальних завдань, призначених для педагогічного супроводу самостійної роботи студентів природничо-математичних спеціальностей під час вивчення фундаментальних дисциплін в умовах навчання, а також навести окремі приклади системи завдань, що сприятимуть успішному здійсненню білінгвалізації (угорсько-українській) навчання.

Виклад основного матеріалу. Згідно з Положенням "Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах", самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Як відомо, якщо навчальний матеріал опрацьовується особисто і завдання виконується індивідуально від його постановки до аналізу отриманих результатів, то студентом засвоюється не менше від 90 % інформації. При цьому керування навчально-пізнавальною діяльністю студентів, якщо воно є, може здійснюватися викладачем або безпосередньо, наприклад, на консультаціях, або опосередковано – через спеціальні засоби навчання.

У деяких підручниках з педагогіки [7] засоби навчання визначаються лише як «допоміжні матеріальні засоби з їх специфічними дидактичними функціями». Проте такий підхід до розуміння

сутності засобів навчання значно звужує проблему їх використання у навчальному процесі. Як зазначають В. В. Краєвський та І. Я. Лернер, і в діяльності вчителя (викладача), і в діяльності учня (студента) використовуються не лише предметні, а й моторні (побудова дослідів, показ практичної діяльності) та інтелектуальні (логічні, конструктивні) засоби [4]. Такої самої думки дотримуються і А. М. Алексюк та В. І. Помагайба [5].

Засоби навчання, що використовуються у процесі навчання природничо-математичних дисциплін, мають певну специфіку. Причому, на наше переконання, інтелектуальні засоби займають серед них провідне місце. Ми виходимо з того, що до інтелектуальних засобів навчання природничо-математичних дисциплін відносяться: загальнолюдський досвід і знання, що втілюються у змісті навчання й відомостях про способи його пізнання й опанування; різноманітні історично вироблені знаково-символічні засоби фіксації змісту та діяльності з ним [6]; запитання, вправи і задачі як соціально-зумовлені засоби керування навчально-пізнавальною діяльністю тих, хто навчається; індивідуальний набір пізнавальних засобів – комплекс наявних в кожного студента знань, навичок і вмінь загальнонавчального й суто предметного характеру, в тому числі предметний тезаурус індивідуума.

Предметний тезаурус студента утворює не лише термінологія навчальної дисципліни, що вивчається, але й усі інші знаково-символічні засоби фіксації предметного змісту. Від ємності тезаурусу студента залежить його спроможність правильно виражати думку предметного змісту, використовуючи різні знаково-символічні засоби, та за різними знаково-символічними оболонками убачати, однаковий чи різний зміст у них загорнуто. Що ширший предметний тезаурус студента як елемент його загальної культури, то більше ступенів свободи для самовираження й самореалізації має особистість студента. При цьому збагачення предметного тезаурусу може відбуватися при вивченні кожного окремого об'єкта засвоєння та їх систем, навіть невеликих за обсягом.

До об'єктів засвоєння в межах певної навчальної дисципліни природничо-математичного циклу відносяться: поняття та їх означення, предметні факти

(співвідношення, формули, теореми, закони, закономірності тощо), способи діяльності (правила, алгоритми, методи і способи розв'язування задач, доведення тверджень, проведення спостережень і дослідів тощо). В умовах білінгвального навчання, зокрема угорсько-українського, викладачу необхідно дбати, щонайперше, про забезпечення рівноцінної ємності тезаурусу студента в кластерах обох мов. Зупинимося на цьому детальніше.

Дисципліна "Фізика з основами геофізики" входить до навчального плану підготовки бакалаврів-природничників ЗУІ. На допомогу студентам розроблено навчально-методичний посібник, написаний угорською мовою [2]. Він містить програму навчальної дисципліни, складену відповідно до вимог державного стандарту вищої освіти, тематику лекцій і практичних занять та тем, рекомендованих для самостійного опрацювання студентами; критерії оцінювання, перелік тем тестових завдань та орієнтовний перелік питань екзаменаційних білетів. У додатки винесено основні відомості зі шкільного курсу фізики, необхідні для вивчення дисципліни, а також короткі угорсько-український та українсько-угорський словники геофізичних термінів.

Із метою реалізації завдань білінгвальної підготовки фахівців, на нашу думку, під час вивчення дисципліни "Фізика з основами геофізики" студентам доцільно пропонувати, крім завдань суто предметного призначення, систему білінгвальних завдань, до складу якої входить кілька груп завдань.

До першої групи ми відносимо тривірневі завдання термінологічного характеру. Завдання першого рівня пов'язані із формуванням умінь студентів встановлювати двомовні термінологічні пари в межах певної порції навчального змісту. У завданнях другого рівня вимагається з'ясувати за текстом посібника, чи використовуються ці терміни в інших темах курсу і чи не змінюється тлумачення цих термінів залежно від місця їх використання в курсі. Третій рівень завдань цієї групи ми пов'язуємо із навчанням студентів створювати двомовне тлумачення певного терміна. Зазначимо, що змістову основу для завдань доцільно добирати не зі словників, наведених у додатках посібника, а в його основній частині. Наведемо приклади.

Фрагмент посібника [2].

Részletes tematika

1. Az anyag legáltalánosabb tulajdonságai és szerepük a földtudományi folyamatokban

1.1. Az anyag legáltalánosabb tulajdonságai

1.1.1. A részecske-hullám dualizmus

A mai atomképhez vezető út főbb állomásai. Atom, elektron, atommag. Az energiakvantum közvetlen bizonyítéka. Az elektron, mint hullám.

Az elektron viselkedésének matematikai megfogalmazása. A szabad elektron terjedésének törvénye.

A részecske-hullám dualizmus.

A Heisenberg-féle határozatlansági reláció.

A kötött állapotú elektron, atomi állapotok.

A kvantummechanika eredményei a legegyszerűbb atom esetében. Diszkrét atomi energiaszintek, főkvantumszám. A külső elektromos tér hatása a kötött elektronokra, alagútjelenség. A kovalens kémiai kötés.

Az atomi elektronállapotok kvantált tulajdonságai. Mellékvantumszám és mágnes kvantumszám. Az elektron spinje és a hozzá tartozó mágneses momentum. A periódusos rendszer felépítése: Pauli-elv, elektronpálya, elektronhéj, Hund-szabály.

Завдання 1.1 (перший рівень). Укажіть український аналог термінів:

1) földtudományi; 2) folyamatokban; 3) atommag.

Завдання 1.2 (перший рівень). Укажіть угорський аналог термінів:

1) геофізичний процес; 2) квантова енергія;
3) дифузія.

Завдання 1.3 (другий рівень). Як часто терміни, указані в завданні 1.1, зустрічаються в п. 1.1.1 посіб-

ника? Чи є однаковим їх тлумачення?

Завдання 1.4 (другий рівень). Як часто терміни, указані в завданні 1.2, зустрічаються в п. 1.1.1 посібника? Чи є однаковим їх тлумачення?

Завдання 1.5 (третій рівень). До вказаних термінів доберіть їх аналоги іншою мовою та вкажіть тлумачення цих термінів двома мовами. Заповніть таблицю 1.

Табл. 1. До завдання 1.5

A tudományos név	Értelmezése	Термін	Тлумачення
terjedésének			
		квантове число	
kovalens			
		хімічний зв'язок	
...			

Зрозуміло, що кількість термінів, яку наведено в прикладах завдань 1.1–1.5, не є вичерпною. Її доцільно визначати з огляду на дві обставини. Щонайперше треба враховувати, чи дробиться зміст навчального матеріалу дисципліни на окремі порції змісту для засвоєння. Не менш важливо з'ясувати, яку саме кількість індивідуальних наборів завдань треба

підготувати викладачу для того, щоб забезпечити самостійну роботу студентів. Отже, обсяг таблиці 1 до завдання 1.5 може бути значним.

Другу групу завдань ми пов'язуємо з утворенням студентами двомовних зв'язних текстів. І тут доцільними є завдання принаймні двох рівнів. Наведемо приклади.

Завдання 2.1 (перший рівень). Скориставшись текстом п. 1.1.1 посібника [2], завершіть речення угорською мовою:

1) Az elektron viselkedésének ... ;
2) A külső elektromos tér ...

Завдання 2.2 (перший рівень). Перекладіть українською мовою речення, які одержали в завданні 2.1.

Завдання 2.3 (другий рівень). У таблиці 2 наведено текст угорською мовою та його "машинний" переклад українською мовою. Удосконаліть український переклад та запишіть його в третій колонці таблиці.

Табл. 2. До завдання 2.3

Текст угорською мовою	"Машинний" переклад українською мовою	Удосконалений переклад українською мовою
A mai atomképhez vezető út főbb állomásai. Atom, elektron, atommag. Az energiakvantum közvetlen bizonyítéka. Az elektron, mint hullám.	Сьогодні мої основні етапи шляху картину. Атом, електрон, атомного ядра. Пряме доказ квантової енергії. Електрон як хвиля.	
...		

Зазначимо, що завдання, інверсійні до завдання 2.3, не варто пропонувати угорськомовним студентам. Як показує практика, такі завдання, хоча і є набагато легшими для студентів у лінгвістичному плані, але не приносять відчутної користі для їх двомовної предметної підготовки.

У завданнях третьої групи ми пропонуємо з'ясувати таке: у відповідях на які саме питання до екзамену з дисципліни "Фізика з основами геофізики" доведеться використовувати назву певного об'єкта засвоєння. І тут інверсійність завдань є необхідною. Перше завдання доцільно подати угорською мовою, друге – українською, а третє – обома мовами, причому переважаючи їх. Наведемо приклад третього завдання цієї групи.

Завдання 3.3. Укажіть питання до екзамену з дисципліни "Фізика з основами геофізики", відповідаючи на які необхідно використати:

1) поняття "Az elektron spinje";
2) закон дифузії електронів;
3) Hund-szabály.

Висновки. Підводячи підсумки, зазначимо, що зміст і структура системи завдань, призначених для організації самостійної роботи угорськомовних студентів, може і має виконувати роль помічника у їх білінгвальній професійній підготовці. Доповнення системи завдань, спрямованих на засвоєння угорськомовними студентами навчального змісту дисципліни "Фізика з основами геофізики", завданнями лінгводидактичного характеру, побудованих на базі текстів відповідного посібника, дозволить створити сприятливі умови для формування двомовного тезаурусу студентів природничо-математичного фаху, а також покращення якості їх професійної підготовки як майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл з угорською мовою навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки : [електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>

2. Barkáts J. Fizika és geofizika alapjai: Segédlet önálló munkához (Боркач Є. І. Фізика з основами геофізики: навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни). – Берегове, 2011. – 92 с.
3. Боркач Є. І. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін у вищих навчальних закладах Угорщини : дис. д-ра пед. н. : 13.00.04 / Боркач Євгеній Ілліч. – Черкаси, 2014. – 443 с.
4. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
5. Педагогіка / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Вища шк., 1986. – 544 с.
6. Тарасенкова Н. А. Теоретико-методичні основи використання знаково-символьних засобів у навчанні математики учнів основної школи : дис. д-ра пед. н. : 13.00.02 / Тарасенкова Ніна Анатоліївна. – Київ, 2004. – 630 с.
7. Фіцула М. М. Педагогіка: Навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 528 с.

REFERENCES

1. Natsional'na strategiya rozvitku osviti v Ukraїni na 2012-2021 roki : [yelektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
2. Barkáts J. Fizika és geofizika alapjai: Segédlet önálló munkához
3. Borkach E. I. Theory and practice of training future Mathematics and Science teachers in Hungarian higher educational establishments: thesis. – Cherkasy, 2014. – 443 s.
4. Didaktika sredney shkoly: Nekotoryye problemy sovremennoy didaktiki / Pod red. M. N. Skatkina. – 2-ye izd., pererab. i dop. – M.: Prosveshcheniye, 1982. – 319 s.
5. Pedagogika / Za red. M. D. Yarmachenka. – K.: Vishcha shk., 1986. – 544 s.
6. Tarasenkova N. A. The theoretic-methodical principles of using of the sign and symbolic means in teaching mathematics of the basic school students : thesis. – Kyiv, 2004. – 630 s.
7. Fitsula M. M. Pedagogika: Navch. posib. dlya stud. vishchikh med. zakladiv osviti. – K.: Vidavnichiy tsentr «Akademiya», 2001. – 528 s.

The system of bilingual tasks for students of natural and mathematical specialties of universities with Hungarian language of instruction

H. Tarasenkova, E. Borkach

Abstract. The features of maintenance and structure of the system of bilingual tasks for didactic support of the self-study of fundamental disciplines by the students of natural and mathematical specialties of universities with Hungarian language of instruction are discussed in the article.

Keywords: *bilingual education, system of tasks, self-study of students, natural and mathematical specialties.*

Система билингвальных заданий для студентов естественно-математических специальностей университетов с венгерским языком обучения

Н. А. Тарасенкова, Є. І. Боркач

Аннотация. В статье раскрываются особенности содержания и структуры системы билингвальных заданий, предназначенных для дидактического сопровождения самостоятельного изучения фундаментальных дисциплин студентами естественно-математических специальностей вузов с венгерским языком обучения.

Ключевые слова: *билингвальное обучение, система заданий, самостоятельная работа студентов, естественно-математические специальности.*

Mathematization of knowledge – the core of fundamentalization of professional training of the future economists

Yu. Tkach

Chernihiv National University of Technology, Chernihiv, Ukraine

*Corresponding author. E-mail: tkach_ym@ukr.net

Paper received 23.01.2016; Revised 01.02.2016; Accepted for publication 10.02.2016.

Abstract. In the necessity of fundamentalization of professional training is grounded; aspects that are guaranteed by the fundamentalization are outlined; the main core of fundamentalization professional training of the future economists is highlighted – mathematization of knowledge through continuous mathematical training by integrating mathematical knowledge in professional disciplines; the essence of the proposed integrated approach is revealed.

Keywords: *fundamentalization, mathematization of knowledge, integration.*

The development of higher education is inseparably connected with the processes taking place in society. Scientists believe reform education, including higher education, is a major challenge today. Since it different educational institutions are the most important social institutions of society, providing its deep qualitative transformation.

Forming a highly creative individual is possible only on the basis of basic education. Need fundamentalization education is also due to the fact that the focus on the specialist narrow profile thing of the past. Today the labor market requires professionals capable of flexibly rebuild their content areas and activities, perform tasks creatively and self-education throughout life.

In modern conditions, globalization processes are becoming stronger in all spheres of human life. The world is becoming interdependent and interrelated, so there is a need in the development, establishment and formation of a comprehensively developed personality. The strategic goal of the modern educational process is a student of great erudition who has holistic view of the world.

Achievement of the goal is possible only through the fundamentalization of education. The training of future economists is no exception.

The questions of fundamentalization of higher school education have been studied by such scientists as A.A. Adannikov, S.I. Arkhanhelskii, O.V. Balakhonov, S.A. Baliaeva, A. Hladun, O. Holubieva, S.U. Honcharenko, H.Ya. Dutka, L. Zorina, L.S. Yolhina, S.Ya. Kazantsev, M. Karlov, V.H. Kineliev, V.V. Kondratiev, A. Kochniev, E. Kniazieva, V.V. Kraievskii, S.V. Nosi-riev, A.B. Olnieva, Z. Rieshetova, V. Sadovnichii, O.V. Sierheiev, A.I. Subetto, A.D. Sukhanov, N.F. Talyzina, A. Khutorskoi, V.D. Shadrikov, M.O. Chitalin, O. Filatova, V. Filippov and others.

Fundamentalization of higher professional education today is one of the priorities of the state educational policy in Ukraine.

In the Memorandum of UNESCO International Symposium it is written that the fundamental holistic natural-science and humanitarian education must play a key role in the formation of the personality and ensuring sustainable development of the society, it should be regarded as a separate and important branch of intellectual activity: it is essential to attract the attention of the world scientific and cultural community to the problem of creating an intellectual foundation for the modern system of education, in the development of scientific research in

logic, methodology, philosophy, history, sociology and psychology of science, as well as to the development of advanced technologies of training in the field of fundamental education; the interests formation of a single educational space within the global community can be achieved through the development of common approaches to international educational standards, requirements for fundamental education. According to the conclusion of UNESCO, fundamental education is evaluated worldwide as one of the major factors of national security, the sustainable development of the country, provision of its high status in the world community. Fundamental education implies focus of its content on methodological, invariant elements of knowledge that contribute to the initiation, development and implementation of intellectual and creative potential of students [4, p.5].

All authors who have examined the issue of fundamentalization, are unanimous in saying that it is aimed at improving the quality of the educational process and at obtaining a high result – a highly qualified specialist that meets modern requirements (of a personality, the society, the production sphere and economy on the whole). In other words, many scientists think that fundamentalization is the category of the level and quality of education.

As for the other aspects and characteristics of fundamentalization, researches of the issue differ in their judgments. The more objectively and in more detail the matter is considered, the more different opinions, claims, judgments are actualized. At the same time, the emergence of new ideas and approaches makes it possible to analyze them and further unify the whole variety into a coherent theory or methodology, as well as to determine the boundaries of their possible application, and only then put into practice at higher education institutions.

S.V. Honcharenko believes that fundamentalization of education on the modern basis should act as the leading imperative of educational reforms. He believes that fundamentalization of education currently should be considered as a didactic principle, and indeed fundamental, as the new paradigm of education shows, is the personal knowledge domain [1].

For the first time the concept of fundamental education was formulated by W. von Humboldt in the early XIX century [2]. In this concept it was emphasized that the object of such education should be the fundamental knowledge that is today opened by the fundamental science at its cutting edge. W. von Humboldt was one of the first to express the essential idea of higher education,

which has become particularly important today – first and foremost, education must be scientific and creative, and then it will generate in students a desire for constant creative search. Moreover, it was assumed that education must be directly integrated into the scientific research. It is this ideal of education that is realized in the best universities of the world for the last hundred years.

Higher school of the XIX century mostly followed the model of Humboldt. At the beginning of the XX century education in higher educational institutions was characterized by preparation of a single-discipline specialist. However, in the last decade the attention of scientists has returned to fundamentalization of professional training.

In the opinion of A.I. Subetto, fundamentalization in professional education guarantees:

- systemic level of cognition of reality, the ability to see and to explore the mechanisms of self-realization and self-development of phenomena and processes;
- the formation of the most significant, long-lasting knowledge underlying holistic perception of the modern world view;
- formation of a holistic encyclopedic view of the modern world and a man's place in it;
- mastery of the basics of a single human culture in its natural-science and humanitarian areas;
- creation of a database of professional culture and professional skill [4, p. 11].

In the process of training in a higher educational establishment, future specialists in the sphere of economy study a quite large list of disciplines. The expansion of opportunities and deepening of scientific knowledge, observed in the curriculum, is accompanied by increasing of fragmentation and weakening of connections between disciplines. This in its turn may reduce the effectiveness of the cognitive process and the quality of training of students, including the ones of economic specialties. At the same time the requirements for the level of training of future specialists, imposed by the state, rise.

American scientists have found a direct link between the level of mathematical training and quality of experts in the field of economy and finance.

Mathematical preparation becomes increasingly important for modern economists. Moreover, mathematics is not only basic (fundamental) for the study of special disciplines, but also the basis of scientific activity.

Therefore, we consider mathematization of knowledge the main core of fundamentalization of professional training of future economists.

Economic sector today involves a high degree of formalization both the macro and micro levels. Therefore, mastering the mathematical methods and their application in the economy is a natural and necessary skills to future economist.

We suggest conducting professional training of future economists on the basis of continuous mathematical training through the integration of mathematical knowledge in professional disciplines.

The essence of the proposed integrative approach is revealed in the following main provisions:

- implementation of intra- and inter-subject relationship;
- development of integrated courses;

- applied orientation;
- enlargement of didactic units;
- continuity in teaching mathematics;
- the systemic nature of knowledge in teaching mathematics.

One of the possible ways of integrating mathematics, information and communication technology and special subjects is described in detail in the article [5].

The principle of the integrative approach is focused on the formulation of goals and objectives of training, providing the formation of complex knowledge and skills and systemic thinking.

The integration creates conditions for convergence and interpenetration (association) of sciences, the creation of new industries and the emergence of new academic disciplines in higher educational institutions (e.g., econometrics, methods of managerial decision-making, optimization methods and models, etc.).

The integration is now becoming an integral part of the process of development of modern science, and therefore one of the fundamental ideas of modern methodology, pedagogy and psychology.

Integration allows avoiding discreteness in the acquisition of knowledge and skills, provides the possibility of developing conditions conducive to the formation of systemic, holistic scientific knowledge and practical skills.

The main objective of the integrative approach in the preparation of the future economists is the formation of readiness of an economic specialty graduates to the professional activity on the basis of unity and integrity of mathematical and professional knowledge.

The need to integrate mathematics and professional disciplines in the training of future economists is updated two related problems:

1. Prepare professionals able to solve life (practical, professional) problems in various ways, including using modern mathematical methods.
2. Strengthening the role of fundamental knowledge in the system of training specialists in economics.
3. Mobility future professionals.

Note that integration in teaching methodological problem causes the connection between science and other forms of social consciousness, philosophy, history, culture and more. Influenced by integrating each form of social consciousness developed as a complete sphere reflection of objective reality.

As a result of the integration of mathematics and specialized economic subjects students must:

- have a holistic view of the economic significance of the sector and mathematical methods in it,
- own mathematical methods of investigation of economic phenomena and processes
- be able to model economic phenomena and processes by means of mathematics,
- be prepared for self-mastery, update and improve their knowledge and skills on the basis of the fundamental knowledge.

Thus, fundamentalization of professional training of future economists suggest that the future expert in the field of economy in the process of training will receive the necessary fundamental basic knowledge (primarily the mathematical component), with the help of which a unified worldview scientific knowledge system will be formed.

REFERENCES

1. Honcharenko, S.U. Fundamentalization of education as a didactic principle. *Sliakh osvity*, 2008. Is.1. P. 2–6.
2. Kineliov, V.G. Education and // The regional politics of the Russian Federation in the field of education. Vol. IX, Saransk, 1997. pp. 376-392.
3. Memorandum of UNESCO International // Higher education in Russia, 1994. Is. 4. P. 4-6.
4. Subetto A.I. Problems of fundamentalization and sources of the content of higher education: Facets of public policy, Kostroma: Kostroma ped. un., 1995. 332 p.
5. Tkach Yu.M. Some aspects of the integration of mathematics, information and communication technologies and professional disciplines // International collection of works "Didactics of mathematics: issues and researches" / editorial board: O.I.Skafa (sc. editor) and others; Donetsk National University; Institute of Pedagogics of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; National Pedagogical Dragomanov University, Donetsk, 2014. Vol. 41. P.51-59.

Анотація. У статті обґрунтовано необхідність фундаменталізації професійної освіти; зазначені аспекти, які гарантує фундаменталізація; виділено головне ядро фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів – математизація знань через безперервну математичну підготовку шляхом інтеграції математичних знань у професійні дисципліни; розкрито сутність запропонованого інтегративного підходу.

Ключові слова: фундаменталізація, математизація знань, інтеграція.

Аннотация. В статье обоснована необходимость фундаментализации профессионального образования; указанные аспекты, которые гарантирует фундаментализация; выделено главное ядро фундаментализации профессиональной подготовки будущих экономистов – математизация знаний через непрерывную математическую подготовку путем интеграции математических знаний в профессиональные дисциплины; раскрыта сущность предложенного интегративного подхода.

Ключевые слова: фундаментализация, математизация знаний, интеграция.

Розвиток творчості музично обдарованих студентів педагогічних вишів

Н. В. Васильєва

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна

*Corresponding author. E-mail: natusik1030@mail.ru

Paper received 26.01.2016; Revised 03.02.2016; Accepted for publication 10.02.2016.

Анотація. У статті за допомогою теоретичних методів педагогічного дослідження розкрито сутність понять «творчість» та «музична творчість», з'ясовано природу виникнення творчості, розглянуто етапи творчого процесу, особливості творчої особистості, а також умови, які позитивно впливають на творчість. Результати дослідження автора спрямовані на допомогу викладачам педагогічних університетів у організації творчої діяльності із музично обдарованими студентами. Автор приходить до висновку, що основне завдання викладачів – створити сприятливі умови для ефективної організації творчого процесу.

Ключові слова: творчість, музична творчість, музично обдаровані студенти, особливості творчої особистості, умови творчості.

Вступ. Сучасне життя, сповнене постійних змін, потребує підготовки не просто спеціалістів своєї справи, а творчих особистостей, які у нестандартних ситуаціях здатні швидко знаходити правильні рішення. Природно, що основне формування особистості людини відбувається у шкільні роки. Тому важливо, щоб педагоги загальноосвітніх закладів були творчими всебічно розвиненими особистостями, які володіють теоретичними знаннями та практичними навичками організації творчого процесу у школі. Таким чином, сучасним студентам педагогічних вишів за період навчання необхідно не лише оволодіти системою знань, умінь та навичок, але й розвинути свої творчі обдаровання.

Короткий огляд публікацій за темою. Питання якісної підготовки майбутніх учителів, особливості формування їх творчого потенціалу, розвитку особистісних якостей, творчої обдарованості та стилю мислення широко висвітлені у наукових доробках багатьох вчених. Так, проблемою творчої обдарованості займалися: Д. Б. Богоявленська, В. О. Моляко, В. М. Дружинін, Дж. Гілфорд, Я. О. Пономарьов, В. В. Рибалка, Б. М. Теплов, Е. Торренс та ін. Вагомий внесок у вивчення проблеми формування творчої особистості учителя здійснено такими дослідниками, як С. А. Барановська, Д. Кабалевський, С. Сисоева, В. Сухомлинський, О. Смоліна та ін. Дослідженням особливостей прояву творчої особистості присвячені роботи І. Зязюна, І. Беха, Д. А. Леонтьєва, О. Р. Медведєва, О. Отич, В. Петрушина та ін. Питання підготовки майбутніх учителів музики, а також особливостей їх творчого потенціалу розглядалися такими науковцями, як Н. О. Шипунова, О. М. Щербініна, Л. Г. Ніколаєнко, Т. М. Тімашева, Г. Падалка, О. Рудницька та ін. Весь опрацьований нами матеріал щодо розвитку творчості обдарованих студентів вищих педагогічних навчальних закладів можна умовно поділити на такі групи: 1) розвиток педагогічної творчості обдарованих студентів усіх педагогічних спеціальностей; 2) розвиток наукової творчості обдарованих студентів усіх педагогічних спеціальностей; 3) розвиток творчості студентів усіх педагогічних спеціальностей різними творчими засобами (образотворче мистецтво, хореографія, театр тощо); 4) розвиток творчості обдарованих студентів музичного напрямку підготовки засобами музичного мистецтва; 5) розвиток творчості обдарованих студентів усіх педагогічних спеціальностей засобами

музичного мистецтва. Проте предметом нашого обговорення буде лише інформація, яка стосується особливостей розвитку творчості музично обдарованих студентів музичного напрямку підготовки, а також інших педагогічних спеціальностей.

Мета нашої статті – визначити сутність понять «творчість» та «музична творчість», з'ясувати природу виникнення творчості, етапи творчого процесу та особливості творчої особистості, а також встановити умови, які позитивно впливають на творчість.

Матеріали і методи. Матеріалами нашого дослідження є наукові праці вітчизняних та зарубіжних вчених, які вивчали питання творчості та музично обдарованої особистості.

Методи дослідження: теоретичні методи педагогічного дослідження (аналіз, систематизація, узагальнення, порівняння інформації педагогічного, психологічного та музичного змісту).

Результати та їх обговорення. Проблема обговорення багатьох наукових та навіть науково-популярних статей тривалий час залишаються різні аспекти творчості. Така тенденція є свідченням актуальності цієї проблеми і на сьогоднішній день. Проте кожен дослідник поняття «творчість» трактує по-своєму. Так, А. А. Давиденко під творчістю розуміє таку діяльність, яка гармонізує певну систему та виявляється у створенні оригінального продукту [3, с. 84]. Сучасні дослідники М. М. Савчин та О. І. Гірний аналізуючи низку джерел, приходять до висновку, що творчість – це багатогранний, непередбачуваний навіть для самої людини вид діяльності, засіб, де переважають активність особистості, новизна, концентрація волі, прояв оригінальності тощо [11, с. 45]. Науковці Т. А. Алексеєнко та Т. А. Равлюк творчістю називають складний процес глибокого внутрішньо особистісного хвилювання, яке пов'язане із прагненням вирішити проблему та усвідомленням відсутності відповідного власного досвіду [1, с. 115]. Узагальнюючи підходи різних дослідників щодо змісту поняття «творчість», ми схилиємось до думки, що під творчістю необхідно розуміти діяльність людини, що спрямована на створення нових, суспільно значущих цінностей, а також нове бачення раніше створеного. Відповідно до нашого тлумачення поняття «творчість», нами було сформульовано також визначення поняття «музична творчість». Отже, музична творчість – це діяльність

людини у галузі музичного мистецтва спрямована на створення нових музичних творів, а також на нову інтерпретацію раніше створених музичних образів. Зауважимо, що в подальшому під час аналізу інформації ми будемо дотримуватися вищезазначеного формулювання понять «творчість» та «музична творчість».

Питання природи виникнення творчості також не має єдиного пояснення. Так, замислюючись над природою творчості, філософ А. Горальський приходить до висновку, що творчість з'являється тоді, коли є структурована та гармонійна взаємодія і співдія потреби й можливості, коли витвір цієї взаємодії знаходить своє визнання у світі [2, с. 45]. Іншу точку зору щодо природи творчості має В. М. Вильчек. Дослідник вважає, що в основі природи творчості лежить природа людини як виду, яка в результаті мутації втратила інстинктивну видову програму діяльності. В результаті цього виникли дефекти, порушення основних взаємозв'язків: дефект діяльності (зв'язок «людина – природне середовище») та дефект відносин (зв'язок людина – людина). Тому виникло первинне відчуження людини від природи та світу в цілому [4, с. 141]. Існують також публікації, в яких джерела творчості визначаються відхиленнями у психічному здоров'ї людей. Італійський судовий психіатр Ц. Ломброзо ніколи не стверджував, що існує пряма залежність геніальності та душевної хвороби. Проте лікар зауважив: «Сідина та облісіння, худоба тіла, а також погана м'язова та статева діяльність, яка характерна для всіх психічно хворих людей, дуже часто зустрічається у великих мислителів» [4, с. 163]. Польський літературознавець Ян Парандовський вважає, що в основі творчості покладені звільнення від страждань та тяжких думок, компенсація ударів долі, матеріальної незабезпеченості, прагнення до незалежності (тобто творчість – це спосіб подолання первинної дезадаптації) [4, с. 141]. Враховуючи вище зазначену інформацію щодо природи виникнення творчості та особливості педагогічної професії (наявність нестандартних ситуацій, необхідність постійної концентрації уваги, знаходження індивідуального підходу до вихованців, терпіння та втримання власних емоцій тощо), можемо стверджувати про наявність у студентів педагогічних вишів (як майбутніх педагогів) потреби у творчості. Таким чином, завдання викладачів – створити умови студентам для здійснення творчої діяльності, що допоможе їх емоційно розвантажити, адаптувати до особливостей педагогічної діяльності, а також стане профілактикою психічних захворювань. Особливо актуальним питання організації творчих занять постає перед музично обдарованими студентами педагогічних вишів, оскільки за своєю природою вони є дуже чутливими.

З метою ефективної організації творчого процесу музично обдарованих студентів необхідно чітко знати його етапи (стадії). Ця необхідність пояснюється штучністю створення процесу творчості під час навчання та виховання молоді. Зауважимо, що творчість, яка протікає природним шляхом, кожного разу може проходити різні етапи (це залежить від

багатьох факторів). Тому на сьогоднішній день існує кілька варіантів стадій творчості за різними авторами. Розглянемо деякі з них. Російський інженер і психолог П. К. Енгельмейєр виділив три етапи процесу творчості: 1) інтуювати (тобто виникнення задуму); 2) думати (розробка та планування втілення задуму); 3) робити (виконання запланованого, створення продукту творчості) [8]. Психолог П. Якобсон більш детально розкрив зміст творчого процесу: 1) виникнення задуму; 2) розробка задуму; 3) активізація досвіду життєвих вражень; 4) пошуки шляхів втілення задуманого; 5) реалізація задуму; 6) доробка твору. Така деталізація «моделі» творчого процесу, на думку П. Якобсона, певною мірою відтворює його багатоплановість та цілісність, а також дає змогу ознайомитись із індивідуальними особливостями митця [8]. Науковець В. П. Зінченко розглядає наступні стадії творчості: 1) виникнення теми (з'являється почуття необхідності почати роботу, мобілізація творчих сил); 2) усвідомлення проблеми (створення образу проблеми, яку необхідно вирішити); 3) робота над вирішенням проблеми (людина часто відчуває своє безсилля перед проблемою; складається таке враження, що проблема її захопила); 4) виникнення ідеї, рішення (інсайт) (у людини виникає образ, у якому втілені всі її прагнення); 5) виконання творчого задуму (власне творчий акт) [6, с. 11]. Таким чином, організовуючи процес творчості із музично обдарованими студентами, викладач може користуватися найбільш вдалою (на його погляд) класифікацією етапів мистецької праці. Крім того, необхідно пам'ятати та враховувати наявність індивідуальних особливостей у роботі кожної творчої особистості, а також особливості організації різних видів музичної діяльності.

Як уже згадувалось, кожна творча особистість має свої індивідуальні особливості. Проте на основі власних спостережень та багаторічної творчої роботи із обдарованою молоддю деякі дослідники склали перелік особистісних рис, які характерні для творчих студентів. Так, наприклад, Х. Швет та деякі інші дослідники виділили наступні особистісні якості творчих людей: 1) незалежність (особистісні стандарти важливіші за стандарти групи); 2) відкритість розуму (готовність повірити своїм та чужим фантазіям, чутливість до нового та незвичайного); 3) висока толерантність до невизначених та нерозв'язаних ситуацій, конструктивна активність у цих ситуаціях; 4) розвинуті естетичні почуття, прагнення до прекрасного [10]. Часто крім зазначених якостей у творчих людей відзначають впевненість у власних здібностях, силу характеру, а також змішані риси жіночності та мужності у поведінці [4, с. 169]. Н. Дяченко прийшла до висновку, що творчим фахівцям притаманні такі риси: спостережливість, захопленість, здатність зануритися у себе, здатність просто думати про складні речі, висока інтенсивність генерування ідей, здатність критично оцінювати результати досліджень, широкий науковий кругозір, здатність чітко та логічно формулювати власні думки тощо [5, с. 46-47]. На основі вище зазначеної інформації можна зробити висновок, що чіткого загальноновизнаного переліку якостей творчих людей

на сьогоднішній день не існує. Цей факт можна пояснити складністю самого творчого процесу, наявністю індивідуальних особливостей у поведінці кожної творчої особистості, а також значний вплив характеру творчої діяльності. Так, дослідники С. О. Сисоєва та А. Н. Лук визначили особистісні якості творчого вчителя: 1) високий рівень педагогічної креативності; високий рівень володіння навчальним предметом, який викладається; наявність психолого-педагогічних знань, умінь та навичок; розвиток творчих можливостей учнів [7, с. 40]; 2) високий рівень компетентності; прагнення до творчого пошуку; розвинуте педагогічне мислення; володіння педагогічною технікою; наявність інтуїції та педагогічного досвіду [9]. Беручи до уваги особливості професійної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів та наявність у них музичного обдаровання, можна стверджувати, що для їх творчої особистості наприкінці навчання мають бути характерними якості творчого вчителя та спеціальні музичні навички (управління уявою, здатність до імпровізації, гра в ансамблі, читання з аркуша, оволодіння прийомами композиції тощо) [12, с. 513]. Таким чином, викладач, який знає особливості творчої особистості музично обдарованих студентів педагогічних вишів, має змогу якісно організовувати творчий процес, а також сприяти формуванню необхідних якостей майбутніх педагогів.

Як зазначалось раніше, завдання викладачів – створити умови студентам для здійснення їх творчої діяльності. Проаналізувавши наукову літературу відповідного змісту та враховуючи власний досвід, ми склали список основних факторів, наявність яких, на нашу думку, позитивно впливає на організацію творчого процесу: заохочення та стимулювання студентів до творчої діяльності, створення відповідної

матеріально-технічної бази, організація на занятті різних видів діяльності, наявність навичок виконання творчої роботи та потреби займатися творчою діяльністю. Ми вважаємо, що в разі наявності вище перерахованих факторів, викладачі педагогічних закладів можуть створити сприятливі умови музично обдарованим студентам для здійснення творчої діяльності.

Висновки. Таким чином, процес творчості – складний та багатогранний. У своїх подальших дослідженнях ми будемо використовувати два основних поняття: «творчість» та «музична творчість». Під творчістю ми розуміємо діяльність людини, що спрямована на створення нових, суспільно значущих цінностей, а також нове бачення раніше створеного. Зауважимо, що музична творчість є специфічним видом творчості та має відповідні особливості. За нашим формулюванням музична творчість – це діяльність людини у галузі музичного мистецтва, спрямована на створення нових музичних творів, а також на нову інтерпретацію раніше створених музичних образів. Для ефективної організації творчого процесу серед музично обдарованих студентів педагогічних вишів викладачам необхідно знати: природу виникнення творчості, етапи творчого процесу, особливості творчої особистості, а також умови, які позитивно впливають на творчість. Враховуючи особливості педагогічної професії, а також відомі нам теорії природи творчості, можемо стверджувати, що у майбутніх музично обдарованих педагогів існує потреба займатися творчою діяльністю. Тому основне завдання викладачів – створити сприятливі умови для ефективної організації творчого процесу, що не можливо без врахування послідовності етапів творчості та особливостей особистості музично обдарованих студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєєнко Т. А. Проблема розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів у навчальному процесі / Т. А. Алексєєнко, Т. А. Равлюк // Наука і освіта. – 2007. – № 1-2. – С.113 – 116.
2. Горальський А. Теорія творчості [Текст] / А. Горальський; [пер. з пол. О. Гірною]. – Львів: Каменяр; Warszawa: Universitas Rediviva, 2002. – 144 с.
3. Давиденко А. А. Творчість як процес гармонізації системи / А. А. Давиденко // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України. – 2011. – № 4 (73). – С.78 – 85.
4. Дружинин В. Н. Психодіагностика обших способностей / В. Н. Дружинин. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 224 с.
5. Дяченко Н. Креативність викладача – запорука модернізації вищої освіти / Н. Дяченко // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2006. – 242 с. – (Серія «Педагогічні науки»; вип. 3 (50)).
6. Зинченко В. П. Школа должна учиться мыслить / В. П. Зинченко // Прикладная психология. – 2001. – № 1. – С. 11.
7. Кульчицька О. І. Педагогічні технології: наука – практиці: навч.-метод. щорічник / Кульчицька О. І., Сисоєва С. О., Цехмістер Я. В.; за ред. С. О. Сисоєвої. – К.: ВППОЛ, 2002. – 281 с. (вип. 1).
8. Левчук Л. Т. Естетика: підручник [Електронний ресурс] / Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко; за заг. ред. Л. Т. Левчук. – К.: Вища шк., 1997. – 399с. – Режим доступу: <http://studentbooks.com.ua/content/view/1430/76>.
9. Лук А. Н. Мышление и творчество / Лук А. Н. – М.: Изд-во Полит. литературы, 1976. – 144 с.
10. Олах А. Творческий потенциал и личностные перемены / А. Олах // Общественные науки за рубежом. Р.Ж. – 1968. – № 4. – С.69 – 73. – (Серия «Науковедение»).
11. Савчин М. М. Творчість як педагогічна проблема: тренінг творчості / М. М. Савчин, О. І. Гірний // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України. – 2013. – № 3 (80). – С.43 – 51.
12. Шипунова Н. О. Активізація творчого потенціалу майбутніх вчителів у структурі підготовки педагога-музиканта / Н. О. Шипунова // Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика». – Кам'янець-Подільський, 2009. – 540 с. – (вип. 3).

REFERENCES

1. Alekseenko, T. A. The problem of development of creative potential of future teachers in educational process / T. A. Alekseenko, T. A. Ravlyuk // Nauka i osvita. – 2007. – № 1-2. – P. 113 – 116.
2. Goralskiy, A. Theory of creativity [Tekst] / A. Goralskiy; [per. z pol. O. Girnogo]. – Lviv: Kamenyar; Warszawa: Universitas Rediviva, 2002. – 144 p.

3. Davidenko, A. A. Creativity as the process of harmonization of the system / A. A. Davidenko // *Pedagogika i psihologiya. Visnik NAPN Ukrainy*. – 2011. – № 4 (73). – P. 78 – 85.
4. Druzhinin, V. N. Psychodiagnostics of General abilities / V. N. Druzhinin. – M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 1996. – 224 p.
5. Dyachenko, N. The creativity of teacher – the key to the modernisation of higher education / N. Dyachenko // *Zbirnik naukovih prats Poltavskogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni V. G. Korolenka*. – Poltava, 2006. – 242 p. – (Seriya «Pedagogichni nauki»; vip. 3 (50)).
6. Zinchenko, V.P. The school should learn to think / V. P. Zinchenko // *Prikladnaya psihologiya*. – 2001. – № 1. – P. 11.
7. Kulchitska, O. I. Educational technology: science to practice: educational-methodical Yearbook / Kulchitska O. I., Sisoeva S. O., Tsehmister Ya. V.; za red. S. O. Sisoevoyi. – K.: VIPOL, 2002. – 281 p. (vip. 1).
8. Levchuk, L. T. Aesthetics: the tutorial [Elektronniy resurs] / L. T. Levchuk, D. Yu. Kucheryuk, V. I. Panchenko; za zag. red. L. T. Levchuk. – K.: Vishcha shk., 1997. – 399 p. – Rezhim dostupu: <http://studentbooks.com.ua/content/view/1430/76>
9. Luk, A. N. Thinking and creativity / Luk A. N. – M.: Izd-vo Polit. literature, 1976. – 144 p.
10. Olah, A. Creativity and personality changes / A. Olah // *Obshchestvennye nauki za rubezhom. R.Zh.* – 1968. – № 4. – P. 69 – 73. – (Seriya «Naukovedenie»).
11. Savchin, M. M. Creativity as pedagogical problem: training creativity / M. M. Savchin, O. I. Girniy // *Pedagogika i psihologiya. Visnik NAPN Ukrainy*. – 2013. – № 3 (80). – P. 43 – 51.
12. Shipunova, N. O. Activation of creative potential of future teachers in the education structure of the teacher-musician / N. O. Shipunova // *Zbirnik naukovih prats «Pedagogichna osvita: teoriya i praktika»*. – Kam'yanets-Podilskiy, 2009. – 540 p.– (vip. 3).

Development of creativity of musically gifted students studying at teachers training universities

N.V. Vasilyeva

Abstract. The article, by means of theoretical teaching research methods, reveals the essence of the “creativity” and “musical creativity” concepts, determines the nature of creativity origin, discusses the stages of creative process, creative person’s features as well as creativity enhancing conditions. The author’s research findings are aimed to help teacher trainers to organize creative activities with musically gifted students. The author concludes that the teacher trainers’ principal aim is to provide favourable conditions for effective creative process.

Keywords *creativity, musical creativity, musically gifted students, creative person’s features, creativity conditions.*

Развитие творчества музыкально одарённых студентов педагогических вузов

Н. В. Васильева

Аннотация. В статье при помощи теоретических методов педагогического исследования раскрывается суть понятий «творчество» и «музыкальное творчество», установлена природа возникновения творчества, рассмотрены этапы творческого процесса, особенности творческой личности, а также условия, которые положительно влияют на творчество. Результаты исследования автора направлены на помощь преподавателям педагогических университетов в организации творческой деятельности с музыкально одарёнными студентами. Автор приходит к выводу, что главное задание преподавателей – создать благоприятные условия для эффективной организации творческого процесса.

Ключевые слова: *творчество, музыкальное творчество, музыкально одарённые студенты, особенности творческой личности, условия творчества.*

Застосування соціально-педагогічних кейсів у формуванні соціальної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів

Т. Г. Василюк

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг, Україна

*Corresponding author. E-mail: toma19822004@mail.ru

Paper received 02.02.2016; Revised 13.02.2016; Accepted for publication 22.02.2016.

Анотація. Статтю присвячено теоретичному аналізу проблеми застосування кейс-методу у навчальному процесі. Визначено місце інноваційних технологій у сучасній освіті. Уточнено дефініцію «тезаурус», визначено структуру соціально-педагогічного кейсу та його роль у процесі формування соціальної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Ключові слова: кейс-метод, інноваційні технології в освіті, соціальна компетентність студентів.

Швидкий темп розвитку сучасної цивілізації вимагає від освітньої системи підвищеної мобільності. Сьогодення потребує від особистості збільшення діапазону практичних можливостей, розвиненого інтелекту, здатності до самоосвіти та спрямування на творчу самореалізацію. Оновлення змістової складової змісту освіти, зокрема вищої, приведення її у відповідність до сучасних вимог суспільства є пріоритетним вектором реформи освіти в Україні. Інтегруючись в Європейський простір, освітня парадигма України передбачає зосередження на положенні про те, що основними результатами діяльності ВНЗ має стати не система знань, умінь і навичок сама по собі, а сформованість компетентностей спеціаліста в певній професійній сфері, причому дескриптори компетентностей спеціаліста певної галузі визначаються державними класифікаторами професій [4].

Студент у ході навчального процесу повинен набутти важливих компетентностей через застосування знань. Для цього необхідний перехід від кваліфікації до компетентності, що дасть змогу знаходити оптимальні рішення у будь-яких життєвих ситуаціях. Володіючи технологією прийняття рішень, свободою вибору, людина стає здатною адаптуватися в умовах постійних змін.

Мета статті полягає у визначенні ролі соціально-педагогічного кейсу при формуванні соціальної компетентності студентів вищої педагогічної школи.

На даний час виникла потреба формування соціальної компетентності студентів – інтегративної якості особистості, що включає в себе мотиваційно-особистісний, партисипативно-діяльнісний, імплементаційно-управлінський та рефлексивний компоненти. Вирішення проблеми формування соціальної компетентності студентів-майбутніх педагогів визначається ще й тим, що певна їх частина втратила, на жаль, соціальні орієнтири, особливо патріотичні, громадянські. Проблеми виховання громадян пов'язані, перш за все, з особистістю вчителя, його педагогічною компетентністю, соціальною позицією. Адже саме вчитель здійснює управління процесами соціалізації учнівської молоді.

Принциповою відмінністю сучасної освіти є формування всебічно розвиненої, соціально активної особистості, спрямованої на реалізацію власного потенціалу – морального, інтелектуального, професійного. Нова освітня парадигма базується на

принципах демократизації, гуманізації, гуманітаризації, системності, цілісності, технологізації, диференціації освіти, на компетентнісному, діяльнісному, особистісно орієнтованому дидактичному, суб'єкт-суб'єктному психологічному підходах до навчання [7, с. 1]. Із цих позицій актуальною постає проблема використання інноваційних методів навчання при формуванні соціально компетентного випускника ВНЗ.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує інтерес провідних науковців до інноваційних методів навчання. Так, науковці (В. Безпалько, Б. Гершунський, І. Дичківська, В. Краєвський, С. Сисоєва та ін.), праці яких присвячені проблемі педагогічних інновацій, співвідносять поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Питанням з'ясування сутності інтерактивних технологій навчання присвячені наукової доробки Н. Балицької, Г. Волошиної, О. Коротаєвої, О. Пометун, Н. Суворової та ін. Теоретичний аспект сучасних педагогічних технологій розкрито у працях І. Богданової, В. Матірко, В. Полякова, Ю. Ткаченко та ін. Науковці К. Баханов, О. Біда, М. Окса, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Ярошенко та ін. досліджують педагогічні підходи щодо використання групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності. Педагог та особа, яка навчається, під час взаємодії перебувають у певній рівновазі, оскільки структурна побудова занять, на яких використовуються інтерактивні технології, змінює саму суть навчального процесу [3].

Ще за часів Я. Коменського був актуальним пошук таких засобів і порядку навчання, які б давали змогу педагогові привести своїх вихованців до позитивних результатів. Саме Я. Коменський, на думку Н. Наволокової, вперше визначив складові успішного застосування технологій: по-перше, це чітко окреслені цілі; по-друге, засоби, точно пристосовані для досягнення намічених цілей; по-третє, конкретні правила, як користуватися окресленими засобами, щоб було неможливим не досягнути мети [2].

Інтерактивні технології навчання виконують соціально важливу роль, оскільки виступають як засіб впровадження ідей співробітництва у педагогічний процес. Під час їх використання тренуються соціальні навички, необхідні для конструювання взаємодії у структурі спільної діяльності, розвиваються емпатійна культура, навички рефлексії та самодіагностики.

На думку Р. Кричевського, для успішного впровадження інновацій необхідно: відповідний освітній рівень як педагогів, так і суб'єктів навчання (чим він вищий, тим менше сприймаються нововведення); інформаційні контакти та поінформованість про нововведення; мотивація до нововведення [5].

Одним з інноваційних методів, що набув популярності у Європі та США, став кейс-метод. Назва кейс-методу пішла від латинського casus – заплутаний незвичний випадок, а також від англійського case – портфель, валіза. Походження дефініцій відображає сутність самого методу: студенти отримують від викладача (модератора) пакет документів (кейс), за допомогою яких або виявляється проблема і шляхи її розв'язання, або розробляються варіанти виходу із складної ситуації, коли проблема окреслена [6, с. 7]. Авторами кейс-методу вважаються англійські науковці Ф. Едей, К. Єйтс, М. Шевер.

Проблемою використання кейс-методу під час викладання різних дисциплін у вищих навчальних закладах займалися В. Давиденко, Г. Каніщенко, О. Сидоренко, Н. Тітова, П. Шеремета, В. Чуба та ін.

Вплив кейс-методу на формування особистісних якостей суб'єктів освітнього процесу ще недостатньо досліджений науковцями. Спираючись на світовий досвід, Ю. Сурмін стверджує, що цей метод сприяє формуванню таких якостей спеціаліста, яких потребує ринкове суспільство: здатність приймати рішення, здатність до навчання, системне мислення, самостійність, ініціативність, готовність до змін, ділова орієнтація, уміння працювати з інформацією, наполегливість, цілеспрямованість, комунікативні здібності, здатність до міжособистісних контактів, проблемність мислення, конструктивність, етичність [9].

Залежно від цілей навчання кейси можуть відрізнятися за змістом і організацією пропонованого матеріалу. Розрізняють кейси, що вчать аналізувати й оцінювати; кейси, які спонукають до розв'язання проблеми і прийняття рішень; кейси, що ілюструють проблему, рішення або концепцію у цілому.

Якщо класифікувати кейси за ступенем впливу, доречно виокремити практичні кейси, котрі відображають абсолютно різні життєві ситуації; навчальні кейси, основним завданням яких є навчання; навчально-дослідницькі кейси, що орієнтовані на здійснення дослідницької діяльності.

Залежно від об'єму кейсу, величина якого прямо залежить від його призначення, виділяють: міні-кейс (від однієї до декількох сторінок), кейс середніх розмірів та об'ємний кейс (може використовуватися протягом кількох занять).

Традиційно кейс-метод ефективний на практичних заняттях, присвячених закріпленню вивченого матеріалу. Проте, на практиці робота з кейсом буває продуктивною і при введенні нового матеріалу для постановки проблемного питання, теоретичні аспекти якого потім будуть розглядатися на лекціях. Ця технологія може бути використана у процесі самостійної роботи студентів, а також при традиційних методах навчання – ділових іграх або тренінгах [1].

Важливе місце у навчальному процесі вищої педагогічної школи займає вивчення й аналіз соціально-педагогічних кейсів на основі реальних ситуацій, що

виникають у роботі вчителя і звернені до професійного досвіду соціально-педагогічної діяльності. У зв'язку з цим виникає необхідність у добірї актуальних завдань та практиці їх розв'язання, узагальнення отриманого досвіду в тезаурусі соціально-педагогічних кейсів. У сучасній науковій термінології – у лінгвістиці, семіотиці, інформатиці, теорії штучного інтелекту та інших галузях знань – *тезаурус* означає певне, особливим чином оформлене накопичення, що слугує фундаментом, інформаційною базою будь-якого виду діяльності, формування й розвитку [6, с. 25]. Тезаурусний підхід у дидактиці є досить перспективним напрямом. Про це свідчать наукові доробки В. Безпалька, Л. Вовк, О. Галагузова, Т. Кувалдіної, О. Мірошніченко, О. Шилової та ін. У нашому дослідженні під тезаурусом соціально-педагогічних кейсів розуміється відкрита система пов'язаних між собою множин соціально-педагогічних ситуацій. В основі тезаурусу лежать семантичні елементи, що використовуються для його конструювання – соціально-педагогічні ситуації, які визначають структуру кейсу.

Часова характеристика соціально-педагогічного кейсу пов'язана з часом, необхідним для його розв'язання. Послідовність і взаємозв'язок соціально-педагогічних ситуацій, їх взаємовплив представляє собою логічну характеристику. Семантична (сміслова) характеристика представлена змістом самого кейсу. Місце розташування кожного елемента в семантичній структурі тезаурусу визначається значенням параметрів. Оптимальне значення параметрів для елементів тезаурусу виявляється на основі експертних висновків.

Отже, структуру соціально-педагогічного кейсу можна представити наступним чином:

- викладачем (модератором) або студентами здійснюється добір і опис типових професійних ситуацій;
- визначаються мета і завдання діяльності студентів при розв'язанні даної ситуації;
- описуються параметри кейсу: тип проблеми, види допомоги, що надається, внутрішній зв'язок, зовнішній зв'язок; час на розв'язування ситуації;
- обираються методи і форми роботи студентів для розв'язання даної ситуації.

Науковці О. Сидоренко, Ю. Сурмін пропонують таку схему процесу створення кейсу: формування дидактичних цілей кейсу – вибір теми – збирання інформації для кейсу – вибір жанру кейсу – складання завдань для кейсу – упровадження кейсу в навчальний процес [8].

У висновку зауважимо, що цінність кейс-методу полягає у тому, що він одночасно відображає не лише практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти для розв'язання означеної проблеми, а також вдало поєднує навчальну, творчу, аналітичну діяльність, що, безумовно, є діяльним, ефективним в реалізації сучасних освітніх завдань.

Отже, застосування соціально-педагогічного кейсу сприятиме формуванню парціальних компетентностей – когнітивної, інтерактивної, імплементаційної, операційної та рефлексивної, які у своїй сукупності визначають соціальну компетентність студентів вищих педагогічних навчальних закладів, адже такий інтерактивний метод вчить з'ясовувати сутність педагогічної проблеми, виявляти причини їх появи, аналізувати можливі варіанти рішення, обирати найбільш оптимальний з них, приводити їх у дію та паралельно здійснювати контроль.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грузкова С. Ю., Камалеева А. Р. Кейс-метод: история разработки и использование метода в образовании / С. Ю. Грузкова, А. Камалеева // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern of Social Problems, № 6 (26), 2013.
2. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій: Навч.-метод. посібник / Н. П. Наволокова. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 176 с.
3. Євтух М. Б. Забезпечення якості вищої освіти як важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / М. Б. Євтух, І. С. Волощук // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 58.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 44.
5. Кричевский Р. Психология малой группы: теоретический и дидактический аспект / Р. Кричевский, Е. Дубовская. – М.: Наука, 1991. – 84 с.
6. Савельева М. Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов: Учебно-методическое пособие / Ижевск, УдГУ, 2013. – 94 с.
7. Сердюк Т. В. Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації / Т. В. Сердюк / автореферат на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук 13.00.09 – теорія навчання. – Кривий Ріг, 2010. – 20 с.
8. Сидоренко О. Передмова // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. Сидоренко О., Чуба В. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 7 – 8.
9. Ситуационный анализ или Анатомия кейс-метода / Под ред. д-ра социологических наук, проф. Сурмина Ю. П. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

REFERENCES

1. Serdyuk T.V. Interactive technologies of social sciences studying as a mean of activation of students' educational-cognitive activity in higher educational establishments of I-III levels accreditation: Thesis. – 13.00.09 – Theory of Education. Kryvyi Rih, 2010.
2. Hruzkova S. Y. Case-study: the history of development and use of the method // Modern of Social Problems, № 6 (26), 2013.

Using of social case-study for forming student's of Higher Pedagogical Educational Establishments social competence.

T. Vasylyuk

Abstract. The article is devoted to theoretical analysis of the application of case-study in the learning process. The definition «thesaurus», the structure of social case-study and its meaning of Higher Pedagogical Educational Establishments students' social competence are determined.

Keywords: case-study, innovative educational technologies, students' social competence.

Использование социально-педагогических кейсов при формировании социальной компетентности студентов высших педагогических учебных заведений.

Т. Василюк

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу проблемы применения кейс-метода в образовательном процессе. Определено место инновационных технологий в современном образовании. Уточнена дефиниция «тезаурус», определена структура социально-педагогического кейса и его роль в процессе формирования социальной компетентности студентов высших педагогических учебных заведений.

Ключевые слова: кейс-метод, инновационные технологии в образовании, социальная компетентность студентов.

Традиції статевого виховання дітей та молоді у країнах Стародавнього Сходу: історико-педагогічний аналіз

М. М. Волікова

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг, Україна

*Corresponding author. E-mail: a.volikov@ukr.net

Paper received 12.02.2016; Revised 18.02.2016; Accepted for publication 22.02.2016.

Анотація. Розкрито історичний аспект еволюції системи статевого виховання дітей та молоді у країнах Стародавнього Сходу. Аналізуються шляхи розвитку статевого виховання з урахуванням норм суспільної моралі, соціокультурних, релігійних, політико-економічних особливостей людської життєдіяльності. Виокремлено фактори суспільно-історичного розвитку, що вплинули на мету й завдання статевого виховання. З'ясовано місце та роль сім'ї як інституту соціалізації дитини в якому закладається ціла система зв'язків шлюбних і родинних, господарських і правових, етичних і психологічних. Доведено, що виховання дітей та молоді в аспекті міжособистісних і міжстатевих стосунків має історичне підґрунтя й потребує предметного дослідження та конкретизації відповідно тих соціальних змін які відбувалися на Сході в окреслений період.

Ключові слова: *статеве виховання, соціальний досвід, мораль, традиції, цінності, норми, сім'я, батьківство, материнство, діти, молодь, взаємовідносини.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку людської цивілізації визначається вченими як перехід до суспільства знань й характеризується якісно новими вимогами до розвитку освіти та виховання. Саме молодь – майбутнє нації й виховуючи її ми маємо не забувати про минуле й спиратися історичні, культурні, духовні та морально-етичні цінності багатьох народів. У зв'язку з цим виникає необхідність звернутися до історичного минулого, яке репрезентовано в звичаях, традиціях, соціальних правилах та етичних нормах народів Стародавнього Сходу. На їх основі формується внутрішній світ кожної дитини, її світогляд, дисциплінованість, справедливність, доброта й повага до осіб протилежної статі і ще безліч речей що роблять її індивідуальною особистістю. Саме виховний довід давньосхідних цивілізацій дасть змогу на сучасному рівні простежити еволюційні зміни в системі виховання дітей та молоді та визначити соціальні стратегії ХХ століття. Із цих позицій Стародавній Схід є скарбницею виховних традицій, духовних еталонів, морально-етичних правил та норм які і на сьогодні є стрижнем у вихованні сучасної молоді. Тому ретроспективне дослідження мети, завдання, й змісту виховання в країнах Сходу має глибоке практичне значення, воно є важливою передумовою розуміння багатьох процесів, які відбуваються в сучасному суспільстві, тим самим пропонуючи варіанти виховного врегулювання та попередження різних проявів девіації в молодіжному середовищі.

Аналіз досліджень і публікацій. Велика кількість учених приділяє значну увагу освітньо-виховним системам Стародавнього Сходу, а саме питання родинного виховання й освіти завжди були у центрі педагогічних досліджень китайських науковців (Лу Сін, Шень Гуаньцзюнь, Го Циця, Чжу Чисін, Кун Течен та ін.); фізичному вихованню в країнах Стародавнього Сходу присвячені праці (В. Гайл, Л. Куна, В. Пельменева, Ф. Самоукова, В. Столбова та ін.); вплив філософсько-етичних та релігійних вчень на японське виховання молоді висвітлювали у своїх роботах (М. Абаєв, С. Білецька, О. Джурицький, К. Салімоват та ін.). Сходознавчою проблематикою в

Україні займалися О. Баранников, В. Дубровський, І. Крачковський, А. Кримський, А. Ковалівський, Ю. Кочубей, О. Прицак та ін. Проблеми навчання і виховання в країнах Сходу репрезентовано в окремих статтях і монографіях зарубіжних науковців (Б. Доджа, Дж. Максіді, Дж. Педерсона, Н. Снайдер, А. Тібаві. Спільним для вище згаданих науковців є загальний сходознавчий підхід, в основі якого – висвітлення головних віх розвитку цивілізацій Стародавнього Сходу в контексті загального історичного процесу, синтез виховної і соціальної практики, який в свою чергу сприяє розвитку історії як науки.

Мета статті – проаналізувати особливості статевого виховання дітей та молоді в країнах Стародавнього Сходу задля успішного реформування національної системи освіти та виховання. Мета зумовила використання історико-педагогічних методів дослідження: зіставний допоміг здійснити аналіз текстів першоджерел, порівняльно-історичний метод дозволив розглянути динаміку розвитку теоретичних основ щодо виховання дітей та молоді у країнах Сходу в часовій послідовності відповідно до соціально-економічних та політичних державних перетворень; метод систематизації та узагальнення вивчених матеріалів сприяли осмисленню результатів і формулюванню висновків. У дослідженні особливе значення мають також теоретичні положення про дитину як найвищу соціальну цінність, сім'ю, роль батька та матері у вихованні дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історія людства бере свій початок від появи лічби, писемності та формування перших державних утворень. Із цього моменту починається фіксація всіх подій та явищ, виникають свідчення про життя людей, формуються стосунки й взаємовідносини. Перші в історії людства держави утворилися в регіоні, який в історіографії традиційно називається Стародавнім Сходом, включаючи в себе держави Давнього Єгипту, Шумеру, Месопотамії, Сирії, Палестини, Фінікії, Малої Азії та Закавказзя, Ірану, Середньої Азії, Індії, Китаю. Саме в цьому регіоні було здійснено перехід від первіснообщинного ладу до цивілізації, тобто відбулося зародження політико-правової думки. Втім,

для всього Стародавнього Сходу характерним є видання не тільки окремих законів та правил соціальної поведінки, а й розробка та впровадження цілих виховних систем орієнтованих на розвиток цілої низки людських якостей, а саме: повага до протилежної статі, толерантності у відносинах, любов до ближнього, дотримання свого слова, розвиток потреби в самоосвіті й самовдосконаленні, усвідомлення обов'язку перед власним народом і відповідальності за своє і майбутнє своєї країни.

У контексті нашого дослідження слід звернути увагу на думку відомого українського сходознавця, доктора історичних наук О. Крижанівського, який уважає, що «Народи Стародавнього Сходу не просто першими побудували соціально стратифіковані суспільства й держави, винайшли найдавніші форми письма, розвинули художню словесність, науково-практичні знання, мистецтво, релігійно-філософську думку, а й передали ці свої надбання наступним поколінням. Тож Стародавній Схід – це, так би мовити, наше дитинство, і якщо ми прагнемо пізнати себе, то не повинні нехтувати світанковою добою людської цивілізації» [6, с. 15].

Особливої уваги заслуговує погляд професора Г. Корнєтова, який аналізуючи розвиток виховання в контексті культури Великих цивілізацій відмічає, що «...їм властива єдність педагогічних традицій і підходів до рішення учбово-виховних проблем. Цивілізація визначає межі виховних систем, а культура складає основу їх змісту. У великих цивілізаціях історико-педагогічний процес представлений у рамках його конкретних різноманітних форм, обумовлених різноманітністю соціокультурних організмів» [7, с. 41].

Зацікавлення цим питанням та здійснення наукового пошуку дало нам змогу виявити певні особливості у цьому питанні. Проблеми виховання людини відповідно до статі у джерелах давніх цивілізацій Сходу окремо не розглядаються, проте можна простежити окремі аспекти їх висвітлення. Так, педагогічні основи патріархального виховання знаходимо в законах вавилонського царя Хаммурапі (1750 до н.е.). Сходознавець І. Дьяконов уважає, що держава Хаммурапі була першою в історії Месопотамії централізованою державою з деспотичною владою, яка контролювала всі сфери життя суспільства [5, с. 223]. У Законах Хаммурапі (статті 127–195) розглядаються питання сімейного порядку (укладання шлюбу, розлучення, спадкування майна), серед яких містяться вказівки на особливості виховання молодого покоління як передавання певних виробничих навичок: «Якщо якийсь ремісник візьме малолітнього на виховання і навчить його свого ремесла, то його не можуть вимагати назад через суд (стаття 188); «Якщо він не навчить його своєму ремеслу, то цей вихованець може повернутися в дім свого батька» (стаття 189) [2, с. 41]. Інший підхід демонструє Книга Приповістей Соломонових. Тут акцентовані моральні настанови: «Послухай, мій сину, навчання батька свого і не відкидай науки матері своєї, вони бо хороший вінок для твоєї голови, і прикраса на шию твою» (розд.1, вірш 8,9), «Син мудрий – потіха для батька, а син нерозумний – то смуток для неньки його» (розд.10, вірш 1) [1]. Однак

від жінки в цей час вимагалось одне – «подвиг дітонародження».

Школа і виховання в державах Стародавнього Сходу розвивалися в логіці еволюції конкретно-історичних, культурних, моральних, ідеологічних цінностей. Діти виховувались у межах жорстких соціальних регулятивів, обов'язків і особистої залежності. Дитина ніби розчинялася в сім'ї, касті, соціальній стратегії. Звідси й застосування жорстких форм і методів виховання, які ми виявляємо в історичних пам'ятках того часу. Звернення до історико-педагогічних джерел (В. Авдієва, О. Васильєва, В. Замаровського, О. Крижанівського, Т. Савельєва) дає підстави стверджувати, що зародження перших людських цивілізацій супроводжувалося формуванням зачатків систематизованого виховання та навчання як форм передавання культурного досвіду від дорослих до дітей, що сприяло появі спеціальних освітніх установ (школи в Шумері, Єгипті, Індії, Китаї). З цього часу систематичне навчання стало важливою складовою процесу виховання.

У своїх наукових дослідженнях професор А. Джуринський зазначає: «Школа і виховання в державах Стародавнього Сходу розвивалися під впливом різноманітних економічних, соціальних, культурних, етнічних, географічних та інших факторів. Хоча хронологічно існування цих цивілізацій не збігається, проте їм були властиві спільні риси як у вихованні, так і навчанні. Така спільність була наслідком того, що виникнення школи припало на перехідну епоху від громадянсько-родового ладу до суспільно-диференційованого. Подібна типологічність підтверджується тим, що стародавні цивілізації мали принципово спільне у сфері виховання і навчання, незважаючи на те, що існували ізольовано одна від одної» [4, с. 18].

Сім'я була першоосновою у вихованні та навчанні підростаючого покоління в Стародавній Індії (Закони Ману). Сімейне виховання було основною формою підготовки нових поколінь до життя й у стародавніх євреїв. Батько вчив сина читання та письма, крім того, землеробства, скотарства, полювання, риболовства та ремесла. Дівчат привчали до хатньої роботи, навчали рукоділлю, дотриманню чистоти й порядку в домі. Відповідно «розподілялись» і моральні якості, які виховували у хлопців/чоловіків (мудрість, твердість волі, спрямування всіх думок до Бога) та дівчат/жінок (благочестя, старанність, ощадливість і практичність) [8, с. 97]. Головними виховними цілями того часу були формування в дітей низки морально-етичних рис (набожності, правдивості, поваги до батьків, любові до ближнього та праці) та родинно-патріотичних почуттів, пов'язаних із моральними нормами єврейського народу. Отже, з усіх напрямів виховної роботи найбільш дієвим було релігійно-моральне виховання, головною метою якого було формування особистості набожного єврея, відданого принципам віри і непопущим сімейним традиціям.

На формування виховної системи стародавнього Китаю вирішальний вплив здійснило філософське вчення Конфуція (551 – 479 рр. до н.ч.). Ідеальна людини, за Конфуцієм, повинна була бути наділена якостями гуманності та відповідальності. При цьому гуманність трактувалася дуже широко та, за словами

М. Рутковської [9], включала в себе численні якості: вірність, щирість, скромність, справедливість, безкорисливість, любов до людей, шляхетність. Відповідно, і дітей привчали шанувати традиції, родину. Освіченість відкривала надзвичайно великі можливості, але здобути її було дуже важко. Формування особистості, орієнтованої на служіння шляхетним цілям, не передбачало особливої уваги до питань статевої освіти, яка обмежувалася безумовним визнанням суспільного пріоритету чоловіків. Ідеальною була та жінка, життя якої зосереджувалося на виконанні домашніх обов'язків. Тому більшість із них залишалися неписьменними, а їх навчання обмежувалося шиттям і вишиванням.

У V столітті Японія запозичила китайську виховну систему, засновану на етичних догмах конфуціанства, але створила власну національну версію [10, с. 513]. У сфері виховання яскравим прикладом цього в XI столітті стало самурайство, засноване на вихованні в юнаків ідеалу воїна, буддистської байдужості до смерті, конфуціанському культі шанобливого ставлення до традицій. Навчання витримці, самоопануванню, прагненню доводити свої навички до досконалості та повага до авторитету старшого за віком або соціальним статусом стали основами традиційного виховання японської молоді протягом століть. Володіння собою – мета і засіб виховання, як хлопчиків, так і дівчаток.

Педагогічні традиції стародавніх цивілізацій заклали основу для розвитку виховних систем: теократично-релігійної (Індія, Єгипет), лицарської (школи кшатріїв в Індії, які готували воїнів), урядничої (підготовка писців у Єгипті, чиновників у Китаї). Культура і філософія Стародавнього Сходу, давньоіндійська і давньокитайська цивілізації мали велике значення в подальшому розвитку та поширенні поглядів на сутність виховання дівчат та хлопців. Різні типи індивідуального, сімейного, патріархального виховання, способи передачі культурного досвіду, відповідні механізми ініціації, весь ритуально-обрядовий контекст, наповнені відповідними образами чоловічого і жіночого, готували підростаюче покоління до реалізації життєвих функцій відповідно до своєї статі (адекватної поведінки в побуті, сім'ї, суспільстві, державі). «Становище жінок у народів давнього Сходу ...», – пише К. Грязнов, – було

рабським: вони існували... лише для відтворення нащадків» [3, с. 138]. Тому у вихованні дівчат головний акцент робився на прищепленні їм почуття рабської покорності.

Висновки. Історико-педагогічний аналіз виховних традицій Стародавнього Сходу дозволив дійти висновку, що в основі виховного історично досвіду лежать принципи соціального виховання, які знаходять своє конкретне вираження в Законах, соціальних правилах та нормах. Перш за все створення цивілізацій Стародавнього Сходу сприяло формуванню нового типу виховання, яке, зі свого боку, було зумовлено соціальною та економічною нерівністю, поділом праці, а отже, й різними педагогічними цілями. На сході історичне розмаїття моделей виховання залежало насамперед від особливостей локальної цивілізації, типології культури, національної специфіки того чи того народу. Східний тип культури зумовлював надалі східний тип виховання, який був заснований на домінуванні суспільства над особистістю, суворому дотриманні традицій і канонів, обмеженні незалежності мислення й індивідуальної свободи. Відтак, діти в країнах Стародавнього Сходу виховувались в рамках жорстких правил та норм соціальної поведінки й знаходились в постійній залежності від сім'ї, каст, соціальної стратегії. Статеве виховання спиралось на метафори і символи, що вибудовувалося у ієрархії: активне – пасивне, культурне – природне, чоловіче – жіноче.

Отже, окреслимо основні аспекти виховання дітей та молоді в країнах Стародавнього Сходу: 1) виховання особистості сім'янина; 2) виховання громадянина, здатного сприймати й передавати національні та загальнолюдські цінності сімейного життя; 3) виховання беззаперечного послуху, витривалості та вміння долати труднощі; 4) виховання мало відбувалося з самого народження й носило практичний характер; 5) суттєву роль у вихованні дітей та молоді займала релігія на істинах якої діти будували свої вчинки, звичаї, вдачу; 6) статеве виховання на Сході передбачало спільну виховну діяльність сім'ї, громади, держави, що має на меті формування стійких релігійно-моральних якостей, потреб, почуттів, навичок міжособистісного спілкування та взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біблія або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту. – К. : Українське біблійне товариство. – 2010. – 1159 с.
2. Волков И. М. Законы вавилонского царя Хаммурапи / И. М. Волков. – М. : Изд-во Девенса, 1914. – 81 с.
3. Грязнов К. Любовь в физическом и нравственном отношении. Опыт популярного изложения вопросов этики и гигиены половой любви / К. Грязнов. – Москва, 1898. – 500 с.
4. Джурицкий А. Н. История педагогики / А. Н. Джурицкий. – М. : Владос, 2000. – 432 с.
5. Дьяконов И. М. Законы Вавилонии, Ассирии, Хеттского царства / И. М. Дьяконов, Я. М. Дунаевская, Я. М. Магазинер // Вестник древней истории. – 1952. – №3. – С. 223-289.
6. Крижанівський О. П. Історія Стародавнього Сходу : Підручник. – 2-ге вид., стереотип. – К. : Либідь, 2002. – 592 с.
7. Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов. – М. : ИТИ и МИО РАО, 1994. – 265 с.
8. Леман В. Ю. Основы религиоведения: учебник / В. Ю. Леман. – М. : Рута, 2005. – 304 с.
9. Рутковская М. В. Человек в системе конфуцианских ценностей [Электронный ресурс] / М. В. Рутковская. – Режим доступа : http://www2.pglu.ru/upload/iblock/a50/uch_2008_xiv_00021.pdf
10. Салимова К. Педагогика народов мира: история и современность / К. Салимова – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 576 с.

REFERENCES

1. Bibliia abo Knyhy Sviatoho Pysma Staroho i Novoho Zapovitu. [Bible or Book of the Holy Scriptures of the Old and New Testament.] – K. : Ukrainske bibleine tovarystvo. – 2010. – 1159 s.
2. Volkov I.M. Zakony vavilonskogo carya Hammurapi [Laws of the Babylonian king Hammurabi] / I.M. Volkov. – M. : Izd-vo Devensopa, 1914. – 81 s.
3. Gryaznov K. Lyubov v fizicheskom i нравstvennom otnoshenii. Opyt populyarnogo izlozheniya voprosov etiki i giigeny polovoy lyubvi [Love in the physical and moral sense. Experience the popular presentation of ethics and sexual love giigeny] / K.Gryaznov. – Moskva, 1898. – 500 s.
4. Dzhurinskiy A.N. Istoriya pedagogiki [History of Pedagogy] / A.N. Dzhurinskiy. – M. : Vlados, 2000. – 432 s.
5. Dyakonov I.M. Zakony Vavilonii, Assirii, Hettskogo carstva [History of Education Laws of Babylonia, Assyria, Hittite] / I.M. Dyakonov, Ya.M. Dunaevskaya, Ya.M. Magaziner // Vestnik drevney istorii. – 1952. – №3. – S. 223-289.
6. Kryzhanivskiy O.P. Istoriia Starodavnoho Skhodu : Pidruchnyk. [History of the Ancient East: Textbook] – 2-he vyd., stereotyp. – K. : Lybid, 2002. – 592 s.
7. Kornetov G.B. Civilizacionnyy podhod k izucheniyu vsemirnogo istoriko-pedagogicheskogo processa [Civilization approach to the study of world historical and pedagogical process] / G.B. Kornetov. – M. : ITI i MIO RAO, 1994. – 265 s.
8. Leman V.Yu. Osnovy religiovedeniya: uchebnik [Basics of Religious Studies: Textbook] / V.Yu. Leman. – M. : Ruta, 2005. – 304 s.
9. Rutkovskaya M.V. Chelovek v sisteme konfucianskih cennostey [The man in the system of Confucian values] [Elektronnyy resurs] / M.V. Rutkovskaya. – Rezhim dostupa : http://www2.pglu.ru/upload/iblock/a50/uch_2008_xiv_00021.pdf
10. Salimova K. Pedagogika narodov mira: istoriya i sovremennost [Pedagogy of the peoples of the world: history and modernity] / K. Salimova – M. : Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2001. – 576 s.

Traditions children and youth's sexual education at the Ancient East: historical and pedagogical analysis

M. N. Volikova

Abstract. The historical aspect of the evolution of children and youth's sexual education at the Ancient East is revealed. The ways of sexual education with the norms of public morality, socio-cultural, religious, political and economic features of human life is analyzed. There is determined factors of socio-historical development that influenced the goal and objectives of sexual education. The place and role of the family as an institution of the child's socialization which lays the whole system of marriage and family relations, economic and legal, ethical and psychological is determined. Proved that the education of children and youth in the aspect of interpersonal relations has historical background and requires objective research and specification under the social changes taking place at the East as outlined period.

Keywords: *sexual education, social experience, morality, tradition, values, norms, family, fatherhood, motherhood, children, youth, relationships.*

Традиции полового воспитания детей и молодежи в странах Древнего Востока: историко-педагогический анализ

М. Н. Воликова

Аннотация. Раскрыт исторический аспект эволюции системы полового воспитания детей и молодежи в странах Древнего Востока. Анализируются пути развития полового воспитания с учетом норм общественной морали, социокультурных, религиозных, политико-экономических особенностей человеческой жизнедеятельности. Выделены факторы общественно-исторического развития, которые повлияли на цель и задание полового воспитания. Выяснено место и роль семьи как института социализации ребенка, в котором закладывается целая система связей семейных, хозяйственных и правовых, этических и психологических. Доказано, что воспитание детей и молодежи в аспекте межличностных и межполовых отношений имеет историческую основу и нуждается в предметном исследовании и конкретизации соответственно тех социальных изменений которые происходили на Востоке в определенный период.

Ключевые слова: *половое воспитание, социальный опыт, мораль, традиции, ценности, нормы, семья, отцовство, материнство, дети, молодежь, взаимоотношения.*

Наступність дошкільної та початкової освіти як умова успішної самореалізації особистості

К. І. Волинець, Ю. О. Волинець, Н. В. Стаднік

Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Paper received 21.01.2016; Revised 01.01.2016; Accepted for publication 10.01.2016.

Анотація: У статті розглянуто теоретичні аспекти проблеми наступності між дошкільною та початковою освітою. Визначено основні напрями забезпечення цієї наступності – зміст, форми і методи навчальної діяльності. Розкрито сутність самореалізації особистості та встановлено вплив на її успішність типу взаємодії педагога і дитини. Доведено, що найбільш сприятливим для успішної самореалізації дитини дошкільного та молодшого шкільного віку є розвивальний тип взаємодії.

Ключові слова: наступність, дошкільна освіта, початкова освіта, типи взаємодії педагога і дитини, самореалізація.

Постановка проблеми. Проблема наступності між дошкільними навчальними закладами та початковою школою має тривалу традицію у педагогічній теорії та практиці, але й донині не втрачає своє актуальності. Адже реформаційні процеси, що відбуваються у сучасному освітньому просторі, зумовлюють необхідність вирішення комплексу педагогічних завдань, одне з яких полягає в забезпеченні взаємозв'язку та узгодженості мети, змісту, форм і методів навчання старших дошкільників і молодших школярів для сприяння їх особистісному становленню, фізичному, психічному й соціальному розвитку, створення передумов для ефективної реалізації внутрішнього потенціалу.

Недостатня увага до цих питань спричинює виникнення проблем, пов'язаних із забезпеченням психологічної готовності дітей до школи, утрудненням використання набутого ними в попередні роки особистісного та соціального досвіду, призводить до зниження пізнавального інтересу першокласників, уповільнення та ускладнення адаптаційних процесів до умов шкільного навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Наступність – міждисциплінарна проблема, яка привертає увагу філософів, психологів, фізіологів, педагогів. Деякі ідеї з цього приводу знаходимо в працях виданих мислителів і педагогів минулого (Я. Коменський, Г. Сковорода, К. Ушинський). Щодо самого терміну «наступність», він був запроваджений у педагогіку в 1918 році, набувши затвердження в «Основних принципах єдиної трудової школи».

У подальшому до обґрунтування важливості наступності звертаються А. Макаренко, Я. Ряппо, В. Сухомлинський та інші.

Філософський аспект наступності розкрито в працях Е. Баллера, Г. Ісаєнка, Б. Кедрова, А. Зеленкова, М. Левочки, які розглядають її як реальний феномен життя окремої людини і людства загалом. У більш загальному вимірі, наступність як філософська категорія трактується як об'єктивна закономірність розвитку природи, суспільства і пізнання, що забезпечує діалектичну єдність усталеності та змінюваності, збереження і відтворення, творення і руйнування й ґрунтується на діалектичних законах заперечення та переходу кількісних змін у якісні.

Під наступність також розуміється «спадкоємність – зв'язок між різними етапами або шаблями розвитку, сутність якого полягає у збереженні тих чи інших елементів цілого або окремих його елементів під час

організації чи переходу від одного етапу до іншого та за будь-яких якісних змін» [9, с. 527].

У контексті онтології наступність інтерпретується через зв'язок між різними етапами або ступенями, циклами розвитку й виявляється у збереженні певних елементів цілого або його окремих характеристик під час переходу до нового етапу, стадії, циклу розвитку. Наступність є умовою раціоналізації та вдосконалення будь-якого процесу, чинником, що детермінує його логіку і послідовність.

З погляду теорії пізнання (гносеології), наступність базується на врахуванні того факту, що в кожній відносній істині містяться елементи абсолютної істини, які виявляються мірою проникнення в її глибину, виявлення основоположних засад буття. Отже, у філософському та загальнонауковому розумінні наступність – це зв'язок між різними етапами розвитку, позначений системністю, спрямованістю, незворотністю [5, с. 50].

Як соціальне явище, наступність означає зв'язок між різними етапами розвитку суспільства, його культури, науки, освіти [10, с. 8].

Дослідженню психолого-педагогічних аспектів наступності присвятили свої наукові розвідки Б. Ананьєв, О. Богданова, Л. Божович, Л. Виготський, А. Волошина, Ш. Ганелін, О. Запорожець, Г. Люблінська, обстоюючи тезу про доцільність розгляду наступності як двобічного діалектичного зв'язку, що забезпечує, по-перше, розвиток духовних і фізичних якостей, необхідних для успішного навчання дітей; по-друге, використання як основи того рівня підготовки дитини, якого вона досягла на попередньому ступені навчання.

Доволі широкого висвітлення питання, пов'язані з розкриттям сутності наступності, набули в педагогічній теорії. Наступність пропонується трактувати як універсальну педагогічну категорію, що забезпечує взаємоузгодженість і взаємозв'язок суміжних шаблів, етапів педагогічної діяльності й утверджує неперервність системи освіти (О. Вашуленко); загальнодидактичний принцип (А. Бушля, Ш. Ганелін, В. Загвязинський, Н. Посталюк); умову забезпечення ефективності навчально-виховного процесу (В. Онушкін); загальнопедагогічну закономірність (Ю. Кустов); принцип неперервної освіти (С. Годник, В. Тамарін).

Методологічні аспекти наступності досліджують О. Антонов, Е. Баллер, Л. Депенчук, М. Іовчук,

С. Колесников, З. Мукашев, І. Огородник, І. Стогній, В. Рубанов).

Безпосередньо до вивчення проблеми наступності між дошкільною та початковою ланками освіти звертаються Л. Артемова, Г. Бельська, А. Богущ, Т. Гущина, Н. Кирдяєва, О. Коваленко, О. Кононко, А. Курлат, В. Маркова, Т. Поніманська, Н. Пономарьова, Л. Шинкарьова.

Незважаючи на доволі ґрунтовне висвітлення проблем наступності у наукових джерелах, проблема наступності між дошкільною та початковою освітою потребує подальшого вивчення, зокрема, в плані виявлення її впливу на формування та розвиток особистості дитини.

Мета статті полягає в розкритті сутності наступності дошкільної та початкової освіти та встановленні її значущості для успішної самореалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу констатувати, що наступність між дошкільною та початковою освітою передбачає збільшення у процесі навчання обсягу понять і способів дій, забезпечує подолання суперечностей, що виникають унаслідок характерних для кожного з цих етапів особливостей і специфічних ознак [10, с. 11]. Наступність виявляється шляхом зіставлення та логічного аналізу змісту, форм, методів і засобів викладання, подолання комплексу дидактичних, соціальних, психологічних і педагогічних проблем для попередження уповільнення адаптації дитини до нового соціального і навчального середовища, зниження успішності та якості знань, виникнення психологічних деструктивних явищ [7, с. 9]. Досягти цього можливо завдяки дотриманням:

- 1) зв'язку і співвідношення між складовими певної освітньої галузі на різних етапах навчання;
- 2) взаємозв'язку методів, прийомів, форм навчання;
- 3) зростаючих вимог до результативності навчання, виховання, розвитку особистості [11, с.102].

Ми розглядаємо *наступність* між дошкільною й початковою ланками освіти як суттєву й необхідну характеристику передшкільної освіти, що забезпечує розвиток пізнання дітьми довкілля по висхідній, закріплюючи, розширюючи й ускладнюючи здобуті ними знання з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей старших дошкільників і молодших школярів.

Як педагогічний феномен, наступність має складну структуру, яка охоплює наступність у змісті, методах, формах, засобах навчання та виховання, а також у педагогічних вимогах і умовах.

Зміст є домінуючим чинником у навчанні та вихованні дітей. З одного боку, він залежить від рівня розвитку науки, техніки, виробництва, культури, а з другого – виконує низку функцій: навчальну, освітню, виховну, соціальну, стимулюючу, розвиваючу, мотивуючу та інші. Для дотримання принципу наступності зміст слід конструювати з урахуванням такої вимоги: кожен ступінь має готуватися попереднім і слугувати основою для наступного [10]. Головне вибудовувати зміст освіти знизу вгору, а не навпаки, зазначаючи впливу диктату навчальних програм для основної школи.

У більшості предметів початкової освіти провідний компонент змісту становить застосування певних способів діяльності, спрямованих на оволодіння молодшими школярами широким колом різноманітних умінь і навичок. Однак усі вони базуються на усвідомлених упродовж попереднього (дошкільного) періоду знаннях про те, чому і як її треба виконувати. Наприклад, зміст ознайомлення з навколишнім, етики, валеології, призначений для збагачення досвіду емоційно-ціннісних відносин дитини, формування якого розпочинається в умовах дошкільного закладу [8, с. 39]. При цьому зміст освіти не треба розглядати як певний набір інформації, відображеної і систематизованої дорослим відповідно до його «наукових» уявлень. Завдання дошкільної і початкової освіти полягає в тому, щоб, дотримуючись принципу наступності, допомогти формуванню в дитини орієнтовної основи, які вона може і повинна використовувати в різних видах своєї пізнавальної і продуктивної діяльності.

Щодо форм організації та методів навчання, дотримання наступності передбачає:

- відмову від регламентованого навчання в ДНЗ (статичних поз на заняттях, розташування столів і процедури відповіді за типовим шкільним зразком);
- забезпечення рухової активності дітей у школі на уроках фізкультури, великих перервах, а також у процесі позакласної роботи;
- використання різноманітних форм навчання, що включають специфічні види діяльності на інтегративній основі;
- використання у ДНЗ циклічності і проектної організації змісту навчання, що створює умови для використання самими дітьми наявного в них досвіду;
- дотримання взаємозв'язку занять (фронтальних, групових) з повсякденним життям дітей, самостійною діяльністю (ігровою, художньою, конструктивною тощо);
- створення розвивального предметного середовища як у дошкільному закладі, так і в початковій школі, функціонально моделюючого змісту дитячої діяльності;
- використання методів, що активізують мислення, уяву, пошукову діяльність дітей, тобто містять елементи проблемності у навчанні, дивергентні задачі, задачі відкритого типу, що мають варіанти «правильних» рішень. Останній метод особливо важливий для початкової школи, оскільки тут переважають конкретні способи дій, що відповідають визначеним класам завдань. Сполучення задач відкритого і закритого типу – одна з умов активізації пізнавальної діяльності дітей, розвитку в них гнучкості мислення;
- використання в початковій школі (особливо протягом першого року навчання), ігрових прийомів, створення емоційно-значущих ситуацій, умов для самостійної практичної діяльності, коли діти можуть на основі наявних знань виявляти ініціативу, творчість, фантазію, відповідальність;
- зміну форм спілкування дітей як на заняттях у дошкільному закладі, так і на уроках у початковій школі; забезпечення дитині можливості орієнтуватися на партнера-однолітка, взаємодіяти з ним і вчитися в

нього (а не тільки в дорослого); підтримку діалогічного спілкування між дітьми; визнання права дитини на ініціативні висловлювання й аргументоване відстоювання своїх пропозицій, права на помилку. Адже саме в процесі такого спілкування відбуваються пошуки способів вирішення завдання, розподіляються ролі, змінюються позиції (один пише, інший читає, третій перевіряє). Як наслідок, кожен почувається вмілим, знаючим, здатним (разом з іншими) впоратися з будь-яким завданням;

- надання переваги (як на рівні дошкільного навчального закладу, так і початкової школи, діалогічній формі спілкування дорослого з дітьми, сприяючи тим самим розвитку в дитини активності, ініціативності, почуття власної гідності і самоповаги [3, с. 16–17].

Запровадження окреслених вимог забезпечує створення сприятливої для розвитку дітей (фізичного, інтелектуального, емоційного) атмосфери як у дошкільному закладі, так і в початковій школі.

Однак, крім послідовного забезпечення наступності у загальноосвітніх програмах і підручниках, важливе значення має постійний контакт між учителями початкової школи та вихователями дошкільних навчальних закладів. Адже саме на педагогів-дошкільників покладаються завдання, пов'язані з:

- формуванням психологічної готовності дитини до школи (мотивація, емоційно-вольова сфера, навички рефлексії, пізнавальні інтереси, реальні уявлення про соціальне життя, школу, індивідуальна відповідальність, права, вимоги, обов'язки тощо);

- забезпеченням гармонійного співвідношення у дітей старшого дошкільного віку фізіологічної сформованості організму, фізичної підготовки (антропометричні показники, рухові здібності й активність), загального особистісного розвитку (сукупність базових особистісних якостей), пізнавальних здібностей і розумової підготовленості (мовлення, уявлення про навколишнє середовище, елементарна аналітичність мислення, система знань, практичні навички, творчі вміння), організаційних умінь (опанування раціональних способів організації своєї життєдіяльності);

- сприянням усвідомлення дорослими (педагоги, батьки) і самими дошкільниками логічного зв'язку різних етапів у розвитку дитини і людини загалом, внеском у цей процес дошкільного і початкового шкільного етапів; провідної діяльності і соціальних ролей людини на кожному з них; успішності навчання з погляду дитини і дорослих;

- полегшення адаптації дитини до шкільного навчання через усвідомлення нею в дошкільний період особливостей навчальної діяльності (реалії, переваги, труднощі, суперечності), специфіки життєдіяльності в умовах школи, можливостей встановлення балансу між бажаним і потрібним, очікуваним і реальним, особисто корисним і суспільно визнаним тощо;

- інтеграцією освітньо-виховних завдань заради особистісного розвитку дитини у тісному поєднанні з диференціацією розвивальних видів діяльності в дошкільному закладі та навчальної діяльності у школі.

Для комфортного входження кожного дошкільника в нові для нього шкільні умови, важливе значення має характер спільної діяльності педагога і дитини. Можна виокремити три типи організації такої діяльності:

- розвивальний тип (вибудовується на інструктивно-виконавських засадах, дорослий для дитини є носієм заданої сукупності знань, умінь і навичок, яку вона обов'язково має засвоїти шляхом копіювання і наслідування під безпосереднім контролем педагога);

- квазіевристичний тип (дорослий, хоча й залишається основним носієм знань, умінь і навичок, намагається створити для дитини квазіпроблему, наштовхуючи вихованця на ті способи вирішення навчального завдання, якими добре володіє сам; однак взаємодія не виходить за межі суб'єкт-об'єктної моделі);

- розвивальний тип (відкрита проблемність як для дитини, так і для педагога, створення ситуації невизначеності, активізація пошуку шляхів її вирішення; запровадження суб'єкт-суб'єктного спілкування між дитиною і дорослим; відбувається формування здібностей, які до цього часу були відсутні в обох учасників діалогу) [12, с. 70–71].

Розвивальна освіта орієнтована на те, щоб створити для кожної дитини умови, за яких вона мала б змогу максимально реалізувати себе, і не лише свій інтелект, мислення, діяльність і здібності, а саме особистість. Реалізація потреби в емоційно-позитивних контактах дає дитині відчуття психологічної захищеності та емоційного комфорту, породжує внутрішню гармонію зі світом і самою собою, відчуття цінності своєї особистості та прагнення до самореалізації. У процесі таких відносин у дитини змінюється самосприйняття; вона більш реально оцінює себе, краще володіє собою, більш упевнена в собі. Водночас вона краще сприймає інших людей, стає більш відкритою [1, с. 89].

Звертаючись до розгляду самореалізації на засадах системно-функціонального підходу, С. Кудинов визначає її як сукупність інструментально-стильових і мотиваційно-змістових характеристик, що забезпечують сталість бажань і готовність особистості до самовиявлення в різних сферах життєдіяльності в процесі онтогенезу [4].

Як збалансованість і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль, спрямованих на розвиток індивідуальних та особистісних потенцій трактує самореалізацію Л. Коростильова [2].

Тому для забезпечення успішної самореалізації старших дошкільників і молодших школярів у контексті принципу наступності важливе значення має усунення всіх стресогенних факторів навчально-виховного процесу, створення у дошкільному навчальному закладі та в школі атмосфери, що стимулює творчу активність. Тому завдання дорослих полягає не в тому, щоб «навчати», а в тому, щоб допомогти розуму дитини в його роботі над своїм розвитком, оскільки саме в ранньому віці вона володіє вагомою творчою енергією. І цій енергії слід допомогти, але не прямим словесним навчанням,

утручанням у процес переходу від несвідомого до усвідомленого, а сприянням розуму в різних процесах його розвитку, підтримкою сил і зміцненням численних можливостей дитини» [6, с. 51].

Не викликає сумніву, що для забезпечення ефектної самореалізації дитини у процесі її прямування від дошкільної ланки освіти до початкової, актуалізується саме розвивальний тип взаємодії дорослого та дитини, який враховує вікову індивідуальність зростаючої особистості, спонукає її до творчого самовиявлення, зберігає унікальність і самобутність дошкільного дитинства, забезпечує безкризовий перехід дошкільника у позицію молодшого школяра.

Отже, наступність дошкільної і початкової освіти – це врахування того рівня розвитку дитини, з яким вона прийшла з дошкільного закладу до школи, опора на нього. Вона забезпечує органічне, природне продовження розвитку, виховання та навчання, започаткованих у дошкільному віці, створює умови для успішного переходу молодшого школяра в основну школу. З боку дошкільних навчальних закладів наступність повинна виявлятися не тільки в підготовці дитини до школи, а й у забезпеченні її загального психічного розвитку, а з боку школи –

передбачати продовження загального психічного розвитку дитини на основі максимального використання того позитивного, що дитина набула в дошкільному віці. Наступність в роботі дитячого садка та початкової школи – це не тільки традиційна наступність у змісті, методах, формах і прийомах, це насамперед бачення та реалізація наступності в лініях, основних аспектах розвитку особистості дошкільника та молодшого школяра. Вона забезпечує *збалансованість, гармонійність та виваженість* у педагогічних підходах вихователя та вчителя, що передбачає, з одного боку, спрямованість освітньої роботи в дошкільному навчальному закладі на вимоги, які будуть пред'явлені дітям в школі, а з іншого – опору вчителя на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку. У цьому разі, створюються сприятливі умови для успішної самореалізації дитини, що передбачає не лише усвідомлення нею своїх пізнавальних, мотиваційних, діяльнісних особливостей, а й активну їх реалізацію. Старший дошкільний вік створює передумови для переходу дитини на новий рівень розвитку, а наступність дає змогу зробити успішним та ефективним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Корепанова М. В. Непрерывное образование дошкольников и младших школьников: проблемы и перспективы // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – № 2. – С.88–92.
2. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности: дис. ... доктора психол. наук. – СПб., 2001. – 398 с.
3. Крохмаль В. Ф. Наступність: дошкільна освіта, початкова освіта, середня ланка освіти. – Катеринопіль, 2013. – 50 с.
4. Кудинов С. И. Полисистемный подход исследования самореализации личности // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 11. – С.337–346.
5. Левочко М. Наступність як філософська та педагогічна категорія підготовки фахівців економічної галузі // Вища освіта. – 2009. – №1. – 49–57.
6. Монтессори М. Помоги мне это сделать самому. – М.: Издат. дом Карапуз, 2000. – 272 с.
7. Олійник П. М. Наукові основи наступності в системі неперервної (сільськогосподарської) освіти: автореф. дис... доктора пед. наук. – К., 1993. – 42 с.
8. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
9. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, И. П. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия. 1983. – 840 с.
10. Фоменко Н. А. Наступність у змісті і організації навчально-виробничих комплексів: автореф. дис. кандидата пед. наук. – К., 1997. – 24 с.
11. Черепаня Н. І. Підготовка дітей до школи: монографія. – Херсон: Айлант, 2007. – 168 с.
12. Черепаня Н. І. Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової освіти // Педагогічний альманах. – 2011. – Вип. 9. – С.68–74.

REFERENCES

1. Korepanova M. V. Continuous education of under-fives and junior schoolchildren: problems and prospects // Siberian pedagogical magazine. – 2004. – № 2. – S.88–92.
2. Korostyleva L. A. Psychology of self-realizations of personality: basic spheres of vital functions: dis. doctors of psychol. sciences. – SPb., 2001. – 398 p.
3. Krokhmal V. F. Following: preschool education, primary education, middle link of education. – Katerinopil', 2013. – 50 s.
4. Kudinov S. I. Polisystem approach to research the self-realization of personality // Siberian pedagogical magazine. – 2007. – № 11. – S.337–346.
5. Levochko M. Following as a philosophical and pedagogical category of preparation of specialists of economic industry // Higher education. – 2009. – №1. – 49–57.
6. Montessori M. Help me to do it. – M.: Izdat. house Karapuz, 2000. – 272 p.
7. Oliynik P. M. Scientific bases of following in the system of continuous (agricultural) education: avtoref. dis. doctor of ped. sciences. – K., 1993. – 42 s.
8. Savchenko O. Ya. Didaktika of initial school: textbook for the students of pedagogical faculties – K.: Contour, 1997. – 416 s.
9. Philosophical encyclopaedic dictionary / eds. L. F. Il'ichev, I. P. Fedoseev, S. M. Kovalev, V. G. Panov. – M.: Soviet encyclopaedia. 1983. – 840 p.
10. Fomenko N. A. Following in maintenance and organization of educational-production complexes: avtoref. dis. candidate of ped sciences. – K., 1997. – 24 s.
11. Cherepanya N. I. Preparation of children to school: monograph. – Kherson: Ailanthus, 2007. – 168 s.
12. Cherepanya N. I. Realization of principle of the following of preschool and initial education // Pedagogical almanac. – 2011. – Vol. 9. – S.68–74.

Following of preschool and initial education as condition of successful self-realization of personality

K.I. Volynets, Y.O. Volynets, N.V. Stadnik

Abstract. The article deals with the theoretical aspects of the following between preschool and initial education. Certainly basic directions of providing of this following are maintenance, forms and methods of educational activity. Essence of self-realization of personality is exposed and influence on its progress of co-operation between teacher and child is set. It is well-proven that most favorable for successful self-realization of child of preschool and junior school is a developing type of co-operation.

Keywords: following, preschool education, primary education, types of co-operation between teacher and child, self-realization.

Преемственность дошкольного и начального образования как условие успешной самореализации личности

Волынец К.И., Волынец Ю.О., Стадник Н. В.

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические аспекты проблемы преемственности между дошкольным и начальным образованием. Определены основные направления обеспечения этой преемственности – содержание, формы и методы учебной деятельности. Раскрыта сущность самореализации личности и установлено влияние на ее успешность типа взаимодействия педагога и ребенка. Доказано, что наиболее благоприятным для успешной самореализации ребенка дошкольного и младшего школьного возраста является развивающий тип взаимодействия.

Ключевые слова: преемственность, дошкольное образование, начальное образование, типы взаимодействия педагога и ребенка, самореализация.

Психолого-педагогические аспекты формирования положительных качеств личности у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

А. В. Кернас,* О. В. Максимихина

Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, г. Одесса, Украина

*Corresponding author. E-mail: a.kernas@mail.ru

Paper received 28.01.2016; Revised 05.02.2016; Accepted for publication 15.02.2016.

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению проблемы формирования положительных качеств личности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. В статье описываются этапы проведенного исследования. Поднимается актуальность проблемы формирования положительных качеств личности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Приводится анализ научной и научно-методической литературы, посвященной проблеме исследования. Приводится теоретическое обоснование разработанной нами программы психолого-педагогического воздействия, направленной на формирование положительных качеств личности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Даются рекомендации по ее практическому применению в педагогической работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: детский возраст, программа, формирование личности.

Введение. В настоящее время проблема формирования положительных качеств личности у детей дошкольного и младшего школьного возраста продолжает оставаться одной из первоочередных проблем возрастной и педагогической психологии. Данная проблема затрагивает социально значимые стороны жизни современного украинского общества, в частности – воспитания подрастающего, психологически и физически здорового поколения, основанного на формировании у детей положительных качеств личности.

Таким образом, мы считаем данную проблему востребованной и актуальной, как в теоретическом, так и в практическом смысле.

Проведенный нами анализ научной и научно-методической литературы позволил нам выделить следующее.

Развитие – это непрерывный процесс, который проявляется не только в количественных, но и в качественных изменениях человеческого существа. В психическом развитии численные изменения проявляются в увеличении с возрастом численности образованных навыков, ассоциации, в увеличении круга представлений, знаний об окружающем мире, пассивного и активного словаря ребенка, объема его внимания, восприятия, памяти и других [2].

Периодизаций возрастного развития довольно много. Наиболее детально разработанными и содержательными являются периодизации развития в детстве. Это не случайно. Первый этап в жизненном цикле человека – истоки, время становления и развития психических функций, и личностных образований; он очень значим в генетическом плане и хорошо изучен. В зрелости уже не будет качественных изменений («метаморфоз») в развитии психологических процессов: взрослый человек имеет творческое мышление, произвольную смысловую память, произвольное внимание, развитые формы речи, включая письменную, и т. д. Отдельные их показатели колеблются в том или ином диапазоне, но таких существенных сдвигов, как в детстве, в

зрелости не наблюдается. О личности детские психологи говорят, начиная с дошкольного возраста. Формирование мотивационной сферы, самосознания, ценностных ориентаций и др. прослеживается на протяжении младшего школьного возраста [1].

Детство – это период самого интенсивного человеческого развития. Ни в каком другом возрасте человек не проходит так много качественно своеобразных этапов своей жизни [4].

Таким образом, для нас становится очевидным, что именно в возрастной периодизации дошкольного и младшего школьного возраста закладываются те зачатки, которые впоследствии окажут решающее влияние на формирование личности человека.

Как известно, дошкольный возраст (с 3 до 6 (7) лет) является прямым продолжением раннего возраста в плане общей сензитивности, осуществляемой неуклонностью онтогенетического потенциала к развитию. Это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через игровые и ролевые отношения со сверстниками [3].

В то же время, как известно, младший школьный возраст длится с 6 (7) до 10 (11) лет. Специфика социальной ситуации развития младшего школьника обусловлена переходом к новому социальному статусу – школьника. Поступление ребенка в школу меняет его статус и взаимодействие с социумом, поэтому обеспечивает конструктивное преодоление ребенком кризиса 6 (7) лет. Однако резкий переход ребенка в статус школьника является сложным. Дети по-разному реагируют на начало школьного обучения, поэтому успешность их приспособления к новому социальному статусу существенно зависит от деятельности учителя начальной школы и поддерживающего отношения родителей. При способствующих положительных условиях начала обучения ребенка в школе в его психике формируется первое психическое новообразование возраста – внутренняя позиция школьника, которая является показателем успешной адаптации к условиям школьного обучения [5].

Таким образом, для нас представляется очевидной целесообразность разработки программы психолого-педагогического воздействия, направленной на социальную адаптацию и формирование положительных качеств личности у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Целью данной статьи является представить отчет о проведенном нами научном исследовании. Рассказать о разработанной нами программе психолого-педагогического воздействия, направленной на социальную адаптацию и формирование положительных качеств личности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Дать рекомендации по ее практическому применению в группах детского развития.

Материалы и методы.

Теоретический анализ, обобщение и систематизация теоретических подходов и эмпирических результатов, которые содержатся в научно-исследовательских и научно-методических источниках, посвященных исследуемой проблеме. Эмпирические – наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, в ходе которого нами использовались следующие методики психодиагностики: Модифицированный опросник Дж.Чейни «Готовность ребенка к школе»; Д.Б.Эльконин, психодиагностическая методика «Диктант»; Л.А.Венгер, Р.И.Бардина, методика «Полянки»; методика «Кубики Коса»; методика «Вставь картинку».

Исследование проводилось в течение четырех календарных месяцев.

В исследовании приняли участие 18 испытуемых, из числа которых в возрастную периодизацию детей дошкольного возраста попадали 12 детей. Оставшиеся 6 по своим возрастным критериям попадали в рамки возрастной периодизации младшего дошкольного возраста.

На теоретическом этапе разработки программы нами учитывались следующие особенности, характерные для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Во-первых, как в дошкольном, так и в младшем школьном возрасте продолжается активное овладение собственным телом (координацией движений и действий, формированием образа тела и целостного отношения к нему) [3].

Во-вторых, наибольшее влияние на развитие дошкольника оказывает сюжетно-ролевая игра. Игровая деятельность наряду с сопряженной с ней познавательной активностью, а также общением, определяла на предыдущих возрастных этапах, и определяет теперь незначимость трудностей. Незначимость появившейся сложности также определяется игрой: слияние мотива деятельности с самим процессом игры, возникающая при этом непосредственность удовлетворения потребности, позволяют без серьезных проблем преодолевать противоречия этой деятельности побуждения. То же самое происходит в процессе познавательной деятельности и общения со значимыми взрослыми. При этом следует иметь в виду, что незначимость противоречивых перечисленным действиям побуждений имеет место тогда, когда указанные

стороны жизни дошкольника действительно являются главными, представляющими его жизнь в целом [1].

В-третьих, для детей как дошкольного, так и младшего школьного возраста характерна потребность в уважении взрослых, которая проявляется в повышенной обидчивости детей. Очень важной для них становится оценка взрослых – любое замечание дети начинают воспринимать, как личную обиду [4].

Таким образом, с учетом приведенных выше закономерностей, характерных для развития детей в дошкольном и младшем школьном возрасте, нами было принято решение о том, что наша программа будет включать в себя комплекс плановых мероприятий, которые мы условно решили разделить на 7 этапов.

1 этап. Первоначальное знакомство с родителями и другими родственниками из ближайшего окружения детей, в ходе которого им было предложено принять участие в проводимом нами экспериментальном исследовании. Очерчен круг целей и задач. Рассказано о реальных перспективах, которые будут достигнуты при условии участия в эксперименте и строгого неукоснительного выполнения наших рекомендаций.

2. этап. Проведение психодиагностической работы, направленной на сбор и анализ первоначальных исходных данных.

3 этап. Проведение цикла лекционных занятий, в ходе которых нами излагалась информация и давались конкретные рекомендации, направленные на создание благоприятного психологического климата внутри семьи, способствующего социальной адаптации ребенка и формированию у него положительных качеств личности.

4 этап. Работа в группе с детьми дошкольного возраста, направленная на формирование положительных качеств личности, социальную адаптацию, подготовку к школьной программе обучения.

На данном этапе работы с детьми дошкольного возраста нами ставились следующие задачи:

1) усвоение и закрепление навыков владения знаковой системой, чтением, письмом, счетом;

2) расширение общего кругозора и эрудированности детей средствами проведения отдельных специализированных уроков по географии, биологии, истории, теологии, а также выполнение домашних заданий по изучению под контролем родителей рекомендованной нами литературы;

3) проведение занятий, направленных на постановку внятной речи, позволяющей ребенку во время общения с окружающими его людьми четко формулировать свои мысли, желания, взгляды на те или иные явления, подбирать необходимые слова и формировать их в виде стилистически правильных, грамотно построенных предложений.

Для решения данной задачи нами проводились уроки, во время которых детям давалось задание прослушать прочитанный нами вслух выделенный отрезок текста из литературного произведения и после этого пересказать прочитанное. Также перед детьми ставилось задание: во время уроков дети разбивались на пары, одному ребенку было поручено задавать вопросы, другой ребенок должен был отвечать на заданные вопросы. На выполнение

задания отводился определенный отрезок времени. Периодически мы целенаправленно меняли время, которое отводилось на выполнение данного задания. Время варьировалось нами, начиная от 3 и заканчивая 10 минутами. Во время выполнения задания нами производилось наблюдение. По результатам наблюдения делались выводы о том, насколько успешно дети справляются с заданием. И впоследствии, в конце урока детям давались целесообразные советы и рекомендации, направленные на улучшение показанных ими результатов;

4) проведение занятий, направленных на формирование в детском сознании морально-этических принципов, руководствуясь которыми в идеале должен жить гармонически развитый человек – самодостаточная личность.

Для выполнения данной задачи нами проводились занятия, в ходе которых дети знакомились с произведениями отечественной и мировой литературы: сказками, притчами, баснями, детскими рассказами, после ознакомления с которыми нами проводилось обсуждение с детьми содержания произведения, поведения героев, и того смысла, который закладывался автором. Нами сознательно расставлялись акценты, призванные подчеркнуть благородные стороны личности положительных героев, как достойные похвалы, одобрения и подражания. И в то же время осуждалось поведение антигероев, злодеев.

Работа в группе с детьми дошкольного возраста основывалась на передаче им знаний и навыков социального взаимодействия в игровой форме. Постепенно проводимые нами уроки сменялись и контрастировали с передачей учебного материала в виде уроков, свойственных школьной программе обучения. Таким образом, нами ставилась цель, с одной стороны, преподнести информацию в увлекательной для детей форме, что, на наш взгляд, способствовало бы быстрому и легкому восприятию учебного материала, и, с другой стороны, адаптировать детей к тем условиям, в которых будет проводиться обучение в школе.

5 этап. Проведение работы с детьми младшего школьного возраста. В ходе работы у детей формировались установки по поводу их значимости в проведении эксперимента. Как известно, для детей младшего школьного возраста очень важно чувствовать свою значимость и уважение со стороны взрослых. По нашей задумке, это должно было их стимулировать, и способствовать их собственному росту в заданном нами направлении. А именно, успешного освоения школьной программы, готовности детей брать на себя ответственность, развивать в себе такие качества, как чувство долга, отзывчивость, сознательность, стремление принести пользу обществу.

6 этап. Проведение совместных занятий двух возрастных групп. Во время проведения занятий детям младшего школьного возраста было поручено выполнять функции ассистентов и помогать осваивать учебный материал детям дошкольного возраста. Под нашим наблюдением мы предоставляли определенную свободу. Мы поощряли инициативность и результативность оказанной помощи в работе с детьми дошкольного возраста.

Таким образом, нами также преследовалась цель создать предпосылки для налаживания коммуникативного взаимодействия между детьми разных возрастных групп, что должно было способствовать легкой адаптации детей дошкольного возраста к атмосфере школьной жизни.

7 этап. Повторное проведение психодиагностической работы с целью проведения сравнительного анализа и выявления произошедших изменений в ходе проведенного нами формирующего эксперимента.

Выводы.

По результатам повторно проведенной нами психодиагностической работы нами была зафиксирована положительная динамика, на основании чего мы можем сделать выводы об эффективности разработанной нами программы и рекомендовать ее к практическому использованию в группах детского развития.

ЛИТЕРАТУРА

- Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю.Кулагина, В.Н.Колюцкий. – М., 2004. – 464 с.
- Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): 2-ге вид. / В.П.Кутішенко. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 128 с.
- Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебное пособие для студентов вузов / В.С.Мухина. – М.: «Академия», 1998. – 450 с.
- Смирнова Е.О. Детская психологи: Учебник для вузов.: 3-е изд. / Е.О.Смирнова. – СПб.: Учебник для вузов, 2009. – 304 с.
- Сергеевкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасека О.В. Вікова психологія. Навч. посібник / О.П.Сергеевкова, О.А.Столярчук, О.П.Коханова, О.В.Пасека. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 384 с.

REFERENCES

- Smirnova E.O. Child psychology. Textbook for high schools.: 3d edition. / E.O. Smirnova. – SPb., 2009. – 304 p.
- Kulagina I.U., Kolutski V.N. Age-related psychology: The complete life cycle of human development: Textbook for university students / I.U. Kulagina, V.N. Kolutski. – M., 2004. – 464 p.
- Kutishenko V.P. Developmental and Educational Psychology (lectures).: 2d edition / V.P. Kutishenko. – K.: Center of educational literature, 2010. – 128 p.
- Muhina V.S. Age-related psychology: Phenomenology development, childhood, adolescence.: Textbook for university students / V.S. Muhina. – «Academy», 1998. – 456 p.
- Sergenkova O.P., Stolyarchuk O. A., Kohanova O. P., Paseka O. V. Age psychology. Teach. guidances.– K.: Center of educational literature, 2012. – 384 p.

Psycho-pedagogical aspects of positive personality traits formation in preschool and primary school age children

A. V. Kernas, O. V. Maksimihina

Abstract. This article is devoted to the problems of positive qualities formation of the person in preschool and early school age. This article describes the stages of the study. Rising actual problems of positive personality traits formation in preschool and early school age children. The analysis of the scientific and methodological literature is given. We present a theoretical study of a program which we developed, about psycho-pedagogical influence aimed at forming positive personal qualities in preschool and early school age children. The recommendations to practical application in educational work with preschool and early school age children, are presented.

Keywords: *children's age, the program, the personality formation.*

Психологічні передумови становлення професійної зрілості особистості

Т. В. Комар

Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна

*Corresponding author. E-mail: tayisiya67@bigmir.net

Paper received 23.12.2015; Revised 05.01.2016; Accepted for publication 15.01.2016.

Анотація. У статті на основі теоретичного аналізу проблеми визначаються особливості професійного самовизначення особистості як суттєвої передумови професійної зрілості особистості. На прикладі майбутніх психологів здійснюється експериментальне виявлення структури й специфіки професійного самовизначення та професійної зрілості майбутнього фахівця.

Ключові слова: професійна зрілість, професійне самовизначення, професійний розвиток, професійне становлення особистості.

Постановка проблеми дослідження. Дослідження розвитку професійного самовизначення майбутніх спеціалістів – психологів вимагає теоретичного обґрунтування вікової періодизації цього процесу, який відбувається у професійному становленні та розвитку особистості загалом. Це дозволяє визначити психологічні особливості професійного самовизначення особистості протягом фахової підготовки, зокрема, динамічні характеристики названого процесу.

Здійснений аналіз психологічної літератури свідчить, що проблема періодизації професійного самовизначення особистості та його розвитку протягом фахової підготовки зазвичай розглядається в контексті понять «професійне становлення» та «професійний розвиток». Ці поняття характеризують процеси входження особистості у професію, оволодіння нею і узагальнено охоплюють весь професійний шлях людини. Проте між ними є відмінності.

Так, професійне становлення – це процес, що включає певні етапи, кожен з яких характеризується психофізіологічними та соціально-психологічними особливостями, які забезпечують успішне здійснення професійної діяльності. На думку Є. Борисової, головною рисою цього поняття є дещо, що уже виникло, але ще не набуло завершеного вигляду та форми [1].

Поняття «професійний розвиток» розкриває закономірності особистісних змін в процесі професійної діяльності. Професійний розвиток характеризується кількісними, якісними та структурними новоутвореннями, що забезпечують нормальне функціонування особистості як суб'єкта праці.

Поняття «професійне самовизначення» характеризує суб'єкта як активне джерело професійної самореалізації, яка полягає у безпосередньому здійсненні поставлених цілей та установок в професійній діяльності, як спосіб професійного саморозвитку, в якому відбувається перетворення ідеального професійного «Я» на реальне [4, с. 111]. У професійному самовизначенні, на нашу думку, названі складові частини професійної «Я-концепції» особистості (Я-ідеальне та Я-реальне) вступають в активну взаємодію на когнітивному, мотиваційному та регулятивному рівнях, а в професійній самореалізації – переходять з одного плану (ідеального) в інший (реальний).

Таким чином метою нашої статті є визначення суттєвої передумови професійної зрілості – професійне самовизначення особистості й експериментальне підтвердження особливостей динаміки, закономірностей прояву цього процесу на прикладі студентів-майбутніх психологів.

Результати теоретичного та експериментального вивчення проблеми дослідження. Отже, професійна зрілість – це одна з ключових проблем психології професійного становлення особистості, у якій воно розглядається як найбільш значущий компонент професійного розвитку та як критерій одного з етапів цього процесу. Розвиток професійної зрілості особистості ми інтерпретуємо як сукупність поступових змін у структурних компонентах цього явища до якісно вищого рівня на етапах професійного вибору, фахової підготовки, та у професійно-трудовій діяльності. Ці зміни характеризують професійну зрілість як динамічний процес, який обумовлюється віковими та індивідуальними особливостями особистості, а також соціальними чинниками її праці.

Передусім варто розглянути особливості професійного самовизначення як вагової передумови професійної зрілості особистості.

Розвиток професійного самовизначення ми проаналізували на основі його етапів (вікової періодизації), оскільки вони розкривають наступність у змінах цього процесу. Розглянемо динамічні характеристики професійного самовизначення, які дозволили нам простежити його розвиток у студентів – майбутніх психологів.

Отже, після обрання професії, професійне самовизначення продовжує розвиватись у процесі освітньої підготовки, тобто на ранніх стадіях професіоналізації особистості. До того, як людина не сформує адекватного та повного уявлення про себе як суб'єкта професійної діяльності, про успішність процесу професійного самовизначення говорити досить важко.

Зі вступом молоді людини до ВНЗ процес професійного самовизначення переходить у нову фазу свого розвитку і здійснюється протягом всього терміну навчання. При цьому особистість студента переживає певні пікові періоди та кризи, під час яких змінюється (формується) ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. На думку В. Ісаєва та В. Слободкінова, у студентів поступово змінюються ідеальні уявлення щодо обраної професії та її смислових і цільових складових частин [2].

Отже, професійне самовизначення не зводиться до одномоментного акту вибору професії і не закінчується завершенням професійної підготовки за обраним фахом: воно триває протягом всього професійного життя і має специфіку у своєму розвитку.

Змістовий компонент професійного самовизначення майбутніх психологів було проаналізовано на основі відповідних показників освітньо-професійної програми: уявлення студента про реальні власні можливості як майбутнього професіонала та уявлення про реальні власні недоліки.

Загалом, у студентів першого і другого курсів спостерігалась тенденція до розуміння власних професійних можливостей як тих особистісних рис, що можуть забезпечити їм кар'єрне становлення. Отже, професійне майбутнє, на їхню думку, вимагає розвинених вольових якостей на основі соціальних мотивів. Але переважна кількість відповідей свідчить, що реальні професійні можливості більшості опитаних обмежені вміннями слухати, знаходити спільну мову зі співрозмовником та підтримувати інших людей у скруті (середній рівень професійного самовизначення на всіх курсах). Деякі респонденти називали навіть фінансову незалежність від батьків, впевненість, егоїзм та самовпевненість як реальні можливості (низький рівень професійного самовизначення на першому та другому курсах).

Серед власних недоліків більшість студентів молодших курсів визначили нерішучість, незібраність, непунктуальність, апатію як постійно притаманні їм риси в повсякденному житті (середній рівень професійного самовизначення), а також невміння контролювати свій емоційний стан та поведінку у розмові (високий рівень). Іноді студенти називають прийняття чужих проблем «близько до серця», некоммунікбельність, агресивність (високий рівень професійного самовизначення) та лінощі (низький рівень) як реальні недоліки. Проте вже на третьому курсі багато студентів упевнені, що не мають недоліків, які б завадили їм реалізувати професійну мету – стати психологом. Подібні відповіді ми інтерпретували як низький рівень професійного самовизначення, оскільки вони свідчать про неадекватне самооцінювання та самоприйняття респондентів, бо недоліки є у кожного, хоча й різні.

На третьому курсі різко знижуються показники за високим рівнем самовизначення студентів у власних можливостях та недоліках і зростають до попереднього рівня на четвертому курсі. Серед головних причин такої динаміки ми називаємо переживання студентами кризи у їхньому самовизначенні, яка пов'язана із засвоєнням змісту фахових дисциплін: нові знання формують повне та адекватне уявлення про зміст майбутньої професійної діяльності, у якій деякі «не бачать» власних перспектив. Такі висновки можна проілюструвати відповідями типу «моїм недоліком є розчарування в обраній професії», «я не претендую на роботу психологом», «у мене недостатньо комунікативних вмінь та емпатії», «я не можу стримувати своє невдоволення іншими людьми», «я боюсь аудиторії», тощо.

Серед названих вище особистісних недоліків можна чітко простежити можливі причини некомпетентних рішень у майбутній психологічній діяльності. Але вже на четвертому курсі відповіді студентів конкретизовані саме професійними якостями, що становлять їхню компетентність як психолога (у даних відповідях більшість респондентів здійснили самоаналіз результатів проходження психологічної практики різних видів, що, в свою чергу, і позначається на зростанні показників за високим рівнем професійного самовизначення).

Отже, з переходом на старші курси уявлення про свої реальні професійні можливості формуються у майбутніх психологів як компетентнісні якості та фахові вміння, що пов'язано з розширенням їхньої обізнаності в об'єктивних вимогах до професії психолога.

Таким чином, розвиток змістового компонента професійного самовизначення у майбутніх психологів відбувається нерівномірно. Так, на першому і другому курсах у зв'язку із нестачею фахових знань студентам важко інтегрувати первинне уявлення про майбутню професію з образом ідеального «Я» у цій професії. Згодом, студенти старших курсів, розширюючи свої уявлення та знання щодо змісту психологічної діяльності та функцій психолога, а також на основі проходження різних видів психологічної практики, переживають особистісну кризу самовизначення в обраній професії, яку поступово можуть подолати, прийнявши одне з альтернативних рішень: продовжити навчання з професійно орієнтованих переконань чи з метою отримати повну вищу освіту, або ж обрати іншу спеціальність чи роботу, покинувши навчання у ВНЗ.

Зміст ціннісно-цільового компонента професійного самовизначення майбутніх психологів було проаналізовано на основі цільових та смислових складових особистісної професійної перспективи (ОПП): професійна цінність-мета, допоміжні професійні цілі, смисл навчально-професійної діяльності, смисл майбутньої праці.

Порівняльний аналіз даних засвідчив, що деяким студентам першого та другого курсів властиві розбіжності між високим рівнем самовизначення у віддаленій професійній меті та низьким (середнім) рівнем – у допоміжних цілях або ж навпаки. Тобто можна виділити принаймні дві категорії студентів молодших курсів, у яких спостерігається неузгодженість у змісті ціннісно-цільового компонента. Вони не належать до більшості, у якій рівень самовизначення за обома цільовими показниками ОПП або середній (22,5% (9 осіб) на I курсі та 30,0% (12 осіб) – на другому) або низький (20,0% (8 осіб) на I курсі та 7,5% (3 особи) – на другому).

До першої категорії належать студенти, які повно та чітко усвідомлюють кінцеву мету на рівні образу ідеального «Я» професіонала. Зазначимо, що ці відповіді не можуть вказувати на образ ідеального «Я» професіонала і характеризувати змістовий компонент професійного самовизначення, адже висловлювання «хотіли б» та «через 5 років» у запитанні вказують на необхідність визначитись у цілепокладанні на конкретний термін в майбутньому. Водночас, чітко визначена професійна мета може

вказувати на високий рівень сформованості образу ідеального «Я». У цьому полягає спрямованість професійного самовизначення студента на інтеграцію змістового та ціннісно-цільового компонентів.

До другої категорії належать студенти, які мають труднощі у постановці конкретної цінності-мети при чіткому уявленні про подальші етапи свого професійного становлення. У них рівень самовизначення щодо професійної мети переважно середній та низький, а у допоміжних цілях – високий (всього 20,0% (8 осіб) на I курсі та 30,0% (12 осіб) на II курсі). Наприклад, відповіді студентки другого курсу Вікторії С. на вище названі запитання свідчать про відносну спланованість її майбутнього на період навчання у ВНЗ без наявності кінцевої мети: «по-перше, я займатимусь танцювальною психотерапією; по-друге, я закінчу університет та вступлю до аспірантури; потім я хочу захистити дисертацію і працюватиму на кафедрі», але «у майбутньому я буду практичним психологом» (невідомо, яким саме практичним психологом). Таку тенденцію на молодших курсах ми пояснюємо несамостійним, мало усвідомлюваним або ж випадковим вибором професії цією категорією студентів, про що свідчать відповіді на перше запитання опитувальника: «Чи був ваш вибір професії самостійним і незалежним від думки інших людей?». Наприклад, деякі студенти відповіли, що обрали професію психолога, бо «так порадили вчителі», «рекомендували друзі», «так хотілось... батькам», бо «ця професія модна і цікава» тощо.

Позитивною є тенденція до збільшення кількості студентів із високими рівнями у показниках за обома компонентами ОПП: на I курсі їх – 2,5% (1 особа), на II курсі – 10% (4 особи).

Високий рівень за цільовими та смисловими компонентами ОПП спостерігався у 30,0% (12 осіб) на III курсі та 22,5% (9 осіб) – на четвертому. Середній рівень за обома компонентами ОПП мали 32,5% (13 осіб) на III курсі та 35,0% (14 осіб) – на четвертому. Лише 10% (2 особи) студентів на III курсі належать до першої категорії студентів, про яку йшлося вище, та 12,5% (5 осіб) – на IV курсі. До другої категорії студентів належать 5,0% (2 особи) студентів III курсу та 2,5% (1 особа) – IV курсу.

Щодо смислу майбутньої трудової діяльності, то для першокурсників характерні утруднення у його розумінні. Цей смисл вони визначають досить узагальнено: «щоб допомагати людям», «щоб вирішувати людські проблеми», вбачають його у самореалізації тощо. Вже на другому курсі ціннісно-смислове ставлення студентів до професії психолога стає більш конкретизованим: смисл майбутньої праці вони пов'язують з певними напрямками практичної психології, сферою бізнесу або ж науковою діяльністю (тобто цей смисл набирає ознак соціальної значущості, суспільної цінності). Смисл майбутньої праці у більшості випадків відповідає функціям і покликанню психолога, а додаткові цілі виходять за межі періоду фахової підготовки, відзначаються послідовністю і містять елементи самоосвіти (відвідування навчальних курсів, участь у психологічних тренінгах тощо). На нашу думку, надмірне захоплення тренінговою роботою та будь-якою іншою

формою навчання поза ВНЗ, починаючи з другого курсу, свідчить про поступове надання переваги альтернативним формам здобування психологічних знань та вмінь майбутніми фахівцями. На старших курсах така тенденція зростає.

Смисл навчально-професійної діяльності для студентів молодших курсів полягає у спрямованості навчання на отримання диплома про вищу освіту, на самопізнання та саморозвиток, на здобування загальних знань. На думку більшості респондентів, засвоєння цих знань, не узгоджується з їхньою потребою у практичному застосуванні їх відповідно до створеного образу психолога-професіонала. Цей образ, в свою чергу, не завжди уявляється адекватно.

Рівень самовизначення щодо смислу навчально-професійної діяльності у студентів III і IV курсів зростає. Цей смисл уточнюється досліджуваними у зв'язку з необхідністю отримати більше інформації стосовно різних видів психологічної допомоги та за потребою розвинути свої професійні вміння та навички. Зокрема, у своїх відповідях студенти надавали перевагу не тільки самоосвіті але й наголошували, що знання, попередньо отримані в університеті, мають вагомe значення для практичної діяльності. Це пов'язано з тим, що на старших курсах фахові знання стають узагальненими та систематизованими. Великого значення старшокурсники надавали результатам самовипробування у психодіагностичній та психокорекційній практиках: вони, за словами одного студента «дали змогу оцінити смисл всього навчання». Проте смисл навчання старшокурсники продовжували пов'язувати із суспільною вимогою «мати вищу освіту». Смисл майбутньої професійної праці до закінчення бакалаврату більшість досліджуваних вбачали у самореалізації через кваліфіковану професійну допомогу людям у вирішенні ними психологічних проблем.

Зміст регулятивно-поведінкового компонента професійного самовизначення майбутніх психологів було досліджено на основі відповідей студентів на запитання опитувальника «ОПП»: «Що ви уже почали робити заради досягнення поставленої професійної мети, окрім навчання у вузі?». Це запитання стосується початку реалізації особистісної професійної перспективи студентів. Отримані відповіді логічно доповнили загальну картину щодо професійних планів студентів, про які йшлося попередньо. Саме за допомогою встановленої послідовності аналізу кожного з компонентів професійного самовизначення ми дослідили цей процес за критерієм узгодженості компонентів між собою.

Порівнявши відповіді на інші два запитання: «Як ви намагаєтесь реалізувати свої можливості як майбутній професіонал уже сьогодні?» та «Як ви долаєте ваші недоліки на шляху до поставлених професійних цілей?», ми дійшли висновку, що вони доповнюють відповіді на перше запитання, а в деяких випадках є майже ідентичними до них. Звичайно, друге та третє запитання спрямовані на виявлення програми дій студентів щодо образу реального «Я» (змістового компонента), вираженого через професійні можливості та недоліки. Іншими словами,

ці два запитання спрямовані на виявлення того, як студенти реально діють по відношенню до власних уявлень щодо професійного «Я» і що вони «з собою роблять», тобто наскільки дієвим є образ «Я». Тому основну увагу ми звернули не тільки на перше запитання, але й скористались відповідями на інші два. В результаті ми узагальнили всі відповіді за їхнім семантичним значенням, отримавши 6 основних варіантів. При цьому студент, залежно від контексту запитання, міг одночасно назвати два чи більше однакових (схожих за змістом) варіантів відповідей. Як правило, різних варіантів відповідей на різні три запитання не спостерігалось.

Програма навчально-професійних дій майбутніх психологів обмежена переважно учбовими діями в університеті, які полягають у вивченні психологічних дисциплін, написанні курсових робіт та проходженні психодіагностичної та психокорекційної практики на старших курсах. Це свідчить, що опитані студенти налаштовані на подальше навчання і не мають потреби бути більш активними та самостійними у процесі професійного самовдосконалення. На жаль, відповіді досліджуваних свідчать, що жоден з них не висловив свою готовність брати участь у науково-практичних конференціях чи семінарах з психології з метою самоосвіти. Низькі показники простежуються і у діях студентів щодо науково-дослідної роботи, яка, як правило, розглядається як готовність працювати у проблемних групах. Лише на третьому курсі дві студентки зазначили про бажання проводити психологічні дослідження.

Заслугує на увагу той факт, що на першому та на третьому курсах переважна кількість студентів готова до самостійного вивчення психологічної літератури, а на другому та четвертому курсах ці показники низькі. Це, на нашу думку, свідчить про відсутність бажання аналізувати психологічну літературу тими студентами, які після першого курсу розчарувались у навчанні чи у виборі професії. На четвертому курсі потреба в самоосвіті у студентів не актуалізується.

Щодо роботи студентів за спеціальністю, то цей варіант відповідей ми розглядали як власне професійні дії, оскільки студентам старших курсів, починаючи з третього, дозволено навчатись за індивідуальним графіком та працювати в школах, дитячих закладах, психологічних центрах, соціальних службах, а також в інших організаціях, де є посади

психолога. Показники свідчать, що з переходом на четвертий випускний курс кількість таких студентів зростає на 10,0% відсотків. Проте особливий уваги заслуговує відсутність динаміки за показниками пошуку роботи за спеціальністю: починаючи з II курсу та до четвертого включно всього 7,5% студентів кожного курсу (по 3 особи) докладають певних зусиль для працевлаштування за спеціальністю. Те, що дані показники залишаються незмінними і низькими, свідчить про низький рівень професійного самовизначення більшості студентів у регулятивно-поведінковому компоненті.

Зазначимо, що деякі студенти задля досягнення професійної мети, яка не має відношення до роботи психологом, говорили про такі варіанти трудових дій як тимчасова або постійна робота не за спеціальністю. Їхня професійна мета розглядалась нами як показник низького (або нульового) рівня професійного самовизначення, тому такі варіанти ми узагальнили до варіанту відповіді типу «нічого не збираюсь робити для того, щоб працювати психологом». Тобто ці студенти так само не мають конкретної програми навчально-професійних та професійних дій.

Отже, *регулятивно-поведінковий компонент професійного самовизначення студентів – майбутніх психологів відзначається низьким рівнем активності їхньої особистості у професійному самовдосконаленні, зокрема зведенням навчально-професійних дій лише до виконання учбових завдань у ВНЗ.*

Узагальнивши результати емпіричного дослідження, було зроблено **висновок** про те, що розвиток професійного самовизначення студентів відбувається закономірно і відзначається якісними змінами у кожному із структурних компонентів з переходом на наступні курси. Особливістю розвитку є криза третього року навчання та поступове узгодження змісту професійного самовизначення стосовно психологічного дійсного та психологічного майбутнього на старших курсах.

Таким чином, досягненню особистістю професійної зрілості, як найвищого рівня розвитку, сприяє професійне самовизначення й самореалізація особистості впродовж професійної підготовки. Професійна зрілість визначається готовністю особистості рухатися ступінчасто, через поворотні кризи у напрямку до професійної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект : автореф. дис. на соиск. науч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01: – М. : ПИ РАО. – 1995. – 47 с.
2. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57–67.
3. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
4. Психология личности : Словник-довідник / [за редакцією П. П. Горностая, Т. М. Титаренко] – К. : Рута, 2001. – 320 с.

REFERENCES

1. Borisova E. M. Professional'noe samoopredelenie: lichnostnyj aspekt : avtoref. dis. na soisk. nauch. stepeni dokt. ped. nauk : spec. 13.00.01: – M. : PI RAO. – 1995. – 47 s.
2. Isaev E. I. Stanovlenie i razvitie professional'nogo soznaniya budushhego pedagoga / E. I. Isaev, V. I. Slobodchikov // Voprosy psihologii. – 2000. – № 3. – S. 57–67.
3. Prjazhnikov N. S. Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie / N. S. Prjazhnikov. – M. : Izd-vo «Institut prakticheskoy psihologii»; Voronezh : NPO «MODJeK», 1996. – 256 s.
4. Psihologija osobistosti : Slovník-dovídník / [za redakcieju P. P. Gornostaja, T. M. Titarenko] – K. : Ruta, 2001. – 320 s.

Psychological conditions of formation of professional maturity of personality

T.V. Komar

Abstract. In the article on the basis of theoretical analysis of problem the features of professional self-determination of personality are determined as substantial pre-condition of professional maturity of personality. On the example of future psychologists experimental research of structure and specific of professional self-determination and professional maturity of future specialist comes true.

Keywords: *professional maturity, professional self-determination, professional development, professional becoming of personality.*

Психологические предпосылки становления профессиональной зрелости личности

Т.В. Комар

Аннотация. В статье на основе теоретического анализа проблемы определяются особенности профессионального самоопределения личности как существенной предпосылки профессиональной зрелости личности. На примере будущих психологов осуществляется экспериментальное исследование структуры и специфики профессионального самоопределения и профессиональной зрелости будущего специалиста.

Ключевые слова: *профессиональная зрелость, профессиональное самоопределение, профессиональное развитие, профессиональное становление личности.*

Соціокультурний простір як трансформаційне поле деструктивних проявів агресії молоді

В. Р. Павелків

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна

*Corresponding author. E-mail: pavelkiv.v@gmail.com

Paper received 29.01.2016; Revised 06.02.2016; Accepted for publication 15.02.2016.

Анотація. У статті представлений науково-теоретичний огляд вітчизняних і зарубіжних досліджень, присвячених проблемі впливу соціальних чинників на процес формування деструктивних проявів агресії молоді у сучасному суспільстві. Здійснено спробу визначення мотивів та механізмів формування деструктивних форм агресивної поведінки молоді в умовах включення особистості до соціокультурного простору, а також представлено аналіз місця молоді в соціумі. Проаналізовано соціально-психологічні передумови формування деструктивних форм поведінки молоді. Представлений аналіз забезпечує системне уявлення про деструктивну агресію молоді та забезпечує розкриття причинно-наслідкового зв'язку впливу деструктивної поведінки і впливу соціального середовища на особистість.

Ключові слова: *агресія, деструктивна поведінка, соціум, молодь, трансформація суспільства, деформація особистості.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується наявністю соціально-економічної та культурно-духовної кризи, процесом трансформації звичних стереотипів життєдіяльності, збільшенням впливу агресивно насиченої інформації, що знижує резистентність особистості до деструктивних впливів і як наслідок призводить до деформації морально-ціннісних орієнтацій, які формують ціннісно-мотиваційні установки на вибір стратегій особистісної самореалізації молодих людей у соціумі. Трансформаційні процеси сучасного суспільства породжують неоднозначні тенденції як позитивного, так і негативного характеру. Особливо гострі проблеми стосуються підростаючого покоління – підлітків і юнаків, оскільки саме у ранній юності особистість гостро відчуває потребу у виборі власної життєствердної позиції.

За останні роки тривогу викликають факти, що свідчать про зростання проявів агресивності, підліткової злочинності, а також відхилень в емоційному здоров'ї молодого покоління. Значна кількість підлітків та юнаків відзначаються підвищеною нервозністю, надмірною чутливістю та гарячковістю, вразливістю та емоційною невірноваженістю. Але найбільшу загрозу для всебічного та гармонійного розвитку особистості, а також для суспільства становлять деструктивні поведінкові акти молоді, а також агресивність, жорстокість, цинізм, відчуженість, духовна спустошеність, що зумовлюють зростання проявів деформації ціннісних орієнтацій серед підлітків і юнацтва та стрімку криміналізацію чималої частки осіб у віці від 14 до 24 років.

Зростанням агресивних тенденцій у молодіжному середовищі відображає найгостріші соціальні проблеми суспільства: зниження життєвого рівня, руйнування старої системи цінностей, що регулювали відносини особи з суспільством, – все це хворобливо переживається населенням, відбиваючись на його соціальному самопочутті. Соціально-економічна криза та розпад інститутів суспільного виховання сприяє зростанню асоціальної агресивної поведінки.

Упродовж двох останніх десятиліть спостерігається зростання невмотивованої агресивно-насиленої поведінки серед молоді. Переважна більшість випадків прояву деструктивної та невмотивованої

агресивної поведінки зумовлена впливом зовнішніх соціальних стереотипів. Головною причиною, яка спонукає до здійснення аморальних, асоціальних, а іноді і до кримінальних вчинків є відверта пропаганда насилля, жорстокості, свавілля з метою зміцнення та розвитку власної неповторності як особистості, покращення матеріального статусу та становлення особистого авторитетного статусу в соціумі.

Головним завданням суспільства на сучасному етапі розвитку всіх сфер життєдіяльності пріоритетним є формування всебічно та гармонійно розвиненої особистості з активною соціальною та життєвою позицією, що здатна до особистісного волевиявлення у неагресивний, толерантний спосіб.

Зважаючи на це, не втрачає актуальності проблема пошуку ефективних шляхів і засобів профілактики та корекції агресивної поведінки молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування деструктивних проявів агресії молоді та її впливу на процес соціалізації особистості стала предметом досліджень багатьох сучасних вітчизняних та зарубіжних психологів-науковців. Накопичений чималий досвід щодо дослідження проблеми формування агресії під впливом соціального середовища (референтні групи, соціальні інститути: сім'я, школа, держава тощо), корекції і профілактики агресивної поведінки. За останні роки психологами і педагогами було виконано ряд досліджень стосовно механізмів утворення і функціонування деструктивних форм агресії, діагностики і попередження асоціальних проявів поведінки особистості. Дослідження різних аспектів асоціальної поведінки привертати увагу багатьох науковців.

У численних дослідженнях використовуються різні теоретичні та методологічні підходи, концепції та моделі, що пояснюють причини виникнення і розвитку деструктивної поведінки. У роботах вітчизняних і зарубіжних авторів надається велике значення як біологічним, так і соціальним детермінантам поведінки, підкреслюється необхідність визначення системоутворюючих чинників порушень поведінки. Існуюча теоретико-методологічна база з даної проблеми представлена різноманітними дослідженнями вчених, щодо яких: Е. Дюркгейм, Ф. Знанецький, Р. Мертон, Т. Парсонс, П. Сорокін,

У. Томас (теорія аномалії і соціальної дезорганізації); Г. Беккер, І. Гоффман, Р. Коллінз, Е. Лемерт (теорія стигматизації); Р. Клаурд, П. Міллер, Л. Оулін, Е. Сатерленд, Т. Селін (формування агресії під впливом культури суспільства); Р. Квінні, Л. Козер, К. Маркс, О. Турк, Ф. Енгельс (конфліктологічні концепції). Основи аналізу феномену соціальної агресивності з позицій психоаналітичної антропології були розроблені З. Фройдом, А. Адлером, К. Г. Юнгом, Е. Фроммом, Г. Маркузе, В. Райхом, Д. Боулбі, Г. Салліваном, К. Хорні, Е. Еріксоном.

Тривалий час вітчизняні та зарубіжні вчені досліджували особливості агресивної поведінки осіб різних вікових груп (Г. Андреєва, К. Бютнер, О. Гордякова, М. Дерешкявічус, С. Завражин, Л. Йовайша, І. Маковська, О. Осницький, Л. Семенюк, Л. Славина, І. Фурманов); проблеми зв'язку агресивності з конфліктами (Г. Васильєва, В. Ковальов, М. Левітов, В. Мерлін, М. Неймарк, Є. Романін); емоціями (В. Вілюнас, Т. Дембо, Д. Зільман, К. Ізард, Я. Рейковський); фрустрацією (А. Бандура, Д. Доллард, Л. Колчина, І. Міллер).

Проблема агресивності у соціальному векторі розглядається як форма девіантності (М. Вебер, Е. Дюркгейм, О. Конт, Р. Мертон, Р. Мілз, Т. Парсонс, А. Подгурецький, Н. Смелзер, П. Сорокін, Г. Тард, Е. Феррі, Е. Фромм). Серед вітчизняних вчених проблему деструктивних проявів агресії молоді розглядали О. Александров, Б. Братусь, Л. Божович, Л. Виготський, М. Гернет, Я. Гілінський, В. Кашенко, І. Кон, Ю. Клейберг, В. Лісовський, Н. Максимова, Є. Руденський, С. Шацький, Д. Фельдштейн, М. Ярошевський.

Вивченням різноманітних форм агресивної поведінки молоді, які проявляються в аморальних та асоціальних вчинках займалися Н. Алікіна, М. Блонський, К. Бютнер, Б. Кобзар, Л. Славина, В. Татенко. Дослідження агресивних дій криміногенного характеру в осіб з патопсихологічними відхиленнями розкрито в роботах Л. Балабанової, П. Ганнушкіна, С. Єніколапова, Б. Зейгарник, В. Кудрявцева, О. Лурії, А. Селецького.

Дослідження присвячені психопрофілактиці та корекції деструктивної агресивної поведінки представлені у роботах вітчизняних вчених щодо, яких: О. Бовть, О. Дроздова, О. Запужляк, Т. Ларіна, О. Ляш, В. Павелків, А. Мелоян, О. Мізерна, В. Шебанова.

Теоретико-методологічну основу роботи склали принципи вітчизняної психологічної науки: загально-психологічні положення щодо детермінації поведінки особистості та її соціалізацію (К. Абульханова-Славська, М. Боришевський, С. Максименко, В. Москаленко, Л. Орбан-Лембрик, В. Роменець, Н. Смелзер, Т. Титаренко, В. Ядов, О. Яковлев та ін.); концептуальні підходи до асоціальної та агресивної поведінки особистості (Г. Айзенк, А. Бандура, О. Ратінов, Ф. Райс, С. Яковенко та ін.); принципи системного підходу в психології (Б. Ананьєв, Б. Ломов, С. Максименко, В. Третяченко та ін.); концепції сучасної вікової психології щодо особливостей підліткового та юнацького віку (Е. Еріксон, І. Кон, В. Кондрашенко, О. Реан, Х. Ремшміт та ін.); теорія

соціальної ідентичності (Г. Теджфел, Дж. Тернер, В. Агеев та ін.); базові положення пенітенціарної та юридичної психології з проблеми агресивної та девіантної поведінки (В. Пирожков, В. Кудрявцев, А. Реан, М. Алемаскін, Ю. Антонян, Ю. Клейберг, А. Лічко, В. Ковальов, Р. Мертон, М. Раттер, Є. Змановская).

Деструктивні прояви агресії молоді представлено з точки зору біологічного, діяльнісного, біхевіорального, соціального, когнітивного, психоаналітичного, вікового підходів. Аналіз підходів до проблеми деструктивної агресії особистості представлений великою кількістю теорій, концепцій, які потребують переосмислення та інтеграції з метою представлення агресивності як цілісного особистісного утворення. Подальше теоретичне осмислення і практичне рішення проблеми визначається потребою поглибленого вивчення особливостей даного соціального явища і його наслідків для всього суспільства.

Мета даної статті – систематизувати науково-психологічні знання про прояви деструктивної агресії молоді у соціокультурному просторі суспільства; дослідити динаміку становлення і функціонування різних форм агресії, а також проаналізувати досвід використання психологічних профілактичних і корекційних технологій у роботі щодо зниження рівня агресивності поведінки представників підростаючого покоління; виявити специфіку змісту та форм, умов і факторів, що сприяють розвитку агресивної поведінки в молодіжному середовищі, а також дослідити проникнення різних форм агресії в молодіжне середовище.

Відповідно до поставленої мети були визначені наступні **завдання дослідження**:

1. Здійснити науково-теоретичний огляд досліджень, присвячених проблемі агресії молодіжного середовища.

2. Розглянути теоретико-методологічні підходи вивчення деструктивної агресії у просторі молодіжного середовища.

3. Підготувати теоретичну основу для формування механізмів профілактики і корекції деструктивної, протиправної поведінки молоді в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціально-психологічні особливості та поведінкові реакції людини формуються внаслідок тиску, який існує між внутрішніми прагненнями або бажаннями індивідів і зовнішніми потягами або спонукками суспільства. Внаслідок конфлікту між особистісним потягом та нормами суспільства виникає проблема самовизначення особистості, самоствердження, формування інфантильної свідомості, безальтернативності, знецінення ціннісносміслових настанов, і, як наслідок, деформація особистості.

Особливу групу ризику, що піддається негативному впливу є молодь (від 12 до 24 років), оскільки цей період займає особливе місце в загальному процесі формування особистості, так як супроводжується необхідністю молоді людини самовизначитись, тобто побудувати свій життєвий план. Успішність цього завдання визначатиме адекватність подальшої самореалізації особистості впродовж дорослості, яка охоплює більшу частину

онтогенезу. Зокрема прояви рівня агресії можуть зумовлюватися недостатнім розвитком інтелекту, низьким рівнем самоконтролю, нерозвиненістю комунікативних навичок, підвищеною збудливістю нервової системи внаслідок різних причин (травми, хвороби тощо), низьким рівнем творчої активності особистості. Різні форми агресивної поведінки особистості формуються переважно в процесі соціалізації в підлітковому та юнацькому віці і характеризується демонстративною поведінкою по відношенню до дорослих, збільшенням міжгрупових і міжособистісних конфліктів і фактів агресивної поведінки, деформацією ціннісних орієнтацій.

Ріст рівня агресії серед молоді насамперед пов'язаний із загальною соціальною напруженістю і

неврівноваженістю всього суспільства. Виникають нові види асоціальної, аморальної, девіантної поведінки. Дослідження феномену агресії бере свій початок ще в античні часи. Він пояснювався як вроджений потяг до зла, а також як набута форма поведінки та реакція на напружену життєву ситуацію.

Одним з найбільш цікавих підходів в оцінці агресивної поведінки і її класифікації є класичні положення розроблені А. Бассом (агресія як реакція, що завдає шкоди іншому організму). На думку Басса, агресивні дії можна описати на підставі трьох шкал: фізична-вербальна, активна-пасивна і пряма-непряма. Їх комбінація дає вісім можливих категорій, під які потрапляє більшість агресивних дій (табл.1) [5].

Таблиця 1. Типи агресії за А. Бассом

Типи	Приклад
Фізична – активна – пряма	Нанесення іншій людині ударів холодною зброєю, побиття чи поранення за допомогою вогнепальної зброї.
Фізична – активна – непряма	Закладка міні-пасток; змова з найманим вбивцею з метою знищення ворога.
Фізична – пасивна – пряма	Прагнення фізично не дозволити іншій людині досягти бажаної мети або зайнятися бажаною діяльністю.
Фізична – пасивна – непряма	Відмова від виконання необхідних завдань.
Вербальна – активна – пряма	Словесна образа або приниження іншої людини.
Вербальна – активна – непряма	Поширення злісного наклепу чи пліток про іншу людину.
Вербальна – пасивна – пряма	Відмова розмовляти з іншою людиною, відповідати на її питання.
Вербальна – пасивна – непряма	Відмова дати певні словесні пояснення чи пояснення.

Теоретико-методологічна база дослідження феномену агресії налічує декілька класифікацій агресії. Провідною є концепція Г. Аммона [1], який виділяє наступні її види: конструктивна агресія – (відкритий прояв агресивних спонукань, що реалізовується в соціально прийнятній формі за наявності відповідних поведінкових навичок і стереотипів емоційного реагування, відкритості соціального досвіду і можливості саморегуляції та корекції поведінки); диференційована агресія (відсутність достатньої реалізації агресивних спонукань при дефіциті відповідних поведінкових навичок і тенденцій до надмірного придушення емоційних реакцій); деструктивна агресія (прямий прояв агресивності, пов'язаний з порушенням морально-етичних норм, що кваліфікується як елементи делінквентної або кримінальної поведінки з недостатнім рівнем емоційного самоконтролю).

Агресивність як риса особистості молоді людини характеризується силою, профілем, загальною спрямованістю і має суттєвий вплив на поведінку, міжособистісні стосунки і положення в суспільстві. Рівень прояву агресії молоді певним чином пов'язаний з становищем у системі міжособистісних відносин і відображає ступінь задоволеності своїм статусом і його динаміку, обумовлену, зокрема, процесом соціалізації та соціально-психологічної адаптації до норм і умов дорослого життя. Залежність між цими змінними носить нелінійний характер.

Агресивна поведінка, як прояв особистісних агресивних тенденцій, виконує подвійні соціальні функції. В одних випадках вона служить виправданим способом захисту індивідуальних і групових інтересів та цінностей, а в інших реалізує деструктивні функції соціальної дезадаптації особистості, які спрямовані на

досягнення психологічної розрядки і самоствердження серед оточуючих. Серцевину деструктивної агресії становить жадоба влади над іншими.

Нестійкість ціннісних орієнтацій і недостатньо високий рівень правосвідомості молоді створюють передумови до асоціальної та агресивної поведінки. Поведінкові реакції особистості значною мірою залежать від постійних та сильноточних зовнішніх впливів і внутрішнього сприйняття нею певних соціально-правових категорій, які превалюють у суспільстві. Взаємне підсилення дії зовнішніх та внутрішніх чинників негативної соціалізації особистості сприяє закріпленню проявів агресії та провокує трансформацію в деструктивну форму.

Залежно від певних ситуаційних, соціокультурних та індивідуально-психологічних факторів деструкція може бути направлена особистістю на себе або на інших, проявлятися у формі імпульсивного, несвідомого, рефлексорного або свідомого, розважливого вчинку. І. Лисак вважає, що метою деструктивної агресії направленої на інших є:

- заподіяння фізичних (фізична агресія: удар, поштовх) або моральних (вербальна агресія: образа, приниження) пошкоджень, а в крайньому випадку – вбивство;
- руйнування суспільних норм, правил, законів та певних соціальних відносин;
- руйнування архітектурних пам'яток, витворів мистецтва, природного середовища (флори і фауни) [6].

Деструктивні прояви агресії молоді детерміновані біологічними (органічні ушкодження головного мозку, дисбаланс мозкових нейротрансмітерів), психічними (фрустрація, висока тривожність, втрата сенсу життя) та соціокультурними (відчуження людини від природи і суспільства, приналежність до

субкультури) факторами, що знаходяться в складній взаємодії один з одним [6].

Деструктивна поведінка розглядається на світовому рівні, рівні суспільства, організації, самої особистості і вносить хаос, дезорганізованість, проблемність у розвиток суспільства і особистості. Деструктивні прояви агресії виникають як результат впливу матеріальних, соціальних, моральних та адміністративно-владних причин, що виникають на різних рівнях соціального контексту і призводять до дезадаптації до соціального середовища. Проте Е. Фромм стверджував, що особистість буває деструктивною незалежно від наявності загрози самозбереженню і без зв'язку із задоволенням потреб, витоки деструктивності він бачив у вадах культури і способу життя людини [7].

Ц. Короленко вважає, що деструктивні прояви поведінки особистості супроводжується дезінтеграцією інтропсихічних (Я-концепція, когнітивна, мотиваційна сфера) і екстрапсихічних (міжособистісні та професійні відносини) сфер [4].

На думку К. Злоказова, деструктивна поведінка одна з регресивних, негативних форм девіантної поведінки. Деструкція починається з виходу за межі норми, з девіації, проте не обов'язково девіація повинна перетворитися на деструкцію, оскільки девіація може уточнити, розширити й збагатити зміст норми у своїй «позитивній формі» [3].

Деструктивні прояви агресії молоді – це специфічна форма поведінкового акту суб'єкта до оточуючого середовища, основним змістом якого є руйнування існуючих об'єктів і систем. Деструкція як прояв хаосу, неминує присутня в самій природі людини, і може бути як кінцевою метою діяльності, так і складовим елементом діяльності, що має творчу мету.

Деструктивна агресія особистості по-різному проявляється в соціокультурних системах різного типу. На соціокультурному рівні підставами деструктивної діяльності людини є культурно-інформаційні відмінності між окремими соціальними

спільнотами, зростаюче відчуження людини від природи і суспільства, протиріччя між базальними потребами людей і соціально обумовленими можливостями їх задоволення. Потенційними джерелами деструкції є ціннісно-нормативна криза в суспільстві, різкий спад або перервана висхідна соціальна мобільність.

Деструктивна поведінка молоді – складний, цілісний феномен. Індивідуальний шлях розвитку людини немислимий без деструкції, що є проявом хаотичного початку, властивого його природі. На біологічному рівні життя і творча робота організму можлива лише за рахунок використання енергії, що вивільняється при руйнуванні інших систем. На рівні особистості деструктивність проявляється, як правило, в біфуркаційні періоди розвитку, що суб'єктивно сприймаються як життєві кризи.

Висновки. Феномен агресії є багатомірним соціальним феноменом, що формує деструктивні і конструктивні процеси та впливає на загальний розвиток соціуму. Знищити або вилучити агресію з суспільства не можна, оскільки агресія та деструкція є продуктом людського розуму, який еволюціонував у інструмент агресії.

Виникнення деструктивних проявів агресії молоді відображає як і об'єктивні тенденції розвитку суспільства, які проявляються у руйнуванні ціннісних орієнтацій підростаючого покоління, в ослабленні соціального контролю та педагогічної взаємодії у формуванні особистості юнаків, так і умови суб'єктивного характеру, що визначаються наявністю складних життєвих ситуацій, невизначеністю життєвих цілей і смислів, відсутністю досвіду вирішення реальних життєвих проблем.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми проявів деструктивної агресії молоді у соціокультурному просторі. Перспективи подальшої наукової роботи вбачаються у методичному збагаченні дослідницької бази та її розповсюдження на інші вікові чи культурні ареали.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аммон Г. Динамическая психиатрия / Г. Аммон. – М.: изд. Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева, 1995. – 200 с.
2. Бовть О. Б. Агрессивні реакції та шляхи їх корекції в молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 "педагогічна та вікова психологія" / Бовть О. Б. – К., 2001. – 18 с.
3. Злоказов К. В. Исследование деструктивного поведения личности / К. В. Злоказов // Актуальные вопросы психологии в области человеческого фактора: матер. II междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2008. – С. 38–41
4. Короленко Ц. П. Социодинамическая психиатрия / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – М.: Академический проект, 2000. – 460 с.
5. Крейхи Б. Социальная психология агрессии / Б. Крейхи. – СПб.: Питер, 2003. – 336 с.
6. Лысак И. В. Механизмы и последствия деструктивной деятельности человека / И. В. Лысак. – Ростов-на-Дону: Изд-во ТРТУ, 2006. – 80 с.
7. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: Республика, 1994. – 447 с.

REFERENCES

1. Amon G. Dynamic Psychiatry / G. Ammon. – M.: Ed. Neuropsychiatric institute named after Bekhterev, 1995. – 200 p.
2. Bovt O. B. Aggressive reactions and ways of correction in younger students: Thesis for the degree of candidate. psycho. sciences: specials 19.00.07 "pedagogical and age psychology" / Bovt O. B. – K., 2001. – 18 p.
3. Zlokazov K. V. Investigation of destructive behavior of the person / K. V. Zlokazov // Actual problems of psychology in the field of human factors: mater. II Intern. scientific and practical. conf. – Ekaterinburg, 2008. – P. 38–41
4. Korolenko Ts. P. Sociodynamic Psychiatry / Ts. P. Korolenko, N. V. Dmitrieva. – M.: Academic Project, 2000. – 460 p.
5. Kreyhi B. Social psychology of aggression / B. Kreyhi. – SPb.: Peter, 2003. – 336 p.
6. Lisak I. V. Mechanisms and the effects of destructive human activities / I. V. Lisak. – Rostov-on-Don: TSURE, 2006. – 80 p.
7. Fromm E. Anatomy of human destructiveness / Erich Fromm. – M.: Republic, 1994. – 447 p.

Social and cultural space as a transformational field of destructive displays of youth aggression

V. R. Pavelkiv

Abstract. It is presented in the article scientific and theoretical survey of native and foreign researches, devoted to the problem of influence of social causes on the process of formation of destructive displays of youth aggression in modern society. The attempt to determine the motives and mechanisms of destructive forms of aggressive youth behavior formation under conditions of personality inclusion into social and cultural space is done, and also the analysis of youth position in the society is submitted. It is analyzed social and psychological preconditions of destructive forms of youth behavior formation. Given analysis provides a systematic idea of youth destructive aggression and discovers relationships of cause and effect of the destructive behavior influence and influence of social surrounding on a personality.

Keywords: *aggression, destructive behavior, society, youth, society transformation, deformation of a personality.*

Социокультурное пространство как трансформационное поле деструктивных проявлений агрессии молодежи

В. Р. Павелкив.

Аннотация. В статье представлен научно-теоретический обзор отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме влияния социальных факторов на процесс формирования деструктивных проявлений агрессии молодежи в современном обществе. Осуществлена попытка определения мотивов и механизмов формирования деструктивных форм агрессивного поведения молодежи в условиях включения личности в социокультурное пространства, а также представлен анализ места молодежи в социуме. Проанализированы социально-психологические предпосылки формирования деструктивных форм поведения молодежи. Представленный анализ обеспечивает системное представление о деструктивной агрессии молодежи и обеспечивает раскрытие причинно-следственной связи влияния деструктивного поведения и влияния социальной среды на личность.

Ключевые слова: *агрессия, деструктивное поведение, социум, молодежь, трансформация общества, деформация личности.*

Формирование смысловых ориентаций у студентов-психологов в процессе их профессионализации в условиях высшего учебного заведения

И. С. Варе

Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, г. Одесса, Украина

*Corresponding author. E-mail: imayor@ukr.net

Paper received 24.01.2016; Revised 03.02.2016; Accepted for publication 10.02.2016.

Аннотация. Доказывается тезис о специфике формирования смысловых ориентаций у будущих психологов в процессе их профессионализации в условиях высшего учебного заведения. Исследование показало, что студенты-первокурсники психологических факультетов убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Они могут вести себя несколько самоуверенно и не оценивать реально ни свои возможности, ни требования к себе, ни адекватно воспринимать критику и требования к себе со стороны окружающих или жизни. В свою очередь студенты-выпускники уже определились с целью в жизни, которую они воспринимают как интересную, эмоционально насыщенную, содержательную. Они живут не только сегодняшним днем, но и думают о будущей профессии. Доказывается, что процесс формирования смысловых ориентаций у студентов-психологов в ходе профессионализации осуществляется под влиянием рефлексивного отношения к объективным условиям учебно-профессиональной деятельности, которое в определенной степени зависит от уже сформированных индивидуальных особенностей.

Ключевые слова: смысловые ориентации, формирование, профессионализация, учебно-профессиональная деятельность.

Проблема формирования смысловых ориентаций студентов в настоящее время является актуальной в теории и практике современного высшего образования. Динамические и содержательные изменения смысловых и жизненных ориентаций современных студентов требуют их детального изучения с целью своевременной организации адекватной модели социальной и профессиональной активности молодежи. Считается, что современное педагогическое знание нуждается в системно-образующем основании, способном стать детерминантом целостного педагогического процесса. За его основу может быть взят конструкт "смысловые ориентации" учащихся, обладающий личностно развивающим, регулятивно-профилактическим, жизнеспасающим потенциалом [8].

В наших рассуждениях об особенностях студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории (Б. Г. Ананьев, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан, П. А. Просецкий, В. А. Сластенин, В. А. Якунин) были учтены данные о: а) ведущей роли вузовского этапа в становлении личности (М. И. Алексеева, Б. Г. Ананьев, М. И. Боришевский, Н. И. Иванцев, Н. О. Коваль, С. Д. Максименко, Л. В. Разживина, В. И. Слободчиков); б) сущности профессиональной подготовки будущих психологов (Г. А. Балл, А. Ф. Бондаренко, Ж. П. Вирна, С. Д. Максименко, Л. М. Митина, В. Г. Панок, Н. И. Повякель, В. А. Семиченко, Н. В. Чепелева); в) развитие (Л. И. Божович, И. В. Дубровина, М. В. Ермолаева, В. В. Зацепин, Е. А. Климов, Л. М. Митина, Л. С. Пряжников, А. М. Прихожан, М. В. Молоканов), из которых следует, что формирование личностных качеств студентов в силу их возрастных особенностей в значительной степени влияет на их профессиональное становление.

Цель данной статьи заключается в уточнении понятий смысловые ориентации будущих психологов и изучение проблемы их формирования в контексте профессионализации. В статье представлены результаты эмпирического исследования

смысловых ориентаций студентов психологических факультетов ВУЗов.

Говоря о процессе формирования смысловых ориентаций будущих психологов в процессе их профессионализации в условиях обучения в ВУЗе необходимо уточнить, содержание этих понятий. Под смысловыми ориентациями мы подразумеваем: а) сложные социально-психологические образования, обусловленные жизненными обстоятельствами и взаимоотношениями между людьми; б) детерминанты направления и границ самореализации; в) следствие (результат) определение жизненных целей в соответствии с определенной системой ценностей, связанных с идеей самореализации, которая конкретизируется в жизненных планах и стратегиях. Смысловые ориентации определяются двумя группами факторов: а) объективными (социокультурная, социально-экономическая ситуация в мире, стране, в ВУЗе); б) субъективными (индивидуальные личностные особенности конкретных субъектов).

Под формированием традиционно подразумевается "придание определенной формы чему-либо", "наполнение формы определенным содержанием". В контексте нашего исследования формирование мы рассматриваем как целенаправленное воздействие условий обучения в вузе (социальная, информационная, межличностная среда) на развитие смысловых ориентаций-психологов. Формирование указывает на присутствие в понятии смысловых ориентаций признаков влияния психологических, личностных, культурных, социальных и экономических факторов. Развитие смысловых ориентаций происходит в деятельности, определяется ее содержанием, является и предпосылкой, и результатом осуществления деятельности.

Понятие профессионализации рассматривается как процесс развития личности, включающий динамические, структурные, содержательные характеристики, а также совокупность таких критериев, как: профессиональное становление, профессиональное самоопределение, идентификация личности с профессией, формирование профессиональной пригодности

и профессионального типа личности, интериоризация профессиональных ценностей, наличие профессионально важных качеств (Е. А. Климов, Л. М. Митина, А. А. Реан, Н. С. Пряжников, Э. Ф. Зеер). Профессионализация и последующая профессиональная деятельность требует наличия определенных личностных качеств человека, а также внутренних возможностей их развития.

Критериями профессионализации являются: а) ценностный критерий (ценностные ориентации студента как будущего психолога); б) регулятивный критерий (определяется наличием профессиональных планов, перспектив); в) когнитивный критерий (профессиональные знания и знания о профессии, о её содержании); г) мотивационный критерий (отражает мотивы профессионального выбора, их осознанность, отношение к профессии, внешнюю и внутреннюю мотивацию и наличие профессиональных ценностей); д) гуманитарный критерий (благоприятная психологическая атмосфера в ВУЗе) [4, с. 214].

Студенческий возраст представляет собой особую стадию социализации индивида, характеризующийся формированием смысловой сферы, смысложизненных ориентаций, отражающей направленность личности, ее цели и мировоззрение. Система смысложизненных приоритетов определяет стадии развития субъектности в становлении личности в краткосрочной и долгосрочной перспективах жизненного пути личности.

Формирование смысложизненных ориентаций теснейшим образом связано с проблемой самоопределения личности и становления ее как субъекта деятельности. В основе смысложизненного самоопределения будущего психолога заложены актуальные потребности субъекта учебно-профессиональной деятельности, формирующие его смысловую сферу. Как отмечает С. Д. Максименко, «под формированием в психологии понимается совокупность приемов и способов целенаправленного социального воздействия на индивида с целью способствовать развитию у него системы социальных ценностей, склада мышления, социально-значимых черт и качеств личности» [6, с. 5].

Формирование смысложизненных ориентаций в образовательном процессе высшей школы – сложный процесс взаимодействия студентов и социально-образовательной среды. Он обозначен следующими этапами: а) осознание и актуализация ценностей (объективных и субъективных); б) развитие и стабилизация индивидуальных ценностей; в) идентификация с личностными и профессиональными ценностями эталонной профессиональной группы; г) построение и реализация субъектом ценностно-смысловой перспективы; д) активность в профессионализации и образовательной деятельности.

На взаимосвязь между смысложизненной проблематикой и профессиональным становлением указывают исследования Д. Б. Богоявленской, А. А. Бодалева, Л. А. Джалагонии, Д. Н. Завалишиной, Н. В. Кузьминой, Т. В. Максимовой, Е. А. Максимовой, Л. Э. Орбан-Лембрик, В. Э. Чудновского, из которых следует, что включение профессиональной деятельности в систему смысложизненных ориентаций

обеспечивает объективно высокую эффективность труда, ориентацию на достижение и самосовершенствование, а также на субъективное положительное ценностно-смысловое, а на самом высоком варианте проявления – смысложизненное отношение к профессии, которое выражается в переживании профессионального призвания, удовлетворенности профессиональной самореализацией и процессом профессиональной подготовки, высокой мотивационной готовности к будущей профессиональной деятельности [3].

В основу суждения о том, что развитие смысловой сферы и смысложизненных ориентаций представляет собой длительный гетерохронный процесс, включающий в себя сложное взаимодействие общечеловеческих, социальных, профессиональных и индивидуальных ценностей положены данные о: а) важности осознания и осмысления собственной жизни (К. А. Абульханова-Славская, В. Г. Асеев, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. В. Серый, В. Э. Чудновский, М. С. Яницкий); б) мотивации учебно-профессиональной деятельности (А. А. Бодалев, Л. И. Божович); в) роли эмоционально-волевой составляющей в формировании и развитии смысложизненных ориентаций (Б. Г. Ананьев, Б. И. Додонов, А. Н. Леонтьев, И. В. Ульянова); г) ценностях и ценностных отношениях (Б. С. Братусь, В. Н. Мясищев, В. Франкл, В. А. Ядов); д) самоактуализации (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл). Это процесс связан с возрастными особенностями субъекта, условиями его жизнедеятельности, развитием личности, профессионального становления, потребностями, интересами, убеждениями, мотивами, ценностными ориентациями, учебной деятельностью.

Проблема подготовки психолога в условиях учебного заведения связана с такими аспектами, как: а) профессиональное становление (В. А. Бодров, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов); б) профессионализация (Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, Ю. П. Поваренков); в) профессиональное развитие (Л. И. Анцыферова, А. К. Маркова); г) профессионализм (Г. В. Габдреев, А. К. Маркова); д) профессиональная компетентность (В. А. Сластенин, Н. В. Чепелева). Общими чертами подготовки специалиста в высшем учебном заведении является то, что она требует учета: а) уровня развития соответствующих способностей при приеме в ВУЗ (Л. П. Добровольская, С. В. Яремчук); б) соответствующего обновления обучения, ориентированного на современные стандарты (И. М. Богданова); в) психологической обоснованности (В. А. Семиченко); г) формирования у студентов профессиональной направленности (С. В. Яремчук); д) готовности к профессиональной деятельности (А. Ф. Линенко) [цит. по 1, с. 178].

Ведущим фактором и одновременно следствием профессионального становления личности выступают профессиональные ценности, которые являются основой мотивационно-ценностной направленности на профессиональную деятельность. Под профессиональными ценностями мы понимаем относительно устойчивое, избирательное отношение к совокупности профессиональных идеалов, норм,

представлений, благ, личностные качества и действия, выступающие ориентирами успешного усвоения и выполнения профессиональной деятельности. Для каждой определенной профессиональной группы характерен свой смысл деятельности, своя система ценностей [2].

Классическим примером социальных специальностей является профессия психолога. Доказано, что среди важнейших факторов, влияющих на личностное развитие будущего психолога, выделяются объективные (предметы, средства и результаты деятельности) и субъективные (умственное и социальное "созревание", совершенствование морального и духовного сознания, гармоничность системы ценностных и смысловых ориентаций) [9].

Степень сформированности профессионального образа специалиста, представление о профессионально важных качествах будущей профессии (субъектной позиции студента-психолога) влияет на успешность профессионального становления в период обучения в высшей школе, где он является не только объектом, но и субъектом учебно-образовательного процесса.

На основе теоретических сведений (Я. Б. Белецкая, И. В. Дубровина, Е. А. Климов, Г. С. Кузьмина, А. В. Микляева, В. В. Молоканов, А. М. Прихожан, Н. С. Пряхников, О. П. Санникова, И. М. Юсупов, Д. И. Кечил) выявлено, что среди профессионально важных качеств личности психолога принято особо выделять способность к эмпатии, рефлексии, профессиональному психологическому мышлению, ответственность, навыки самоконтроля, практическое мышление. Проявление этих качеств направленно на оказание психологической помощи клиенту, а, значит, и осуществление влияния на его личность.

В соответствии с этим сформулирован вывод о том, что для гармонизации профессионального развития необходимо, чтобы система объективных профессиональных требований находилась в соответствии с субъективными способностями и возможностями человека. Полное совпадение объективного содержания деятельности и ее личностного смысла может служить идеальной моделью соответствия между личностью и трудом [7].

Процесс формирования смысловых ориентаций студентов-психологов в ходе профессионализации осуществляется при: а) наличии сформированных индивидуальных факторов (ценности, мотивация, рефлексивность, эмпатия, уровень субъективного контроля, уровень притязаний, самоотношение, эмоциональная и профессиональная направленность); б) ориентировании на объективные факторы (требования, ценности, нормы и эталоны, (профессиограмма, психограмма, стандарты высшего профессионального образования); в) профессионально-важные качества (профессиональные ценности, знания, умения, навыки, образ профессионала, общественные модели профессий в описаниях карьеры, портретах идеальных специалистов в конкретной профессиональной области); г) качество условий учебно-профессиональной деятельности в вузе (предметная, предметно-знаковая, социальная среда).

С нашей точки зрения, процесс формирования смысловых ориентаций психологов в ходе профессионализации осуществляется, с одной стороны, при сформированности индивидуальных факторов, а с другой, при ориентировании на объективные факторы. Первую категорию мы отнесем к личностным, индивидуальным ценностям, вторую — к ценностям среды.

С целью изучения специфики смысловых ориентаций студентов-психологов мы провели исследование, в котором были использованы методика "Смысловые ориентации (СЖО)" Д. А. Леонтьева [5]. Тест содержит 20 пар противоположных утверждений, отражающих представление о факторах осмысленности жизни личности, и охватывает пять субшкал: а) цели в жизни; б) результативность жизни; в) процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни; г) локус контроля "Я"; д) локус контроля жизни; определяет общий показатель осмысленности жизни. Исследование проводилось на базе психологических факультетов Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского, Одесского национального университета имени И. И. Мечникова и Измаильского государственного гуманитарного университета. Выборку составили студенты-психологи в возрасте от 18 до 25 лет в количестве 328 человек.

Характерными выявились такие ориентации студентов-психологов 1 курсов психологических факультетов, как "Локус контроля жизни" или управляемость жизни (среднее значение 30,8 баллов). Для студентов-психологов 2 курсов ЮНПУ, ОНГУ и ИГГУ характерны ориентации "Цели в жизни" (среднее значение 31,3 балла). Исследование СЖО студентов-психологов 3 курсов ЮНПУ, ОНГУ и ИГГУ выявило признаки ориентации "Локус контроля жизни" или управляемость жизни (среднее значение 31,9 балла). Для студентов 4 и 5 курсов ЮНПУ, ОНГУ и ИГУ характерны ориентации "Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни" (среднее значение 32 балла).

На основании полученных результатов можно сделать вывод о тенденции в развитии смысловых ориентаций. Так, преобладающая смысловая ориентация у студентов 4 и 5 курсов на "Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни" (среднее значение 32 балла) отличается от ведущей ориентации студентов 1 курсов на "Локус контроля жизни" (среднее значение 30,8 баллов). Студенты-первокурсники психологических факультетов убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, могут вести себя несколько самоуверенно и не оценивать реально не свои возможности, ни требования к себе, ни адекватно воспринимать критику и требования к себе со стороны окружающих или жизни. В свою очередь, студенты 4 и 5 курсов уже определились с целью в жизни, которую они воспринимают как интересную, эмоционально насыщенную, содержательную. Они живут не только сегодняшним днем, но и думают о будущей профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Велитченко Л. К. Психология личности в контексте концептуализаций: учебно-научное пособие / Л. К. Велитченко. – Одесса: Букаев Вадим Викторович, 2015. – 232 с.
2. Гусакивська С. С. Психологічні особливості формування ціннісно-сислової сфери майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / С. С. Гусакивська. – Острог, 2014. – 20 с.
3. Дмитерко-Карабин Х. М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Х. М. Дмитерко-Карабин. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
4. Исакова И. Р. Формирование ценностных ориентаций студентов – будущих психологов в процессе профессионализации: на материале вузов Республики Казахстан: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец.: 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / И. Р. Исакова. – Казань, 2011. – 24 с.
5. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2006. – 18 с.
6. Максименко С. Д. Особистість: прогноз розвитку і життєвий шлях / С. Д. Максименко // Психолог. – 2006. – №7 (199). – С. 5 – 11.
7. Томилова Г. А. Содержание и методика формирования профессионально-педагогической направленности у студентов университета / Г. А. Томилова. – Томск: Изд-во Томского университета, 1978. – 127 с.
8. Ульянова И. В. Формирование смысложизненных ориентаций учащихся образовательной школы в педагогическом взаимодействии: монография / И. В. Ульянова. – Владимир: ВГГУ, 2007. – 210 с.
9. Фурман А. А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / А. А. Фурман. – Одеса, 2009. – 20 с.

REFERENCES

1. Velitchenko L.K. Personality psychology in the context of conceptualizations: educational and research tutorial. – Odessa, 2015. – 232 p.
2. Gusakiv'ska S.S. Psychological peculiarities of formation of value-semantic sphere of future educators of preschool educational institutions: the dissertation on competition of a scientific degree of candidate of psychological sciences: specialty 19.00.07 "Pedagogical and developmental psychology". – Ostrog, 2014. – 20 p.
3. Dmyterko-Karabyn H.M. The influence of life-meaningful orientations on motivational readiness for professional activity of future psychologists: the dissertation on competition of a scientific degree of candidate of psychological sciences: specialty 19.00.07 "Pedagogical and developmental psychology". – Ivano-Frankivsk, 2004. – 20 p.
4. Isakova I.R. Formation of valuable orientations of students - the future psychologists in the process of professionalization: on a material of schools of the Republic of Kazakhstan: the dissertation on competition of a scientific degree of candidate of pedagogical sciences: specialty 13.00.08 "Theory and methods of professional education". – Kazan, 2011. – 24 p.
5. Leont'ev D.A. Test of life-meaningful orientations. – Moscow: Smysl, 2006. – 18 p.
6. Maksimenko S.D. Personality: forecast of development and way of life // Psychologist. – 2006. – №7 (199). – P. 5 – 11.
7. Tomilova G.A. The contents and methods of formation of professionally pedagogical orientation of students of the University. – Tomsk: Publishing house Tomsk University, 1978. – 127 p.
8. Ul'anova I.V. The formation of life-meaningful orientations of students of the school in pedagogical interaction: monograph
9. Furman A.A. Value-orientation factors of personal development of future psychologists: the dissertation on competition of a scientific degree of candidate of psychological Sciences: specialty 19.00.07 "Pedagogical and developmental psychology". – Odessa, 2009. – 20 p.

The formation of life-meaningful orientations of students-psychologists in the process of professionalization in the conditions of higher educational establishment

I. S. Vare

Abstract. The article proves the thesis about the specificity of formation of life-meaningful orientations of future psychologists in the process of professionalization in the conditions of higher educational institutions. The study of life-meaningful orientations of future psychologists have shown that first-year students of psychological faculties are convinced that humans have the power to control their lives, free to make decisions and implement them. They can act somewhat arrogant and cannot really assess its capabilities. They are not always able to realistically assess the demands of others to them. The first-year students are not always adequately perceive criticism in the address to them. In turn, students 4 and 5 courses graduate at the University was defined with a purpose in life, which they perceive as something interesting, emotionally rich and meaningful. They live not only for today but also think about their future profession. It proves the point of view according to which the process of formation of life-meaningful orientations of students-psychologists in the course of professionalization is carried out under the influence of reflexive relations to the objective conditions of educational-professional activity that to some extent depends on the already formed individual characteristics.

Keywords: life-sence orientation, formation, professionalization, psychology students, the teaching-learning process.

Features of the selection process of specialization of psychology students in vocational training

V. V. Voloshyna

National Pedagogical University M. P. Dragomanov, Kyiv, Ukraine

*Corresponding author. E-mail: voloshyna-v@bigmir.net

Paper received 25.01.2016; Revised 05.02.2016; Accepted for publication 15.02.2016.

Abstract. The article presents the results of an empirical analysis of the problem of professional training of future psychologists. The necessity of building a learning process taking into account the specificity of values personality and values professionally future psychologists practitioners. Presented the results of the questionnaire, based on certain personal and professional values of the future psychologist, corresponding to its specialization (psychologist-consultant, coach psychologist, social psychologist).

Keywords: *axiopsychology, axiosphere, specialization, selection, psychologist-training.*

Introduction. A choice of specialization is a difficult enough and at the same time easy task for personality. He must come true on the basis of realization the student of value of personality «I» as a psychologist and, mainly, conviction in an own desire and possibility to render a psychological help to other. Subject to condition realization of the own system of values, understanding of capabilities, desires and possibilities such personality choice does not cause difficulties for a future specialist, refreshing oneself sense of integrative integrity, self-esteem and all-sufficiently. Difficulties are generated as a result of personality vagueness of axiology, at indefinable status of identity, low level of self-interest and self-understanding, external explained to professional activity of student and others like that. Choosing specialization, the student designs the prospects of axiology of the professional identity, it gives the dominant, it is answered exactly that professional values which most represent him personality senses in professional activity. However, for today in professional preparation of psychologists we look after something formal approach in a choice or even distribution of students after specializations. Specialization, which need the specialists of new format for European standards and requirements qualification, determine progressive step for civil society, satisfies it's requires in new economical, pedagogical, marketing, technological and other kinds of activities. Simultaneously transformation processes for civil society, making new axiological position's in people's life, making request to new psychological specialization. Now it is the time of depth learning of concrete skill, techniques, way's of psychological influence and supporting personality in limit's in some social spheres, which need's review, with aim of perfection some existing and introduction new psychologist's specializations this time came for replacement system preparing specialists with wide round of professional competence. Because the prospect's of development of profession psychologist's depends from it ability answer on time's challenge. The action's of last year's gives more significance and popularity to psychologist's profession they revealing availability few number of specialist's, which had sufficient qualified technological level, for beginning to start the work in a crisis situation. The social-political changes in society show us absence of preparing psychologists which work with ATD army psychologist's, psychologist's-reabilitologists were in limit's of training for volunteers, and practical

psychologist's. It confirm once again validity of prepare specialists for specialties with clear determined concretion tasks, techniques and limits of professional competitions.

Basic text. Every profession have its realization potential. It change, of changing of professional ages, which in their turn, became more pragmatically, commercial and economical estimated on perspective of humans development and society. On my opinion on Ukrainian land's profession of "psychologist" have a good start up in realization of its potential, more precious in value significance for human. With expansion sphere interpersonal cooperation must change not only number of psychological directions. But and in respectively for improve for professional functional make more wide spectrum of psychological services and specializations of psychologists. For today observing very high level of propositions, so there is demand of society in psychological trainings of different specificity. It is new professional-psychological function of psychologists, which has social demand, must become the basis for creation new specialization psychologist-trainer. Educational environment had to make reaction on such needs of civil society, with the aim of prevention negative consequence on personality and dominance in professional environment by bad qualified specialists.

It stand's a question of a level of professional competence of specialists and image of mental professional environment of psychologists, which making possession of training skills under patronage of specialists with doubtful level of qualification, receiving patent's such quality. Our researching is one of the first attempts to make accent for scientists and environment of practical psychologists on the problem quality professional preparing psychologists-trainers, near with consultants, social psychologists, political psychologists and psychologists-reabilitologists.

Theoretical and empirical learning this mentioned question by us prove us necessity of depth analysis of trainer activity of psychologists, because axiopsychological back around of specialization show's us on creation of integral of professional value of psychologists-trainer on their specification having the different against psychologists-consultant or social psychologists.

With the aim of confirming mentioned in result of thoroughly theoretical-empirical analysis, we made comparative analysis of professional value of future

psychologists, which choose qualification “psychologists-consultant”, “social psychologists” and that students, which want to make psychological training, that is, potential psychologists-trainers.

For today there are no existed questionnaires, which allow determine susceptibility of future psychologist for some kind of specialization that's why I work out and approbate questionnaire “Professional orientation of psychologist” (Voloshyna 2014). The aim of it is to help the student in choosing of profession specialization psychologist-consultant, psychologist-trainer, social psychologist respectively with his tilts and capabilities.

In questioner's development is very important for us was determination of level awareness respondents conformity. Between own professional preferences and own tilt's. Exactly, with who for specialty estimate himself future psychologist, as more effective specialist gives especial psychological consultations, making trainings, or making models or decides the social situations etc.

The same time offered us questioner determines the level of tilt's of future psychologists for some kind of professional activity, in particular, individual or in group or in team psychological work. On the base analysis dominant valuable orientations which describes axiological specificity of activity and that the student gives prefer, we determine his special identity, acceptable of professional value and subjective tilt of student for individual consultation, work with group or modeling of social psychological situations.

The theoretical model of the questionnaire is narrow specified, differential valid and test reliable. The specificity is in focusing on the different constructs of professional axiospheres of students, which oriented on individual psychological consultations, training activity, and social-psychological modeling. Analysis which I made are previously for different of constructs professional axiosphere of future psychologists, which have a tilt for different kinds of psychological communication and cooperation with others gives us to single out for questionnaire professional value and value orientation, which more exactly, on our vision, make open specificity of specialization and professional cooperation of psychologist with a client in different aspects of activity. The reliable of retest defined in result three time tested the same students. Resaved correlation connections between repeated results are $r = 0,76 \leq 0,02$.

The bases of three basic diagnostic chapter's of the questionnaire create the kinds and characteristics of psychological cooperation of personality in process of livelihoods. First of them connect the question and situations which character scaly for persons, which prefer individual communications, second-cooperation in group or team, third-lights specificity of social-cooperation and desire of respondent to make effect on the environment, with the aim of changing their behavior.

Mean load of questionnaire has professional guide and based on personal-professional value and competence, which create the profile of specific specialization activity of psychologist. Content of essence of questionnaire gives us to reveal the tilts of students for consultative cooperation their capabilities for organization, skills to

single out and to make the collective experience and modeling the social situation.

Estimates on five points scale own choice for that or other kind of activity and interpersonal cooperation, the future psychologist himself think available and necessary especial skills. And for statistics math calculation (received by the number of points for scales of tilts for specializations), have a possibility to confidence in the correctness of own choice, of specialization, make own analysis own previous preferences, and gives more attention to develop of the see professional value and competitions, which are necessary for effective function in limits desired psychologist's specialization. Similar diagnostics allows us make more concentration respondents attention on the different with desires, possible and necessary personality, professional and social, value orientations in limit's profession preparing for future activity. Worth to note that proposed buys questionnaire, as a majority axiologically-oriented tests, concerns value spheres of personality in limits of single life situation, in particular, professional biosphere and choice one of three specializations (psychologists-consultant, psychologists-trainer, social-psychologists) by students of higher educational pedagogical university. So, using offered by deer questioner possible in spheres of special orientation, in particular. Making by the student a personal chaise of specialization and self diagnostics by the students-psychologist's own tilt's for some kind of professional activity. Looking on this at the developing the questionnaire, we considered a series of requirements, between them are comfort in usage, minimizing time, accessibility interpretation of results and possibilities transferring in format of computer diagnostics.

For the results of work of questionnaire we found three level of developed tilt's of respondents for specialization, in particular, high, middle, low and its dominant professional direction for individual consultation, work with group or modeling social-psychological situations. A test result verification low level of tilt's for specialty (0-80 pt.) and middle level with trend to low (81-120 pt.) shows us about the respondent have a low level of develop mint of his tilt's for some kind of professional activity and also don't show us axiological orient in this professional direction. Middle with a trend to high level (121-160 pt.) shows us on some capabilities, which with desire of respondent, possible and necessary to make stronger, with aim effective performing his professional duty, and also respondent shows axiological acceptable of this specialization. High level (161-200 pt.) of development of tilt's shows us on domination and possibility of success in his professional activity in case of choosing this direction of specialization and also shows us readiness to work in conformity to system of professional value of this specialization. In condition of impossibility to define the dominance of axiological professional direction, that is, was revealed almost same level of development of tilts of respondent in all three specializations, we can affirm the next: 1) availability indicators middle with a trend to high and high levels of significance can show us the readiness of respondent. To performing different kinds of professional activity, easy in learning of educational material and liability in turning one kind of activity to other; 2) availability of indicators

middle level with a trend to low and indicators of low level can show us about uncertainty of professional identity, availability crisis revaluation of system of values on the level of personal or professional axiosphere and also possible the variants inappropriate attitude of respondent to performing the tasks of the questionnaire and uninteresting in results of test etc. Found indicators of average level with a trend to high and high level of development of the tilt's for specialization "psychologist-consultant" show us on availability capabilities, tilt's and possibilities of respondent for empathy hearing and empathize, possibility to see and understand the world by the eyes of other human, with respect treat to them, be concretically, exactly and truly in communion with him, exactly understand own values, understand and accept as own valuable world, so as world of another human, availability of ability for self-determination, definition and objectivity in decisions, relate on verbal and universal broadcasting, be social mature personal, be ready to give the help to others in process of individual cooperation, accept and implement decisions. There are the different between the others respondents with personal-estimated direction of activity and ability to find internal resources and potential of other for his personality changing. Revealing of ability to work with the sense of thinking, of the person and it's behavior. Although they work with psychological, healthy personals, but they can reveal conflict situations and problems of functioning of personal's development of human. They can make analysis of problem and find the methods of their decision. They can help the client to find his system of values and on this basis accept the right decision. They prefer individual and land communion with single one representatives of surrounding reality. They oriented on long process of psychological work with internal world of personal. Found indicators of average level with the trend to high level tilt's for specialization "psychologist-trainer" can show us on availability of organization tilt's of respondent and ability to work with group. For they is typical interest in others, desire of common spending time together, exchange by the senses and experience. The successes and achievement others are examples for own development. They are collectivists. Their kindness and "energetic" are enough for every member of group. Interested in everyone, ability to hold in the same time in field of vision the groups processes. And effectiveness and emotional condition of everyone participant of group is not exhausts them but conversely, as if make recharge by additional energy. The same time the tilt for organization of group, they successfully combine with ability to mute the own one. Administrative attitude and interpretation of behavior of others. For them the collective experience is more valuable, then individual conclusion. They are characterized by ability of equivalent distribution of attention between everybody, for whom he is important model of behavior. They are always ready and open to emotional communion. They have perfect possession by the methods of nonverbal communication and easy can read the language of body of the others. They oriented on results possession by the person desired skills, competence etc. They can transforming attention from own "I" on the needs and interests of the group. They can make the achievable aims

and direct the group on receiving of the group's effect and experience. They can build the atmosphere of trust in a group, security and safety. Through integrative of group achieve the reduction of the level of the tension and anxiety of every member. Same time they can reveal the specificity of valuable system of everyone, shows us it unicity on the background of others. And in totality of unicities of everyone builder the common unicity, making wider the emotionally-intellectual experience and preserving the faith of everybody in the strength and integrity of united society. The indicators of average level with a tan dance to high and high level tilt's specialization "social psychologist" can show us the respondent has availability the capabilities for sense of social mood, projecting the directions of social development, ability to modeling and deseeding of social situation. This is original innovators, which making the analysis of behavior of members of society, can propose effective changes for its development. For the character special social sensitivity, which shown in ability to make the forecast for moral, ethnic experience in small groups and broadcasting their on a big social groups and mass effects. For their social duties belongs development in society the social mutual, increase of adaptability, renewal and support of social programs, analysis of society nudes in social changes etc. Their professionalism has background on additional psychological experience, researching behavior of personal and social abilities to control the creation and reforming the society unities.

The choice of professional specialization carried out by future psychologist at of the finish the second year of education in the highest pedagogical institution of education. Today in the limits professional direction of students, the teachers make only the observing presentations, concerning the specificity of psychological specialization in immediate conversation with the students, we found, that more of them (more than 74,05% respondents), making one of important choice in life, serving only desires, sympathies for teachers collective of main cathedral specialization and advices of senior students, for them of "lightness" of next education. In return, few number of students (less than 24,95% respondents), think about that, as far as, selected by them special direction of professional activity can answer on their capabilities and perspectives for next self-realization.

The testing for the questioner "Professional orientation of psychologist" we made on second and fourth courses of learning the longitudes of researching provided the possibility to define the level of conviction the future psychologist in the right of their chaise of future specialization. The researching passed out with the students of second and fourth courses of institute of sociology, psychology and social communications of three specializations: "psychology of consultation", "social psychology", "and political psychology". For the results of test of students second course, which already have finishing the second year of learning and identified with direction of next specialization, we can state the next: 72,23% of respondents shown the middle with a trend to high level of development the tilt's on all three specialized directions (consultation, training, social psychology), the different between the indicators of

development of their tilts for specialization on is not higher than 1-3 points only in 3,12% of students whose specialization psychologist-consultant coincided with the middle one with a trend to high level of development of matching susceptibilities; 10,18% of students, which choose the specialty "social psychology", we found the middle with the trend to high level of development of susceptibilities for psychological consultation, in return, susceptibilities for social-psychological modeling are on middle with a trend to low level of development. At this, middle with attend to high level of susceptibilities show 66,71% of respondents for psychologist-trainer's specialization. In cause of review on this we can certify, that in process of testing 72,23 % of responded students of the second course shown the availability of average with a tendency to high level of development of general susceptibilities for professional activity of psychologist. The same time we revealed the absence of clear orientation in a choosing of professional specialization. It shows us that in the final of second year of learning the value and valuable orientations of professional ideosphere of students are on the low level of creation. After two years of learning the respondents cannot managed exactly understand the specificity of professional values of profession and it's specialization, to design the perfect professional myself-image, in quality of psychologist-consultant or social-psychologist, and also, relate the own professional desires, susceptibilities and capabilities with demands and specificity of functional of main specialization, with the aim of responsible implementation of specialization's choice.

At this it worth to make accent of attention on 66,71% respondents, which found the capabilities to make possession by the skills of training activity, with the absence of single-minded educational-information support from the teachers. We can assume, that in perspective those students make development of available out of university, if they shall not receive the similar educational offers in institute. Passed out on second course the testing through the questionnaire "Professional orientation of psychologist" we came to make conclusion about the necessity of it usage, during the students learning on the first course and on the second course, but not only during the time of choosing the specialization by the students. The similar intermediate sections of level of development of professional susceptibilities, contribute the development of self control, self regulation, self-reflection by the future psychologist, process of forming own professional identity relatively it's special effectively, forcing make accent of attention on development those psychological qualities, which they need for desired specialization. Something unexpected for us appeared the results of testing through the questionnaire "Professional orientation of psychologist" the students of fourth year of learning, those who last two years learn through selected special direction 46,87% of respondents revealed the average with a trend to high level of development of susceptibilities for all three specialization (psychologist-consultant, psychologist-trainer, social psychologist); 18,75% respondents revealed the average with the trend to low level of development of susceptibilities for all three special directions; 3,12% respondents revealed high level of development of susceptibilities for specialization

which they selected (social psychology); 9,38% psychologists-consultant confirmed the results of second course, shown us average with a trend to high level of development of susceptibilities for psychological consultation; 3,12% psychologists-consultants on period of finishing the learning on the fourth course revealed the high level of susceptibilities for socially-psychological modeling, that is specialization "social psychology". And only 6,25% psychologists-consultants increased own level of development of professional capability through selected direction, shown us high level of development of susceptibilities for psychological consultation. Concerning specialty of psychologist-trainer, worth to say, that at the absence of specialized learning 6,25% respondents of fourth course shown us the high level of development of susceptibilities for trainers activity.

Making the prefect through received information on development of axiological sphere of future psychologist, we can affirm, that near 50% of respondents of fourth course of learning have the average with trend to high level of forming of professions value. On this basis we can say about hypothetical assumption that the similar level of creation of professional axiosphere which have 50% of students is on the level of value orientations. Only 6,25% of students have character forming of professional value "I am consultant", 3,12% of respondents of professional value "I am social-psychologist" on the basis of previously formed professional value of students in accordance with selected direction of specialization, 6,25% of future psychologists in perspective can become successful psychologists-trainers because, even at the absent of single-minded education they shown the creation of professional value "I am trainer". The same time 18,75% respondents, which have the average with a trend to low level of susceptibility for specializations, at the finishing of learning on the fourth course, are on the low level of axioidentity. Receive information served us like confirmation of availability of the students, whose integral of professional values at the finish of education in institute, she'll be with a low level of formation. We can affirm that realized by us select of profession in general is not approach for their preferences and capabilities and they will continue own education for the other direction this information also show us, that at 20% students can't make the choice in own personal value, for that they can select effective way of own and professional rise. The results of test of respondents, and second and fourth courses of professional prepare of future psychologists, on our opinion, prove convincingly us about the urgency of modernization of technology of education, from the position of axiological essence. Besides that, on the second course the students have the problem with the own special choice, because they didn't catch the difference between professional activity value of psychologists-consultant or social psychologists, for them is a problem to define personal susceptibilities for some kind of specialization. And that fact, that the students, which on the second course choose the specialty "social psychology" after two years of education have the high level of development of susceptibilities for psychological consultation and conversely-consultants to social-psychological modeling, shows us on necessity intensification of educational programs by the techniques,

which can show us the specificity exactly this professional functional of psychologists.

Conclusions. Looking on all this information, making the characteristic of specificity of formation of personality choice by the future psychologists in the professional activity, we can affirm that process needs a special attention, as from teacher's position, so as the students. All-considered, eventuality or irresponsible attitude for choice of specialization leads to ineffective performance by them their professional functions and to deceleration of professional development. The use is in the process of professional preparation of an offer by us questionnaire of the "Professional orientation of psychologist" allowed to make the orient for student in specificity of professional specialization and qualification "psychologist-consultant", "psychologist-trainer" or "social psychologist". And also contribute for choice of specialization, which correlative with capabilities and susceptibilities of future re

specialist, the same time show us on necessity of intensification of work in desired direction. The presence of public demand and empirically revealed capabilities of students to qualification a "psychologist-trainer" show us on necessity of purposeful scientific and practical support of professional mental environment of development of student's competence for training activity in the limits of psychological specialization. In fact a personality choice is the choice of one of sources systems of values, which it is necessary to accept a future specialist at emotional level, analyze and realize on cognitive level and admit at behavior-motivational level of consciousness. If a choice of profession is the choice of sense of life, then a choice of specialization is the choice of way of success of potentiality and effectiveness, that gives the rhythm of search of personality senses of self-realization, determines the ontology of profession as the factor of vital success and welfare.

REFERENCES

1. Волошина В. В. Аксіопсихологія професійної підготовки майбутнього психолога у вищих педагогічних закладах освіти: монографія / В. В. Волошина. – Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 274 с.
2. Вачков В. И. Подготовка ведущих тренинговых групп. Основы технологии группового тренинга. Учеб. пособие. – М.: Издательство «Ось-89», 1999. – 176 с.
3. Климов Е. А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд): Уч. пос. – М.: МПСИ, 2006. – 176 с.
4. Bartram D., Roe R. R. Definition and Assessment of Competences in the Context of European Diploma in Psychology / Bartram D., Roe R. R. // European Psychologist. – 2005. – Vol. 10 (2). – P. 93-102.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Voloshyna V. V. Aksiopsykholohiia profesiinoi pidhotovky maibutnoho psykhologa u vyshchikh pedahohichnykh zakladakh osvity: monohrafiia / V. V. Voloshyna. – Vinnytsia, TOV «Nilan-LTD», 2014. – 274s.
2. Vachkov V. Y. Podhotovka vedushchyykh trenynhovyykh hrupp. Osnovy tekhnolohyy hruppovoho trenynha. Ucheb. posobye. – M.: Yzdatelstvo «Os-89», 1999. – 176 s.
3. Klymov E. A. O stanovlenyy professyonal: pryblzhenye k ydealam kultury y sotvorenne ykh (psykholohycheskyi vzghliad). Uch. pos. – M.: MPCY, 2006. – 176 s.
4. Bartram D., Roe R. R. Definition and Assessment of Competences in the Context of European Diploma in Psychology / Bartram D., Roe R. R. // European Psychologist. – 2005. – Vol. 10 (2). – P. 93-102.

Волошина В.В. Особенности выбора специализации будущим психологом

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического анализа проблемы профессиональной подготовки будущих психологов. Обосновывается необходимость разработки программы профессиональной подготовки с учетом специфики личностных и профессиональных ценностей будущих психологов-практиков. Презентованы результаты реализации вопросника, ориентированного на определение личностных и профессиональных ценностей будущего психолога, соответствующих его специализации (психолога-консультанта, психолога-тренера, социального психолога).

Ключевые слова: будущий психолог, личностные ценности, профессиональные ценности, аксиотехнология, специализация.

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