

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

НАУКОВИЙ ВІСНИК

*МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО*

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Засновано 1999 р.

№ 4 (63)

грудень 2018

Внесено до Переліку фахових видань України
(наказ МОН України від 29.12.2014 р. № 1528)

Миколаїв
МНУ імені В. О. Сухомлинського
2018

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 13 від 29 січня 2019 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- Валерій БУДАК** ректор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, академік НАПН України, доктор технічних наук, професор (голова редакційної колегії);
- Тетяна СТЕПАНОВА** декан факультету дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук, професор (головний редактор);
- Ірина КАРДАШ** доцент кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), кандидат педагогічних наук (відповідальний секретар)

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

- Акматалі АЛІМБЕКОВ** завідувач кафедри педагогіки Киргизо-Турецького університету «Манас» (м. Бішкек, Киргизька республіка), доктор педагогічних наук, професор;
- Гульзаміра БАУБЕКОВА** головний науковий співробітник Національної академії освіти імені Ібрая Алтинсаріна (м. Астана, Республіка Казахстан), доктор педагогічних наук, професор;
- Алла БОГУШ** завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (Україна), академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
- Володимир ГЛАДИШЕВ** професор кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук;
- Барбара КЕДЗІЕРСЬКА** професор Інституту Наук про виховання Краківського педагогічного університету імені Комісії національної освіти (м. Краків, Польща), доктор педагогічних наук, професор;
- Василь КРЕМЕНЬ** професор президент Національної академії педагогічних наук України, академік НАПН України, доктор філософських наук, професор;
- Олександр ЛЯШЕНКО** академік-секретар Відділення загальної середньої освіти НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
- Олександра САВЧЕНКО** головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
- Анатолій СИТЧЕНКО** проректор із науково-педагогічної роботи Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук, професор;
- Ірина СУРІНА** завідувач кафедри соціології Поморська академія у Слупську (м. Слупськ, Польща), доктор соціологічних наук, професор;
- Ольга СУХОМЛИНСЬКА** головний науковий співробітник Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського (Україна), академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
- Олена ТРИФОНОВА** завідувач кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук, професор;
- Мухіддін ХАЙРУДДІНОВ** завідувач кафедри педагогіки та інклюзивної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук, професор

РЕЦЕНЗЕНТИ:

- Таміла ЯЦЕНКО** головний науковий співробітник відділу навчання української мови і літератури Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
- Анна ЛИНЕНКО** професор кафедри музично-інструментальної підготовки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», доктор педагогічних наук, професор

Н 34 **Науковий вісник** Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. – № 4 (63), грудень 2018. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. – 212 с.

ISSN 2518-7813

Збірник містить матеріали, спрямовані на розкриття найбільш актуальних проблем педагогіки, містить методично обґрунтовані та експериментально перевірені матеріали, які охоплюють широке коло питань, присвячених методології, теорії та практиці сучасної освіти, її науково-методичному забезпеченню.

Видання адресовано науковцям, педагогам, учителям-методистам, студентам педагогічних спеціальностей.

УДК 37
ББК 74

ЗМІСТ

ЛІДІЯ АЙЗІКОВА	Підготовка студентів до професійної комунікативної мобільності в мультикультурному середовищі	7
ОЛЕНА АКСЬОНОВА	Організація самостійної роботи курсантів при компетентнісно орієнтованій освіті.....	12
ГЕННАДІЙ АНДРІЙЧЕНКО, ІГОР БУГАЄВСЬКИЙ	Конфлікти та їх профілактика як умова успішної інтеграції студентської молоді в суспільство	17
АННА БУБЛИК	Технології взаємодії між учительським і учнівським колективами у контексті формування доброзичливих взаємин.....	23
ВАЛЕРІЙ БУДАК, РАЇСА ВДОВИЧЕНКО	Алгоритм системного підходу до побудови моделі формування ціннісних орієнтацій студентської молоді в освітньому просторі університету.....	27
ВАЛЕРІЙ БУДАК, ОКСАНА ОЛЕКСЮК	Особливості студентської молоді як суб'єкта освітнього простору університету.....	34
АНТОНІНА ВІТЮК, НАТАЛІЯ НУЖНА	Деякі евристичні методи навчання вищої математики	42
ІРИНА ГАЛУЩАК	Критеріальний підхід до формування правової компетентності майбутніх економістів	47
НАТАЛІЯ КРОПОЧЕВА	Еріка Гартманн – дослідник діяльності В. О. Сухомлинського в Німеччині: ідеї педагогіки добра в діяльності дослідниці 2003–2010 рр.	53
АНАТОЛІЙ КУЗЬМІНСЬКИЙ, ОЛЕНА БІДА	Фундаменталізація вищої професійної освіти майбутніх соціальних працівників	57
ОЛЕКСАНДР КУЧАЙ, ТЕТЯНА КУЧАЙ	Теоретичні засади професійної культури майбутніх фахівців	61
НАТАЛІЯ КУШНІР	Самоосвіта як педагогічна умова формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей.....	64
НАТАЛІЯ МЕЛЬНИК	Емоційний розвиток особистості як основа формування емоційного інтелекту дітей дошкільного віку.....	69
ОЛЬГА МХИТАРЯН, ОКСАНА ОЛІЙНИК	Особливості використання технології веб-квесту на уроках української літератури.....	75
КАТЕРИНА ПАВЕЛКІВ	Факторний аналіз педагогічних умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету	82
СВІТЛАНА ПАРШУК	Формування загальнокультурної грамотності учнів початкових класів засобами трудового навчання та образотворчого мистецтва.....	87
АНАСТАСІЯ ПЛУЖНІК	Виховання іншомовної комунікативної культури студентів гуманітарних спеціальностей.....	91

ОЛЕНА ПРОХОРОВА	Комп'ютерні технології як компонент викладання східних мов у педагогічному вузі.....	97
ДАРІЯ ПУСТОВОЙЧЕНКО	Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх психологів засобами іноземної мови як один з пріоритетних напрямків професійної підготовки	102
ІННА РОГАЛЬСЬКА-ЯБЛОНСЬКА, НАДІЯ РОГАЛЬСЬКА	Соціалізація вихованців закладу інтернатного типу в аспекті їхньої готовності до сімейного життя.....	107
МАРИНА РОГАЧКО-ОСТРОВСЬКА	Модель підготовки майбутніх вихователів здо до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку	114
НАТАЛІЯ РОМАНЧУК, НАТАЛІЯ РОМАНЧУК	Компетентнісний підхід в освіті: концепції, суть, зміст	119
НАТАЛІЯ РОМАНЧУК, ОЛЕКСАНДР МАЙБОРОДА	Концептуальні засади формування математичних компетентностей студентів вищих технічних закладів освіти.....	123
ЛЮДМИЛА РУСАЛКІНА	Критеріальний підхід до англomовної професійної підготовки майбутніх лікарів.....	128
ОЛЬГА САБЛУК	Модель формування професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності в агроeкономічних коледжах	132
АНАТОЛІЙ СИТЧЕНКО	Ідеї В. О. Сухомлинського у контексті продуктивного навчання літератури	138
ЮРІЙ СКИБА	Державні вимоги до професійних компетентностей асистентів (випускників) закладів вищої освіти Австралії.....	143
ОЛЕНА СМІРНОВА	Доцільність використання сучасних інформаційних технологій у процесі навчання іноземній мові.....	149
ТЕТЯНА СНИЦА	Особливості підготовки перекладачів у вищих військових навчальних закладах	154
ВОЛОДИМИР СТАРОСТА	Деякі аспекти освітньої міграції в Україні	157
ОЛЬГА СТЕПАНЕНКО	Передумови становлення тьюторства в університетах Великої Британії.....	166
АНАТОЛІЙ ТІХОМІРОВ, ЮЛАЙ ТУПЄЄВ, МИКОЛА СЕМЕРДЖЯН	Сучасні наукові проблеми здоров'я і фізичного розвитку студентів.....	172
ЮЛАЙ ТУПЄЄВ, АНАТОЛІЙ ТІХОМІРОВ, ОЛЕКСАНДР КОЗУБЕНКО, ГЕОРГІЙ УСАТЮК	Аналіз кінематичних характеристик спеціальної підготовки веслувальників на байдарках і каное в тренувальному макроциклі при використанні тренажера Concept-2	178
ЮРІЙ ТУРТАЄВ, ВІТАЛІЙ ГЛУЩЕНКО	Роль куратора навчальної групи з питань патріотичного виховання молоді в освітньо-виховному просторі університету	183
МИКОЛА ЧУМАК	Вплив християноцентризму на розвиток Вітчизняної вищої освіти XVIII ст.	189
СЕРГІЙ ШАРОВ	Компетентнісний підхід: переваги, структура та особливості.....	194
ТЕТЯНА ЩЕТИНА	Єврейські початкові школи як приклад навчальних закладів багатонаціональної Херсонської губернії.....	200
ВАСИЛЬ КУЗЬМЕНКО, ІВАН РЯБУХА	Складові оцінювання компетентностей моряків: зміна парадигми на межі ХХ–ХХІ століть	206

CONTENTS

LIDIYA AIZIKOVA	Preparing students to professional communicative mobility in the multicultural environment.....	7
OLENA AKSONOVA	The organization of cadet's independent work in competence-oriented education.....	12
HENNADII ANDRIYCHENKO, IHOR BUGAEVSKY	Conflicts and their prevention as a condition for the successful integration of student youth into society.....	17
ANNA BUBLIK	Technologies of interaction between teachers and students in the context of the formation of amicable relationships.....	23
VALERII BUDAK, RAJISAVDOVICHENKO	The systematic approach algorithm to the construction of a model for the formation of value orientations of student youth in the university educational environment.....	27
VALERII BUDAK, OKSANA OLEKSJUK	Features of student young as a university educational space subject.....	34
ANTONINA VITYUK, NATALIA NUZHAYAYA	Some heuristic methods of teaching higher mathematics.....	42
IRYNA GALUSHCHAK	Criterial approach for forming the legal competence of future economists.....	47
NATALIYA KROPOCHEVA	Erica Hartmann – Researcher of V.O. Sukhomlynskyi's work in Germany: ideas of pedagogy of good in the research activity of 2003-2010.....	53
ANATOLIY KUZMINSKYI, OLENA BIDA	Fundamentalization of higher professional education of future social workers.....	57
OLEXANDER KUCHAI, TETIANA KUCHAI	Theoretical bases of professional culture of future specialties.....	61
NATALIYA KUSHNIR	Self-education as a pedagogical condition of the formation of professional culture of future specialists of economic specialties.....	64
NATALIYA MELNYK	Emotional development of personality as the basis of the preschool age children emotional intelligence.....	69
OLGA MKHYTARYAN, OKSANA OLIINYK	Features of using the technology of the web quest on the lessons of Ukrainian literature.....	75
KANERYNA PAVELKIV	Factor Analysis of Pedagogical Conditions of Foreign Language Training of Perspective Specialists in the Social Sphere in the Context of the University.....	82
SVETLANA PARSHUK	Formation of general cultural literacy of the future primary school teachers.....	87
ANASTASIIA PLUZHNIK	Education of the foreign communicative culture of humanitarian specialties' students.....	91
OLENA PROKHOROVA	Computer technologies as the component of studying eastern languages in a pedagogical high school.....	97
DARIA PUSTOVOICHENKO	Formation of intercultural communicative competence of future psychologists by means of foreign language as one of the priority approaches of vocational training.....	102
INNA ROGALSKA-YABLONSKA, NADIA ROGALSKA	Residential institutions' pupils socialization in the aspect of their readiness to family life.....	107

MARINA ROGACHKO-OSTROVSKA	Model of preparation of future health careers to development of creative linguistics children of pre-school age.....	114
NATALIA ROMANCHUK, NATALIA ROMANCHUK	Realization of information and communication technologies in teaching higher mathematics in higher technical educational institutions	119
NATALIA ROMANCHUK, OLEXANDER MAIBORODA	The conceptual bases of mathematical competency formation of higher technical educational institutions students.....	123
LIUDMYLA RUSALKINA	Criterial approach to english professional preparation of future doctors.....	128
OLGA SABLYUK	Model of formation of professional competence of future agents of commercial activity in agro-economic colleges	132
ANATOLII SYTCHENKO	The ideas of V. O. Sukhomlynskyi in the context of the productive teaching of literature	138
YURII SKYBA	Governmental requirements for professional competencies of Australian higher educational establishments graduates	143
OLENA SMIRNOVA	Expediency of the modern information technologies use in the process of educating the foreign language teaching process.....	149
TETIANA SNITSA	Peculiarities of training of interpreters in higher educational institutions	154
VOLODYMYR STAROSTA	Some aspects of educational migration in Ukraine	157
OLHA STEPANENKO	Prerequisites of tutoring development at the universities of Great Britain.....	166
ANATOLIY TIKHOMIROV, YULAI TUPEYEV, MYKOLA SEMERDJYAN	Modern scientific problems of health and physical development of students.....	172
YULAI TUPEYEV, ANATOLIY TIKHOMIROV, OLEXANDER KOZUBENKO, HEORHII USATYUK	The article deals with issues of research on the development of physical and special qualities in kayaking and canoeing with the help of special training programs on the water and the use of the Concept-2 rowing simulator.....	178
YURII TURTAEV, VITALII GLUSHENKO	The role of the curator of the training group on Patriotic education of young people in the educational space of the University	183
MYKOLA CHUMAK	The impact of Christian values on the development of national higher education in the XVIII century.....	189
SERGII SHAROV	Competence approach: benefits, structure and features	194
TETIANA SHCHETYNA	Jewish elementary schools as an example of educational institutions of the multinational Kherson's province.....	200
VASILIIY KUZMENKO, IVAN RYABUKHA	Constituents of seafarers' competency assessment: change of paradigm at the edge of 20 th and 21 st centuries	206

УДК 371.147

Лідія АЙЗІКОВА

викладач кафедри іноземних мов
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: laizikova@gmail.com

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Стаття присвячена аналізу структури поняття професійної комунікативної мобільності та елементів готовності студента-майбутнього фахівця до її реалізації. Автор послідовно розглядає ключові поняття досліджуваної проблеми, визначаючи взаємозв'язок між ними. Виявлено, що у педагогічному та соціологічному контексті мобільність розглядається як інтегративна якість, що формується та розвивається під час практичної, навчальної, соціальної, соціокультурної діяльності людини та надає їй можливість реалізувати свої задатки, здібності, схильності. Професійна мобільність являє собою складне особистісне утворення, яке забезпечує здатність адекватно виконувати свої службові обов'язки, реалізовувати ключові та професійні компетенції, набуті в процесі освіти. Професійна мобільність базується на сформованих ключових компетентностях, які включають уміння здійснювати комунікацію як у широкому, так і вузькому розумінні цього поняття. Міжкультурна комунікативна компетентність визначається як здатність подолати труднощі, що можуть виникнути в процесі взаємодії, і готовність здобувати знання про іншу культурну дійсність.

Ключові слова: мобільність, професійна мобільність, комунікативна мобільність, ключові компетенції, міжкультурна комунікативна компетентність, мультикультурне середовище.

Інтенсифікація демографічних і міграційних процесів, створення багатонаціональних робочих колективів, розширення міжнародної співпраці між суспільними, економічними, політичними організаціями та у сфері виробництва значно розширюють межі міжкультурної взаємодії. Це зумовлює мультикультурність соціального середовища, в якому доводиться функціонувати сучасному фахівцю. Відповідно до Закону України «Про освіту», метою вищої освіти є як професійна та практична підготовка громадян, так і всебічний розвиток особистості, її талантів, здатності до свідомого вибору. Процес формування мобільного фахівця передбачає організацію певного «поля можливостей», освітньо-виховного середовища, життєдіяльності, що орієнтують майбутнього спеціаліста на різноплановість вибору самопрояву, професійного розвитку, адаптованості, прагнення активно діяти в нестандартній ситуації [2, 78]. Тож, формування професійної комунікативної мобільності студентів є одним з провідних завдань вищого закладу освіти, який за сучасних умов являє собою природну модель мультикультурної спільноти.

Теоретичні та прикладні аспекти дослідження поняття мобільності достатньо активно розглядаються в працях українських та зарубіжних учених. Проблема сутності та змістових компонентів мобільності вивчалися в контексті різних наукових галузей: філософії освіти (В. Андрущен-

ко, А. Бермус, І. Бех, В. Новіков), психології (О. Блинова, А. Брушлинський, І. Василенко, Р. Немов, М. Слюсаревський), соціології (І. Бахов, Л. Бевзенко, О. Блинова, С. Вербицька, П. Друкер, Л. Жураковська), економіки (А. Барблан, Е. Герасимова, О. Красовська, І. Лапшина, А. Мокій, І. Смирнова, Л. Сорочкіна), культурології (В. Андрущенко, Л. Губерський, Ч. Какутас, М. Михальченко, Д. Свириденко), педагогіки (М. Ali, С. Вербицька, К. Duoba, Т. Жижко, V. Kumpikaite, N. Maarof, T. Maasum, A. Урсул, Т. Урсул), професійної освіти (Л. Аміров, В. Безрукова, В. Берег, В. Воронкова, С. Гончаренко, Л. Горюнова, І. Дичківська, Е. Зеер, Є. Іванченко, Б. Ігошев, О. Ісак, Є. Іванченко, Н. Кожемякіна, З. Курлянд, О. Савченко, Л. Уманський, Л. Шевченко, М. Яценко). Однак, складна природа явища професійної комунікативної мобільності та комплексний характер процесу підготовки студентів до діяльності в мультикультурному навчальному середовищі до сих пір не були предметом окремого дослідження.

Тож, метою статті є аналіз структури поняття професійної комунікативної мобільності та елементів готовності студента-майбутнього фахівця до її реалізації.

Покроково підходячи до розв'язання поставленого завдання, розглянемо підходи до визначення ключових понять досліджуваної проблеми. За визначенням словника іншомовних слів «мобільність» означає рухомість, готовність до

швидкого виконання завдань [10, 552]. Тож, у педагогічному та соціологічному контексті мобільність розглядається як інтегративна якість, що формується та розвивається під час практичної, навчальної, соціальної, соціокультурної діяльності людини та надає їй можливість реалізувати свої задатки, здібності, схильності, можливості. При цьому розвиваються такі особистісні якості, як здатність спостерігати за власними діями та вчинками, аналізувати та оцінювати їх, проектувати та змінювати свою життєдіяльність [11]. За таких умов мобільність можна розглядати як характеристику особистості, яка піддається формуванню та розвитку в процесі навчання, підготовки до професійної діяльності.

У контексті нашого дослідження, спрямованого на вивчення проблем підготовки студентів університетів до майбутньої професійної діяльності, важливим є розгляд поняття професійної мобільності, адже у Законі України «Про освіту» зазначається, що вища освіта забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовки та підвищення їх кваліфікації.

На думку сучасних педагогів, професійна мобільність є складним особистісним утворенням, яке забезпечує здатність адекватно виконувати свої службові обов'язки, реалізовувати ключові та професійні компетенції, набуті в процесі освіти, продуктивно та ефективно працювати, дієво реагувати на мінливі професійні обставини і вирішувати нестандартні професійні завдання, приймати на себе відповідальність за результати своєї праці, займатися постійним особистісним та професійним удосконаленням [6, 160]. Ключова роль компетентної природи професійної мобільності наголошується у трактуванні професійної мобільності як здатності швидко адаптуватися у різних сферах професійної діяльності, що базується на прагненні до самореалізації, самовдосконаленні та сформованих ключових компетентностях [2, 78].

Тому питання впровадження компетентного підходу у професійну підготовку студентів є одним із основних завдань сучасної вищої освіти. Це означає, що результат вищої освіти діагностується як підготовленість випускника ВЗО до здійснення професійної діяльності, володіння ним не лише знаннями, уміннями і навичками зі спеціальності, але й такими особистісними якостями як мотивація до продуктивної діяльності, рівень розвитку інтелекту, ступінь засвоєння культурних та етичних норм.

Тож, більшість дослідників сходяться на думці, що завдання сучасної вищої освіти полягає в тому, щоб не тільки дати професійні знання, а й підготувати фахівця, який глибоко розуміє і знає свою роль у суспільстві, вміє творчо використовувати здобуті знання на практиці, а також вміє працювати з людьми у колективі [12].

Зважаючи на значну кількість вітчизняних досліджень, які розглядають сутність компетентного підходу до професійної освіти, що, у свою чергу, свідчить про актуальність зазначеної проблеми для сучасної освітньої науки та практики, зупинимося на визначеннях, які є важливими в контексті цієї публікації. Компетентнісний підхід передбачає створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатоаспектного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору [9]. Він висуває на перше місце формування у студента вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах правових, професійних, етичних, соціальних, особистих взаємовідносин [7]. Таким чином, важливого значення набуває вміння вирішувати задачі міжособистісних взаємин та здійснення комунікації.

Для кращого розуміння ролі комунікативних компонентів у професійній мобільності звернемося до стратегічних досліджень ключових компетентностей, здійснених провідними міжнародними експертами. Вагомим напрацюванням з розв'язання проблеми визначення та відбору компетентностей має Організація економічного співробітництва та розвитку, фахівці якої, починаючи з 80-х років, збирають і аналізують дані про освіту в різних країнах з позиції результативності та ефективності. За визначенням ОЕСР, поняття ключових компетентностей (key competencies) доцільно застосовувати щодо тих компетентностей, які дають змогу особистості брати ефективну участь у багатьох соціальних сферах і роблять внесок у поліпшення якості суспільства, а також сприяють особистому успіхові в життєдіяльності.

Розглянемо запропоновану експертами ОЕСР класифікацію категорій ключових компетентностей. Визначено три категорії ключових компетентностей: автономна дія, інтерактивне використання засобів, вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах.

У межах категорії «автономна дія» ключовими ідеями є розвиток особистості та її автономія стосовно вибору й дії в заданому контексті. Тому до ключових компетентностей віднесена здатність

діяти в широкому контексті означає, що особа усвідомлює, як функціонують різні системи (контексти), які соціальні та міжособистісні взаємини вони включають, як підтримувати та виражати власну позицію в них.

Категорія «інтерактивне використання засобів» передбачає володіння низкою засобів що дають змогу особистості взаємодіяти з навколишнім світом, а саме здатність інтерактивно застосувати мову, символіку й тексти, яка означає ефективне використання мов і символів у різноманітних формах та ситуаціях для досягнення цілей, розвитку знань та власних можливостей. Це допомагає розуміти світ та брати участь у діалогах, а також ефективно взаємодіяти з оточенням.

У категорію «вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах» експерти ОЕСР відносять здатності, які прямо пов'язуються з життям у полікультурному суспільстві: здатність успішно взаємодіяти з іншими, підтримувати і керувати власними взаєминами з оточуючими; здатність співпрацювати, домагаючись спільних цілей; здатність розв'язувати конфлікти, яка дає змогу людині сприймати конфлікти як один з аспектів людських взаємин і наближати себе до їх конструктивного долання [4, 11–13; 5, 12–13].

Таким чином, комунікативні якості, потреба в яких зумовлена необхідністю взаємодіяти з іншими людьми, з об'єктами навколишнього світу і його інформаційними потоками, відшукувати, перетворювати і передавати інформацію, виконувати різні соціальні ролі в групі і колективі, використовувати сучасні телекомунікаційні технології, є обов'язковими елементами готовності студента до професійної мобільності. Усі три категорії ключових компетентностей включають уміння здійснювати комунікацію як у широкому, так і вузькому розумінні цього поняття, причому, зважаючи на міжнародний статус дослідження, йдеться про здійснення міжкультурної комунікації у мультикультурному контексті.

На думку вітчизняних експертів, у широкому розумінні міжкультурна комунікація – це різноманітні форми взаємодії індивідів, груп або організацій, які належать до різних культур. Вирішальним при цьому є питання значущості культурних відмінностей, їх усвідомлення, розуміння і адекватне врахування в процесі комунікації [8]. Головною метою і сенсом будь-якого комунікативного процесу є прагнення бути зрозумілим партнером, що передбачає необхідність максимально повно і точно донести свою інформацію, знання і досвід до співрозмовника [3]. Щодо визначення міжкультурної комунікативної компетентності, ми поділяємо думку О. Байбакової, котра характеризує її

як здатність подолати труднощі і непорозуміння, що можуть виникнути в процесі взаємодії, усвідомлювати помилки інтеракції, бажання і готовність здобувати знання про іншу культурну дійсність і можливість використовувати ці знання для проникнення в іншомовну культуру, встановлювати та підтримувати зв'язок між рідною та іншомовною культурою, критично оцінювати свою культуру, розуміючи специфіку чужої, демонструючи відкритість по відношенню до інших людей, готовність прийняти інші думки і судження, долати етноцентричні установки і упереджене ставлення до представників іншої культури [1]. Послуговуючись аналітичним доробком дослідниці, пропонуємо підхід, при якому міжкультурна компетентність розглядається в двох аспектах:

- 1) як здатність сформувати в собі чужу культурну ідентичність, що передбачає знання мови, цінностей, норм, стан дартів поведінки іншого комунікативного співтовариства. При такому підході засвоєння максимального обсягу інформації та адекватного знання іншої культури є основною метою процесу комунікації. Таке завдання може бути поставлене для досягнення акультурації, аж до повної відмови від рідної культурної приналежності;
- 2) як здатність досягати успіху при контактах з представниками іншої культурної спільноти навіть при недостатньому знанні основних елементів культури своїх партнерів. Саме з цим варіантом міжкультурної компетентності доводиться найчастіше стикатися в практиці комунікації.

Такий двобічний підхід наголошує надзвичайну гнучкість міжкультурної компетентності як характеристики особистості і її тісний зв'язок з іншими компонентами ключових життєвих компетентностей, необхідних сучасній людині як особистості й професіоналу, що потребує реалізації усього комплексу своїх потреб для повноцінної життєдіяльності.

Таким чином, проаналізувавши підходи до аналізу структури професійної комунікативної мобільності, можна зробити висновок про те, що це явище є складним особистісним утворенням, яке забезпечує здатність реалізовувати ключові та професійні компетенції, набуті в процесі освіти, продуктивно та ефективно реагувати на мінливі суспільні та професійні обставини і вирішувати нестандартні професійні завдання, займатися постійним особистісним та професійним удосконаленням. Професійна комунікативна мобільність має очевидну компетентнісну природу, що забезпечує здатність до самореалізації, самовдосконалення та базується на сформованих ключових компетентностях. Безпосереднім середовищем реалізації професійної комунікативної мобільності є

міжкультурна комунікація, що стала невід'ємною характеристикою процесу професійної діяльності сучасного фахівця. Предметом подальших пошуків може бути розробка конкретних методик формування професійної комунікативної мобільності

в процесі викладання дисциплін, що вивчаються студентами вищих закладів освіти, зокрема, іноземної мови як курсу, який має надзвичайний потенціал для розвитку міжкультурної комунікативної компетентності.

Список використаних джерел

1. Байбакова О. О. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика проф. Освіти» / Байбакова Ольга Олександрівна ; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка ; [Ужгородський нац. ун-т]. – Захищена 26.04.2017. Тернопіль, 2017. 20 с.
2. Безпалько О. В. Компоненти професійної мобільності майбутніх соціальних педагогів // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. – Київ, 2012. Випуск 14. Ч. 2. С. 73-80. (Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка).
3. Галицька М. М. Міжкультурна комунікація та її значення для професійної діяльності майбутніх фахівців // Освітлогічний дискурс. – 2014. – №2(6). – С. 23-32.
4. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції // Виховання і культура. 2007. № 1-2 (11-12). С. 266-268.
5. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Reports. OECD. University of Neuchatel October 2001. 279 p.; The Key Competencies in a Knowledge_Based Economy: a First Step Towards Selection, Definition and Description. – March 2002. 26 p., с. 11-13].
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) : колективна монографія / [Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Савченко О.Я. та ін.]; заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
7. Кулінченко О. С. Сутність професійної мобільності як міждисциплінарного поняття // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. 2017. Вип. 2(3). С. 159-164.
8. Садохин А. Л. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации (Опыт системного анализа) // Общественные науки и современность. № 3. 2008. С. 156-166.
9. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 138-143.
10. Словник іншомовних слів; за ред. О.С. Мельничука. К. : Голов. ред. УРЕАН УРСР, 1974. 775 с.
11. Тернопільська В. І. Мобільність особистості як предмет наукового дослідження // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2016. Вип. 20(2). С. 234-243.
12. Ходань, О. Л. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ // Науковий вісник Ужгородського університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І.В. Козубовська. Ужгород: Говерла, 2013. Вип. 29. С. 232-235.

References

1. Baibakova, O. O. (2018). *Baibakova O. O. Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi roboty u vyshchikh navchalnykh zakladakh SShA [Formation of Intercultural Competence of Future Social Workers in US Higher Educational Institutions]. Extended abstract of candidate's thesis. Ternopil, 20 p. [in Ukrainian].*
2. Bezpalko, O. V. (2012). *Komponenty profesiinoi mobilnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv [Components of Professional Mobility of Future Social Teachers]. Naukovyj chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova : zb. nauk. Pracj [Scientific journal of M.P. Dragomanov NPU: collection of scientific works]. Kyiv, vol. 14 (2), pp. 73-78. [in Ukrainian].*
3. Halytska, M. M. (2014). *Mizhkulturna komunikatsiia ta yii znachennia dlia profesiinoi diialnosti maibutnikh fakhivtsiv [Intercultural communication and its importance for the professional activity of future specialists]. Osvitologichnyj dyskurs [Educational discourse], vol. 2 (6), pp. 23-32. [in Ukrainian].*
4. Nahorna, N. V. (2007). *Formuvannia u studentiv poniat kompetentnosti y kompetentsii [Formation of concepts of competences and competencies in students]. Vykhovannia i kultura [Education and culture], vol. 1-2 (6), pp. 266-268. [in Ukrainian].*
5. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Reports. OECD. – University of Neuchatel – October 2001. – 279 p.; The Key Competencies in a Knowledge_Based Economy: a First Step Towards Selection, Definition and Description. – March 2002. – 26 p., с. 11-13].
6. Ovcharuk, O.V. (ed.) (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti : svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy (Biblioteka z osvitnoi polityky) : kolektyvna monohrafiia [Competence approach in modern education : international experience and Ukrainian prospects (Library of educational policy) : Monography]. Kyiv: «K.I.C.», 112 p. [in Ukrainian].*
7. Kulinchenko, O. S. (2017). *Sutnist profesiinoi mobilnosti yak mizhdystyplinarnoho poniattia [The essence of professional mobility as an interdisciplinary concept]. Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Serii: Psihologichni nauky [Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Sciences], vol. 2 (3), pp. 159-164. [in Ukrainian].*
8. Sadokhin, A. L. (2008). *Mezhkulturnaia kompetentsiia i kompetentnost v sovremennoi kommunykatsii (Opyt sistemnoho analize) [Intercultural competency and competence in modern communication (Experience of system analysis)]. Obshchestvennye nauki i sovremennost [Social Sciences and Modern World], vol. 3, pp. 156-166. [in Russian].*
9. Selevko, H. (2004). *Kompetentnosti i ikh klassifikatsiia [Competences and their classification]. Narodnoe obrazovanie [People's education], vol. 4, pp. 138-143. [in Russian].*
10. Melnychuk, O.S. (ed.) (1974). *Slovyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words]. Kyiv, Holov. red. UREAN URSR, 775 p.*
11. Ternopil'ska, V. I., Chizhova N. V. (2016). *Mobilnist osobystosti yak predmet naukovoho doslidzhennia [Mobility of the personality as a subject of scientific research]. Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi [Theoretical and methodological problems of education of children and students], vol. 20 (2), pp. 234-243. [in Ukrainian].*

12. Khodan, O. L. (2013). *Kompetentnisnyi pidkhdid do pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u VNZ [Competency approach to the training of future specialists in higher educational institutions]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu : Seria: Pedagogika. Sotsialna robota [Scientific Bulletin of Uzhgorod University. Pedagogy. Social work]. Uzhhorod: Hoverla, vol. 29, pp. 232-235. [in Ukrainian].*

Лидия Айзикова. Подготовка студентов к профессиональной коммуникативной мобильности в мультикультурной среде

Статья посвящена анализу структуры понятия профессиональной коммуникативной мобильности и элементов готовности студента-будущего специалиста к ее реализации. Автор последовательно рассматривает ключевые понятия исследуемой проблемы, определяя взаимосвязь между ними. Выявлено, что в педагогическом и социологическом контексте мобильность рассматривается как интегративное качество, которое формируется и развивается в ходе практической, учебной, социальной, социокультурной деятельности человека и дает ему возможность реализовать свои задатки, способности, склонности. Профессиональная мобильность представляет собой сложное личностное образование, которое обеспечивает способность адекватно выполнять свои служебные обязанности, реализовывать ключевые и профессиональные компетенции, приобретенные в процессе образования. Профессиональная мобильность базируется на сформированных ключевых компетентностях, которые включают умение осуществлять коммуникацию как в широком, так и узком понимании этого понятия. Межкультурная коммуникативная компетентность определяется как способность преодолеть трудности, которые могут возникнуть в процессе взаимодействия и готовность приобретать знания о другой культуре.

Ключевые слова: мобильность, профессиональная мобильность, коммуникативная мобильность, ключевые компетентности, межкультурная коммуникативная компетентность, мультикультурная среда.

Lidiia Aizikova. Preparing students to professional communicative mobility in the multicultural environment

The article deals with the analysis of the concept of professional communicative mobility and the elements of students' preparedness of for its implementation. The author consistently examines the key concepts of the problem under investigation, identifying the relationship between them. It is revealed that in the pedagogical and sociological context, mobility is considered as an integrative quality, which is formed and evolves during practical, educational, social, socio-cultural activity of a person and gives an opportunity to realize their goals, abilities, inclinations. Professional mobility is a complex personal entity that ensures the ability to adequately perform their duties, to realize key and professional competences acquired in the educational process, to work productively and efficiently, to respond effectively to changing professional circumstances and to solve non-standard professional tasks, to accept responsibility for the results of their work, to be engaged in the life-long personal and professional development. The competent nature of professional mobility is reflected in the interpretation of professional mobility as the ability to quickly adapt in various areas of professional activity, based on the desire for self-realization, self-improvement and acquired key competencies including the ability to communicate in both broad and narrow sense. Intercultural communicative competence is defined as the ability to overcome difficulties and misunderstandings that may arise in the process of interaction, to realize mistakes in interaction, the desire and readiness to acquire knowledge about another cultural reality, and the ability to use this knowledge to master a foreign language, to establish and maintain the connection between native and foreign culture, critically evaluate cultures, understanding others, demonstrating openness to other people, willingness to accept others' thoughts and judgments, overcome the ethnocentric set-ups and a biased attitude towards the representatives of other cultures. As a subject of further researches, the authors suggests the development of methods for the professional communicative mobility formation in the process of teaching university courses, in particular, a foreign language course which has an extraordinary potential for the development of intercultural communicative competence.

Key words: mobility, professional mobility, communicative mobility, key competencies, intercultural communicative competence, multicultural environment.

УДК 378.147

Олена АКСЬОНОВА

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фундаментальних наук
Військової академії (м. Одеса), м. Одеса, Україна
e-mail: elena555aks@gmail.com*

**ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ КУРСАНТІВ
ПРИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІЙ ОСВІТІ**

Проаналізовано роль і можливості організації самостійної роботи курсантів з математики, з урахуванням особливостей підготовки військових фахівців, у зв'язку з переходом на нові освітні стандарти та впровадженням компетентісного підходу. Розглядається розв'язання, яких навчальних задач сприяє самостійна діяльність тих, хто навчається, при формуванні професійної компетентності майбутніх офіцерів. Пропонується комплекс методичних заходів по організації самостійної роботи курсантів з математики як аудиторної, так й позааудиторної, який забезпечує її ефективність та дозволяє об'єднати розрізнені заходи по організації самостійної роботи в єдину модель. Реалізація моделі сприятиме активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності курсантів, формуванню професійних та ключових компетенцій.

Ключові слова: самостійна робота, комплексний підхід, слайд-лекція, індивідуальна робоча програма.

У сучасному суспільстві, що динамічно змінюється та розвивається, необхідні люди ініціативні та самостійні, які швидко адаптуються до нових умов. Затребуваними становляться такі якості особистості, як мобільність, рішучість, відповідальність, здатність засвоювати та застосовувати знання в незнайомих ситуаціях. Тому основним результатом діяльності вищого навчального закладу повинна стати не система знань, умінь і навиків, а здатність людини діяти у конкретних обставинах. Такі задачі постають й при підготовці військових фахівців, які часто мають розв'язувати завдання та приймати рішення у нестандартній, а іноді й в екстремальній ситуації.

Вирішення питання якісної підготовки саме такого фахівця можливо при переході від традиційної моделі навчання до інноваційної. Саме з цим пов'язано виникнення у сучасних дослідженнях освітян України ідеї компетентісного підходу, який спрямований на активізацію діяльності тих, хто навчається, сприяє розвитку самостійної навчальної діяльності.

Ідея доцільності впровадження концепції компетентісного підходу в рамках вищої школи України ґрунтовно розглянуто в роботах Л. Антонюк, В. Вербицького, О. Гулай, Д. Заводчикова, Н. Мурованої, О. Овчарук, О. Пометун, М. Пустового, О. Савченко, Н. Табачук, М. Філатова, О. Ходань, А. Хуторського, О. Часнікової та ін. Особливості впровадження компетентісного підходу в професійну підготовку майбутніх офіцерів висвітлюють О. Войцеховський, О. Діденко, М. Недбай, В. Чмир.

У сучасній педагогічній літературі акцентується також увага на підвищення ролі самостійної навчальної діяльності при підготовці фахівців (Т. Девтерева, В. Кравчук, О. Кечик, Н. Малиновська, А. Цюприк). Проблеми самостійної роботи воїнів в умовах служби в лавах Збройних Сил науково розробляли В. Ягупов, Н. Генералова, А. Кучеров та ін.

Разом з тим аналіз наукової літератури свідчить, що бракує робіт, які б мали прикладну направленість. У цьому контексті проаналізуємо місце і можливості організації самостійної діяльності військових фахівців в рамках компетентісного підходу. Створення моделі організації самостійної роботи курсантів розглядається на прикладі курсу вищої математики.

Під компетентісним підходом розуміють сукупність загальних принципів: 1) визначення цілей освіти; 2) відбір змісту освіти; 3) організація процесу освіти; 4) оцінка освітніх результатів.

В основу компетентісного підходу до визначення сутності вищої освіти покладено прагнення до реалізації двох основних завдань. Одне з них націлює нас на вибір мети, змісту та організації навчального процесу і акцентує увагу на формуванні якостей фахівця, що необхідні йому як професіоналу. Друге завдання з уніфікації критеріїв та параметрів оцінки результатів сучасної освіти відкриває можливості інтегрування вищої школи України у міжнародну систему освіти [3]. Глобальний характер цих завдань підтверджує, що їх виконання приводить до створення неklasичної парадигми, стрижень якої становить виховання особистості.

Порівнюючи традиційні підходи організації навчальної діяльності у вищій школі та характеристики компетентнісного підходу В. Діденко робить висновок, що в основі цієї концепції лежить ідея діяльнісного, тобто активного характеру змісту освіти й поняття «компетентність», яке є ключовим в цій концепції, – це не просто сума, знань, умінь та навичок. На думку автора поняття «професійна компетентність» у майбутніх офіцерів включає всі сторони діяльності: знання, операційно-технологічну, ціннісно-мотиваційну тощо, та являє собою складну інтегровану якість особистості, що обумовлює можливість здійснювати певну діяльність, причому мова йде саме не про окремі знання чи вміння й навіть не про сукупність окремих процедур діяльності, а про властивість, що дозволяє людині здійснювати діяльність в цілому [2].

Найбільш успішно засвоїти компетенції, необхідні для реалізації майбутньої професійної діяльності, дозволяє самостійна навчальна діяльність тих, хто навчається. Тому в концепції компетентнісного підходу велика увага приділяється самостійній навчальній діяльності.

У європейських країнах, що приєдналися до Болонського процесу, а також у США відзначається стійка тенденція організації занять з підвищенням питомої ваги часу самостійної роботи студентів. У приблизному співвідношенні – 1:3. Це триразове перевищення часу на самостійну роботу студентів порівняно з лекційною формою занять вважається найбільш ефективним способом поліпшення якості підготовки фахівців [1].

Переосмислюючи місце, роль самостійної навчальної діяльності необхідно (особливо при невеликій кількості аудиторних занять) перемістити центр тяжиння у навчальному процесі на правильну організацію самостійної роботи [4]. Організація самостійної роботи курсантів на основі компетентнісного підходу потребує комплексу заходів дидактичного характеру і контролю з боку викладача, тобто потребує створення певної моделі організації самостійної діяльності курсанта в рамках дисципліни.

Такий акцент на самостійній діяльності має особливе значення при підготовці майбутніх офіцерів, тому що для тих, хто навчається у військовому вузі, одним з найважливіших, непоправних та дефіцитних ресурсів є час, протягом якого курсант не тільки отримує професію, а й несе службу, отже іноді вимушений відволікатися від занять.

Компонентами балансу часу курсантів є: 1) процес навчання (аудиторні заняття, позааудиторна самостійна робота, проміжний та підсумковий контроль); 2) процес виховання (виховні, культурно-масові заходи, відпочинок, спілкуван-

ня); 3) несення військової служби. За цей час вуз має підготувати висококваліфікованого фахівця, який володіє ґрунтовними знаннями, має розвинені професійні здібності, досконалі професійні уміння, професійну самосвідомість, творче мислення, володіє навиками самонавчання, самовдосконалення, тобто підготовлений до професійної діяльності.

Все труднішим стає у порівняно короткий термін сформувати у курсантів відповідні професійні компетенції. Можливо вирішення питання не просто у виборі форм та методів самостійної роботи, а в удосконаленні програм, виборі змісту, методів і форм організації занять з підвищенням питомої ваги самостійної роботи курсантів. Раціонально організовані аудиторні та позааудиторні форми і види самостійних робіт, їх інтеграція в єдину взаємопов'язану систему можуть сприяти формуванню повноцінних знань і позитивного відношення до навчання.

Згідно наказу Міністра Оборони України щотижневе навантаження курсантів на виконання навчального плану за освітньо-професійною програмою становить 45 академічних годин. При цьому щотижневий час на самостійну роботу курсанта складає для початкового рівня (короткого циклу) вищої освіти та першого (бакалаврського) рівня не менше ніж 15 годин, для другого (магістерського) рівня не менше ніж 21 годину.

Оскільки самостійна робота являє собою одну з форм навчального процесу та є суттєвою його частиною, то особливості самостійної роботи залежать від конкретного типу навчального закладу і від вікових особливостей курсантів.

Вища школа відрізняється від середньої загальноосвітньої методикою навчальної роботи та ступенем самостійності тих, хто навчається. Першокурсники, які є недавніми випускниками школи, навчаються основним прийомам самостійної роботи та пошуку необхідної інформації. Старшокурсників вже треба орієнтувати на результативність самостійної роботи, систематизацію та усвідомлення навчального матеріалу.

Пізнавальну діяльність курсантів організує викладач, а курсанти здійснюють пізнання, й тому самостійна робота завершує задачі всіх видів навчальної роботи і сприяє: 1) поглибленню та розширенню знань; 2) формуванню інтересу до пізнавальної діяльності; 3) оволодінню прийомами процесу пізнання; 4) розвитку пізнавальних здібностей. Саме тому самостійна робота є резервом підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців.

Сьогодні в більшості вузів існують дві загальноприйняті форми самостійної роботи: традиційна,

тобто та, що виконується самостійно у позааудиторний час (час самостійної роботи у військовому вузі); аудиторна самостійна робота під контролем викладача, який при необхідності може надати консультацію під час виконання завдання.

Оскільки підхід до організації самостійної роботи має бути комплексним, то в процесі створення моделі організації самостійної роботи курсанта з математики в умовах обмеженої кількості годин, що відведені на вивчення дисципліни, необхідно продумати декілька важливих питань:

- співвідношення аудиторних занять та самостійної роботи;
- оптимальний обсяг самостійної роботи;
- яку частину навчального матеріалу та якої складності можна виносити на самостійну роботу;
- розподілення відібраного матеріалу по формах аудиторної та позааудиторної самостійної роботи;
- яку навчальну та методичну літературу можна використовувати;
- скільки часу відводиться на виконання навчальної роботи тощо.

Для успішного виконання самостійної роботи курсанти повинні бути ознайомлені з відповідями на всі ці запитання. Наявність індивідуальних робочих програм курсантів, розроблених викладачем, може вирішити цю проблему при умові, що такі програми будуть на руках курсантів протягом цілого семестру. В робочих програмах повинні бути чітко визначені мета та задачі до досягнення яких має підійти курсант виконуючи завдання з тем дисципліни, який він має отримати обсяг знань, які набути навички.

На основі цих робочих програм розробляються лабораторні, розрахунково-графічні та контрольні роботи, тести, методичні вказівки з організації та змісту самостійної роботи. Такий план роботи допоможе курсантові, який може відволікатися від навчання або самопідготовки для несення військової служби, зорієнтуватися у загальному обсязі самостійної роботи, опрацювати потрібну тему індивідуально.

Модель організації самостійної роботи курсантів з математики передбачає самостійну діяльність на лекційних, практичних заняттях та під час самостійної підготовки.

Незважаючи на те, що йде тенденція зменшення лекційного часу, вузівська лекція залишається головним ланцюгом дидактичного циклу навчання. Досвід свідчить, що відмовлення від лекції знижує науковий рівень підготовки тих, хто навчається, порушує системність та рівномірність роботи протягом семестру. Крім того, викладач передає курсантові не тільки професійні знан-

ня, але й свій досвід, особистісні та ділові якості, тобто те, що можна передати лише в процесі спілкування.

Має цінність не просто механічний запис лекційного матеріалу, а творче спілкування лектора з аудиторією, співтворчість, емоційний вплив й тому вітається проблемне, дискусійне викладення матеріалу. Пожвавлюється творче спілкування, обернений зв'язок з аудиторією при застосуванні таких освітніх технологій як випереджальна самостійна робота, міждисциплінарне та проблемне навчання. Активізує розумову і творчу діяльність курсантів лекція у вигляді роздавального матеріалу, який може мати вигляд опорного конспекту.

Специфіка математичних дисциплін така, що методика складання опорного конспекту лекції, або дисципліни в цілому, яка була запропонована ще у 1970 роки видатним українським педагогом В. Шаталовим, завжди залишається актуальною [5].

В умовах активного впровадження сучасних технологій у навчальний процес з'являється можливість підтримувати лекційний матеріал за допомогою слайдів. Складання опорних конспектів можна запропонувати у вигляді оглядової слайд-лекції. Головна функція оглядової лекції – стимулювання самостійного мислення, цілеспрямована і кваліфікована подача структурної логіки всієї теми, пов'язування теорії з практикою професійної спрямованості. При викладенні математичних дисциплін мають значення демонстраційні ілюстрації, які допомагають побачити застосування математичного апарату, певних математичних законів, методів при вирішенні проблем і задач військової тематики.

Для ілюстрації лекційного курсу можна застосувати мультимедійний проектор, сенсорний екран, де в презентаційній формі PowerPoint представлені демонстраційні матеріали, які супроводжуються формулами, рисунками, графіками та розв'язаними задачами прикладного характеру. При переході слайдів бажано обрати такий ефект, при якому курсанти встигатимуть конспектувати запропонований матеріал та коментарі лектора. При використанні сенсорного екрану, де зображення виводиться за допомогою проектора, лектор має інструменти для вводу додаткових зображень – маркери, якими пишуть на електронних дошках. Наприклад, у комплект дошки Smart Board 660i входять чотири маркери (чорний, червоний, зелений та синій), які не потребують зарядки. Крім того, замість цих маркерів можна застосувати будь-який інший предмет для управління об'єктами – їх переміщенням, обертанням тощо.

Оглядова слайд-лекція дозволяє передати складний навчальний матеріал у гранично дохідливій формі, у виді логічно розбудованих структурних схем за окремими темами і навіть дисципліни в цілому. Підготовлені слайд-лекції можуть бути використані й для самостійної роботи курсантів.

Практичне заняття з математики призначено для поглибленого вивчення дисципліни. Правильно організована на ньому самостійна робота, сприятиме реалізації принципів індивідуального та диференційованого підходів у навчанні, що є дуже важливим саме для такої дисципліни як математика. На практичному занятті доцільно мати велику кількість різного дидактичного матеріалу із завданнями, які можуть відрізнятися за ступенем складності та за цільовою установою. Всі види завдань діляться на три рівня. Завдання першого рівня містять тестові питання з основних визначень та понять теми і спрямовані на перевірку знань, пов'язаних з теоретичним матеріалом.

Другий рівень завдань – це типові задачі і приклади, які дозволяють виробити у курсантів навички застосування теоретичних знань. Матеріал може містити методичні вказівки з теми заняття, після вивчення яких можна приступати до розв'язання задач. У разі необхідності на занятті завжди є можливість звернутися за консультацією до викладача. До другого рівня завдань відносяться контрольні роботи, які призначені для перевірки засвоєння матеріалу з теми або модуля.

Завдання третього рівня спрямовані на формування креативного мислення тих, хто навчається. Достатньо добре підготовленим курсантам пропонується завдання з математичного пізнавального характеру з певними невизначеностями в умовах, із суперечливими, надлишковими або альтернативними даними. До таких завдань відносяться так звані задачі із зірочкою, тобто більш складні, розв'язання яких потребує творчої навчальної діяльності.

Самостійна робота, яка організована на занятті таким чином, створює умови для активізації пізнавальної діяльності, розвитку ініціативи та мислення.

Організація самостійної роботи у позааудиторний час потребує від викладача якісного методичного забезпечення навчання курсантів, надання консультативної допомоги. Згідно нормативним документам Міністерства оборони України однією з форм керівництва самостійною роботою тих, хто навчається, та надання їм допомоги в засвоєнні навчального матеріалу є консультації. Індивідуальні консультації проводяться черговим викладачем кафедри щоденно, групові – перед залі-

ками, екзаменами, лабораторними та практичними заняттями за необхідністю.

Позааудиторна самостійна робота з математики передбачає, як правило, опрацювання конспекту лекцій, вивчення навчальної літератури, підготовку до практичних, лабораторних занять, підсумкового контролю з дисципліни.

Особливості навчально-виховного процесу в військовому вузі дозволяють активно використовувати групову та парну самостійну діяльність курсантів, яка сприятиме розвитку необхідних компетенцій. Групова і парна діяльність припускає додаткову можливість продемонструвати готовність курсантів до кооперації, взаєморозуміння, до командної роботи, що є дуже важливим для військового фахівця. Індивідуальна самостійна діяльність дозволяє курсантові критично оцінити свої особистісні якості, намітити шляхи та обрати засоби розвитку позитивних якостей та усунення недоліків.

Форми організації позааудиторної самостійної роботи курсантів не можуть носити універсального характеру, а визначаються творчим підходом викладача при видачі індивідуальних завдань для самостійної роботи тим, хто навчається. Необхідно враховувати рівень підготовки навчальної групи, кожного курсанта, курсу навчання та інші фактори. На наш погляд, доцільно застосовувати також види завдань трьох рівнів, про які вже було згадано. При виконанні завдань під час поза аудиторної самостійної роботи вітається застосування теоретичних джерел: підручників, посібників, довідників тощо. В такому випадку курсант отримує додаткові «бонусні» бали за виконане завдання.

Для успішного засвоєння математики доцільно запропонувати курсантам широкій набір освітніх технологій: робота в колективі, випереджальна самостійна робота, навчання на основі досвіду, міждисциплінарне та проблемне навчання. Наші дослідження приводять до висновку, що обережний, індивідуальний підхід викладача при роботі з курсантом збільшує ефективність, результативність самостійної роботи і допомагає курсантові зробити перші кроки в оволодінні методами наукового дослідження. Достатньо добре підготовленим курсантам пропонується завдання з математичного пізнавального характеру з певними невизначеностями в умовах, із суперечливими, надлишковими або альтернативними даними. Розв'язання таких завдань потребує творчої навчальної діяльності.

При організації позааудиторної самостійної роботи бажано переслідувати такі цілі:

- допомогти курсантам оволодіти прийомами роботи з різними носіями інформації;

- формувати досвід застосування базових знань з математики при розв'язанні різних завдань професійної спрямованості;
- створювати умови для розвитку у курсантів умінь інтегрувати отримані знання з математики для вирішення творчих завдань, дослідницьких умінь та навиків;
- розвивати здібності до самоконтролю та самооцінки;
- розвивати у курсантів професійно важливі особистісні якості, такі як вибір вірної стратегії, відповідальність за прийняте рішення тощо.

Як показує наш практичний досвід, такий комплексний підхід в організації самостійної роботи з математики спрямований не тільки на досягнення навчальних цілей дисципліни, а й на розвиток у курсантів особистісних якостей, фор-

мування початкового досвіду вирішення фахових завдань на основі отриманих знань, успішне засвоєння компетенцій, необхідних для реалізації майбутньої професійної діяльності.

В умовах компетентнісного підходу навчання націлено не стільки на механічну передачу знань, скільки на навчання методикам самостійної і колективної роботи по створенню нового знання. У зв'язку з цим сьогодні центр тяжіння у навчанні переноситься на навчання як самостійну діяльність курсантів. Для реалізації такого підходу розробляється модель організації самостійної роботи курсантів, комплекс методичних заходів якої дозволить: активувати самостійну навчально-пізнавальну діяльність курсантів; забезпечити формування загальних умінь та навиків самостійної роботи; сформувані професійні та ключові компетенції.

Список використаних джерел

1. Девтерова Т. В. Управління мотивацією студентів при вивченні педагогіки вищої школи // Вища освіта України. 2016. №3. С. 50-57.
2. Діденко О. В. Особливості впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутніх офіцерів у ВНЗ // Вісник національної академії Державної прикордонної служби України: педагогічні науки http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_3_6.
3. Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід: монографія / [Л. Л. Антонюк, Н. В. Василькова, Д. О. Льницький, І. В. Кулага, В. Є. Турчанинова]. К.: КНЕУ, 2016. 66 с.
4. Цюприк А. Я. Проблема самостійної діяльності студентів у контексті компетентнісного підходу // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми http://vspu.edu.ua/UJRN/Sitimn_2012_33_539-543.
5. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. М.: Педагогика, 2011. 336 с.

References

1. Antoniuk, L.A., & (2016) Kompetentnistnyj pidhid u vyschij osviti: mizhnarodnyj dosvid. [Competence-based approach in high school: international experience]. Kyiv: KNEU, 66 [in Ukrainian].
2. Devtereva, T.V. (2016). Upravlinnja motivacieju pry vyvchenni pedagogiki vyschoji shkoly. [Student's motivation management during the studying of high school pedagogy]. *Vyssha osvita Ukrainy – Higher education of Ukraine*. (3), pp. 50-57 [in Ukrainian].
3. Didenko, O.V. (2014) Osoblyvosti vprovadzhennja kompetentnistnogo pidkhodu u profesijnu pidgotovku majbutnikh oficeriv u VNZ [Features introduction of competence-based approach to training future officers of the university]. *Vestnik nacionalnoji akademiji Derzhavnoji prykordonnoji sluzhby Ukraine. Pedagogichni nauky – Messenger of national State Border Service of Ukraine. Pedagogical sciences*. (3), pp. 156-165. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_3_6. [in Ukrainian].
4. Cupryk, A.J. (2012) Problema samostijnoji dijalnosti studentiv u konteksti kompetentnistnogo pidkhodu [Problem of student's self-maintained work in competence-based approach]. *Suchasni informacijni tehnologii ta inovacijni metodiki u pidgotovci fahivciv – Modern information technologies and innovation methodologies of education in professional training: methodology, theory, experience, problems*, (33), pp. 539-543. Retrieved from: http://vspu.edu.ua/UJRN/Sitimn_2012_33_539-543.
5. Shatalov, V.F. (2011) Experiment prodolzhaetca. [The experiment continues]. Moscow: Pedagogika, 336 [in Russian].

Елена Аксенова. Организация самостоятельной работы курсантов при компетентностно ориентированном образовании

Анализируется роль и возможности организации самостоятельной работы курсантов по математике, с учетом особенностей подготовки военных специалистов, в связи с переходом на новые образовательные стандарты и внедрением компетентностного подхода. Рассматривается решение, каких учебных задач способствует самостоятельная деятельность обучаемых при формировании профессиональной компетентности будущих офицеров. Предлагается комплекс методических мероприятий по организации самостоятельной работы курсантов по математике как аудиторной, так и внеаудиторной, который обеспечивает ее эффективность и позволяет объединить разрозненные мероприятия по организации самостоятельной работы в единую модель. Реализация модели будет способствовать активизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности курсантов, формированию профессиональных и ключевых компетенций.

Ключевые слова: самостоятельная работа, комплексный подход, слайд-лекция, индивидуальная рабочая программа.

Olena Aksonova. The organization of cadet's independent work in competence-oriented education

The article analyzes the possibility of cadet's independent work on mathematics organization in competence-oriented education taking into account the training of military specialists. The cadet's independent activity contributes to the solution of certain learning tasks in forming of future officers's professional competence.

The focus on self-employment is very important within the military university, because cadet is not just studying, but carrying military service and sometimes is destructed from his classes.

It is proposed the complex of methodical activities on organization of cadet's independent work on mathematics in the classroom (at lectures and practical classes) and outside of auditorium.

We make slide lectures, which reflect training material as block diagrams all over the theme or whole discipline. Main functions of these lectures are: stimulating of independent thinking, structural logic of specific theme targeted delivering, emphasizing the connection between theory and professional practice. It is advisable to prepare the sufficient amount of didactic material with different degree of difficulty and with guidelines, which must help cadet to work on practical classes. The organization of cadet's independent work outside of auditorium suggests individual and differentiated approach. The kernel of the complex of methodical activities on organization of independent work is the cadet's individual working program.

The complex provides efficiency of cadet's independent work and allows combine disparate activities on organization of independent work into a single model. Implementation of the model will promote cadet's independent educational and cognitive activity, forming of professional and core competencies.

Key words: independent work, complex approach, slide lecture, individual work program.

УДК 316.454.5

Геннадій АНДРІЙЧЕНКО

*кандидат військових наук, старший викладач кафедри військової підготовки Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: KVP_mdu@ukr.net*

Ігор БУГАЄВСЬКИЙ

*викладач кафедри військової підготовки Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: KVP_mdu@ukr.net*

КОНФЛІКТИ ТА ЇХ ПРОФІЛАКТИКА ЯК УМОВА УСПІШНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В СУСПІЛЬСТВО

За умов трансформації українського суспільства проблема дослідження конфліктів стала особливо актуальною. Складна соціально-економічна та політична ситуація в Україні призводить до поширення проявів конфліктної поведінки серед молоді, в тому числі студентської. В роботі аналізуються причини виникнення конфліктів в молодіжному середовищі та розкриваються питання профілактики таких конфліктів, як умови успішної інтеграції молоді в суспільство. Також, визначаються пріоритетні позиції, що регулюють конфліктні процеси серед студентської молоді і сприяють попередженню негативних проявів конфлікту, а також окреслюються заходи, які сприяють зниженню потенціалу конфліктогенних факторів в молодіжному середовищі.

Ключові слова: суспільство, студентська молодь, конфлікти, профілактика, інтеграція.

Світова історія, у т.ч. військова історія з давніх часів до сьогодення показала, що конфлікти неминучі, існували завжди і будуть існувати, вони є невід'ємною частиною суспільного життя. Сьогодні нікому не треба доводити, що проблематика, яка пов'язана з вивченням конфліктів, не тільки має право на існування, а розглядається як самостійна галузь знань, яка активно розвивається в Україні. До проблем виникнення та ефективно-

го вирішення конфліктів виявляють великий інтерес не тільки професіональні психологи але й політики, військові, керівники підприємств і установ, педагоги, соціальні працівники, словом, всі ті, хто в своїй практичній діяльності пов'язаний з проблемами людського соціуму. Нажаль, цей інтерес в чималій мірі пов'язаний і з підвищенням напруги в різних сферах соціальної взаємодії, з гострою потребою різних громадських структур й

окремих людей в практичній допомозі по вирішенню конфліктів. Особливо вразливою, в цьому аспекті є молоде покоління, в нашому випадку – студентська молодь.

Актуальність проблеми посилюється тим, що неврегульовані соціальні конфлікти мають деструктивну характеристику і викликають негативні наслідки. Саме актуальність і недостатня розробленість проблеми профілактики конфліктів у молодіжному (в т.ч. студентському) середовищі, обумовили звернення автора до цієї проблеми.

Дослідженню конфліктів, причин їх появи, місцю конфліктів в становленні та розвитку суспільства присвячено багато досліджень вчених різних напрямів: філософів, соціологів, психологів, юристів. Військова психологія також приділяє велику увагу аналізу причин появи та шляхів подолання конфліктних ситуацій в лавах збройних сил.

Аналіз соціальних конфліктів у роботах вітчизняних та закордонних науковців, в основному має характер прикладних досліджень, на базі яких робляться спроби узагальнення проблеми і формування концепцій. Головне тут усвідомлення конфлікту як соціального феномену, його раціоналізація і надання цивілізованих, конструктивних форм. Перед дослідниками пострадянського простору стоять завдання, як теоретичного так і практичного плану. Розроблені різні концептуальні підходи щодо визначення соціальних конфліктів. Науковці працюють над теоретико-методологічними проблемами конфлікту та розробкою методик і технологій, що дозволять практично застосувати конфліктологічну теорію. Найважливішими напрямками досліджень є питання когнітивної теорії конфліктів і дослідження механізмів соціальних конфліктів; дослідження конфліктів на макрорівні та питання соціології конфлікту; виявлення причин перетворення взаємодії на конфліктну та соціологічні питання співробітництва і конфліктів. Над вирішенням означених проблем працюють такі вчені, як А. Т. Ішмуратов, О. Г. Здравомислов, С. Ф. Фролов, В. О. Друзь, О. М. Бандурка.

Аналізу конфлікту з огляду існування трьох типів конфліктів присвячені роботи А. Я. Анцупова, А. І. Шипілова. Вони розглядають «демократію» як поле постійних конфліктів. Гришина Н. В. вважає, що атрибутивні ознаки конфлікту або інваріанти, обов'язково присутні в будь-якому конфлікті і працює над проблемами психології конфлікту.

Важливою складовою вивчення проблеми є її соціально-педагогічний аспект. Питання конфліктної взаємодії в педагогічному процесі, методики діагностики стратегій розв'язання конфліктних

ситуацій і подолання конфліктності серед педагогів розглядаються у роботах Т. Д. Кушнірук і М. М. Рибаквої. Питання особистості, конфлікту і гармонії вивчають Є. А. Донченко і Т. М. Титаренко. У роботах Г. В. Ложкіна, Н. І. Пов'якель, Т. С. Сулімової, А. І. Тимохіної розкриваються питання соціальної роботи, проблеми попередження, профілактики і конструктивного вирішення конфліктів.

Значний внесок в розробку проблеми конфліктів зробили також М. І. Пірен, О. М. Громова, С. М. Ємельянов, В. М. Кудрявцев, О. С. Кармін, Д. П. Зеркін, І. Є. Бекешкіна. Але аналіз їх праць не входить в завдання нашого дослідження.

Сьогодні суспільство виявилось не підготовленим до такої складної ситуації, коли суспільні проблеми виливаються у конфліктогенні ситуації, що іноді вирішуються з використанням зброї. Орієнтація на «безконфліктний» розвиток суспільства, яка існувала за часів СРСР, робила проблематику конфліктів неперспективною. Це призвело не тільки до її фактичного виключення з області наукового дослідження, але й до того, що в суспільстві не сформувались механізми роботи з конфліктами. Не вистачає підготовлених спеціалістів, а некомпетентні зусилля по подоланню конфліктності лише ускладнюють ситуацію. Спроби копіювання досвіду зарубіжних конфліктологів, особливо в області соціальних проблем, звичайно, не розрахованого на універсальне пристосування в будь-яких соціокультурних умовах, виявляється малоуспішним [5].

Останніми роками погіршується криміногенна ситуація в Україні, а молодіжна злочинність зростає. Конфлікти мають місце і в студентському середовищі. Молодь досить часто знаходиться в центрі конфліктів, є жертвою політичних, національних амбіцій. Сучасні конфліктологи спрямовують свої зусилля на прояснення сутності різноманітних соціальних конфліктів та на виявлення факторів, що впливають на їх ескалацію. Вчені спрямовують свої зусилля на пошук адекватних соціальних технологій їх вирішення та врегулювання [3; 4; 9].

Мета дослідження полягає у аналізі причин виникнення конфліктів в молодіжному (студентському) середовищі зумовлених реформами політичної та економічної сфер, а також змінами думок, установок, цінностей та окресленні факторів, що запобігають виникненню конфліктів з конфронтаційними стратегіями вирішення як умови успішної інтеграції молоді в суспільство.

Завданням статті є визначення пріоритетних позицій, що регулюють конфліктні процеси серед студентської молоді і сприяють попередженню

негативних проявів конфлікту, а також окреслення заходів, які сприяють зниженню потенціалу конфліктогенних факторів в молодіжному середовищі.

Молодіжний вік – це період найважливіших соціальних і демографічних подій в житті людини, час формування соціальних і професійних орієнтирів, світогляду (в основі якого ціннісно-мотиваційна і нормативна структура), початок трудової діяльності і створення сім'ї. Важливим компонентом соціалізації та успішної інтеграції молоді в суспільство є її соціально-психологічна адаптація до суспільних змін [7, 32]. На сучасному етапі соціалізація особистості молодих людей, в т. ч. студентів проходить в екстремальних умовах, детермінованих кардинальними змінами політичної, економічної, соціальної, соціокультурної підсистем держави. Проблеми, з якими сьогодні стикається студентська молодь, – нестабільність і агресивні тенденції в суспільстві, соціально-правова незахищеність, практично повна відсутність досугової діяльності, втрата сім'єю функції традиційного ефективного інститута соціалізації, непотрібність у спеціалістах, можливість втрати роботи, незадовільність заробітною платою, відсутність перспективи кар'єрного зростання.

Можна сказати, що у мікросоціумі склалась двояка ситуація, пов'язана із змінами ціннісних орієнтацій молодого покоління. З одного боку, в молодіжному середовищі спостережується зростання кількості правопорушень, рання наркоти́зація, непевність в безпеці, виникнення особистих проблем, конфліктів, психологічних стресів. З іншого боку, в молодіжному середовищі починає все більше зростати інтерес до особистісних цінностей, незалежності, самореалізації. Молодь прагне до соціально-економічного самоутвердження, матеріального забезпеченого здорового життя, кращої освіти як можливості, в майбутньому, одержати престижну професію і місце роботи для досягнення соціального успіху і матеріального благополуччя [12, 171].

На протязі 90-х рр. ХХ ст. склалася важка соціально-економічна та суспільно-політична ситуація. Вона пов'язана з зубожінням широких верств населення, а також широким майновим розшаруванням, економічною деградацією як України в цілому, так і окремих регіонів. За даними соціологічних досліджень Українського інституту соціальних досліджень, здійснених разом з Центром «Соціальний моніторинг» протягом 1998–1999 років на скрутне матеріальне становище молоді вказують відповіді більш як половини респондентів. Можна сказати, що молодь є однією з найменш забезпечених категорій населення країни.

Впродовж останніх років погіршилось становище безробітної молоді. В 1999 р. статус безробітного отримали 395,4 тис. осіб віком до 28 років. Порівняно з 1994 р. їхня кількість збільшилась в 7 разів [5].

Серед конфліктогенних факторів соціально-економічної сфери можна відмітити: зниження рівня життя, зростання цін, безробіття, незадоволеність умовами праці та її оплатою. За останнє десятиліття посилюється конфліктогенність цих факторів. У соціально-політичній сфері, на думку молодих людей конфліктогенним потенціалом є такі фактори, як зниження рівня духовно-моральної культури, тероризм, зростання кримінальних явищ. Треба зауважити, що складна соціально-економічна та етнополітична ситуація в Україні призводить до поширення проявів неадекватної поведінки, правопорушень, а також злочинів серед молоді, в тому числі студентської молоді.

Життєві, медичні, виробничі, освітні, сімейні проблеми викликають конфлікти, які частіше всього пов'язані з порушенням конституційних прав молодих громадян. Права порушуються при прийомі на роботу, отриманні житла, просуненні по службових сходинках. Порушення правових норм призводять до виникнення конфліктів в молодіжному соціумі, а що найнебезпечніше, конфліктів з конфронтаційними стратегіями вирішення.

За даними соціологічного дослідження, проведеним Українським інститутом соціальних досліджень, стан здоров'я молоді викликає збентеженість. За даними 1999 р. в Україні 74% населення віком 10–22 років хворіли [5]. Погіршується здоров'я підлітків і молоді. Тривогу викликає високий рівень захворюваності на соціально значимі хвороби: венеричні, злоякісні новоутворення, алкоголізм, наркоманія. Залишається високою смертність молоді, як за рахунок нещасних випадків, так і через самогубство.

Значних змін в останні роки набуває система освіти: впроваджуються новітні технології, зростає мережа навчально-виховних закладів. Але значна кількість дітей та підлітків неохоплена загальним шкільним навчанням (приблизно 30 тис. дітей не відвідує школу). Великими темпами розширюється мережа вищих навчальних закладів; та це не впливає на загальну доступність вищої освіти. Зростає кількість студентської молоді, яка змушена оплачувати своє навчання, ціни на яке зростають, хоча якість навчання залишає бажати кращого. В середньому 90% загального обсягу витрат на молодіжну політику, припадає на освіту, але цього занадто мало для утримання закладів і установ освіти.

Процес трансформації українського суспільства супроводжується посиленням факторів, що провокують соціальну напруженість [10; 11]. Отже, основними причинами, що зумовлюють сьогоднішню напруженість молоді взагалі, і студентської молоді зокрема, є політична та соціально-економічна криза, втрата позитивного виховного впливу сім'ї і учбових закладів, недодержання гарантованих конституційних прав, руйнування дитячих та молодіжних організацій старого зразка з невисоким залученням до такого роду структур нового формату, неможливість реалізуватися в суспільно-корисній діяльності. Також довготривалі соціальні конфлікти, в які втягується молодь викликають почуття соціальної безперспективності, неможливість успішно інтегруватися в суспільство, що постійно змінює свої орієнтири. В деякій мірі обмеженість культурного рівня, нетерпимість, «культ грошей», також спричиняють конфлікти.

Трансформація суспільного життя призвела до змін ціннісного світу молоді. І тут на перший план виходять пошуки таких виховних моделей, які б на перший план виносили питання ціннісного ставлення до людини. Глобальні проблеми сьогодення перебувають у площині «людина-людина», а це ставить питання удосконалення людини і виховання у соціумі на основі гуманізму, як першочергового.

При вивченні молодіжного світогляду, можна зробити висновок, що молодь не має достатнього досвіду для вирішення деяких етичних задач і тут треба зауважити: якщо не сформована і незафіксована стратегією життя система цінностей ще в молодому віці, то при загальній соціально-психологічній кризі покоління, людина може себе «загубити». Важливу роль у становленні ціннісної сфери молоді відіграють елементи соціальної інформації (кіно, театр, література, тощо) [8]. Вони впливають на розвиток не лише естетичних, а й етичних уявлень молодої людини. Юнаки і дівчати схильні копіювати вчинки і риси «моделі-орієнтації». Таким чином вони здобувають досвід можливих варіантів розв'язання життєвих проблем і знають до чого призводять моделі вирішення цілком імовірних конфліктів.

Дуже важливо саме на сучасному етапі стимулювати у молоді специфічну рису менталітету українського народу – терпимість. Звичайно, у повсякденному житті важко дотримуватись канонів соціальної толерантності, але саме вона забезпечує побудову гармонійних загальнолюдських стосунків і дозволяє зберегти принципи гуманізму в суспільних відносинах. Освіта виступає вирішальною там де мова іде про його людську свідомість, ціннісні орієнтації, мораль і поведінку.

Підростаюче покоління потрібно наділити розумінням цінності не насильства, толерантності, поваги до прав та свобод. А для цього потрібні специфічні методи стимулювання соціального терпіння, особливо в молодіжному середовищі. Займатися формуванням толерантних якостей потрібно через ознайомлення молоді з мовою, історією, культурою, побутом різних народів, що дає на практиці змогу утверджувати принципи безконфліктного взаєморозуміння та співробітництва. Тому саме навчальним закладам належить провідна роль в перешкоді поширення серед молоді таких небажаних явищ як деструктивні конфлікти. Педагогіка толерантності ґрунтується на терплячому і поважливому ставленні до переконань інших людей є засобом розв'язання проблем особистості [1, 90]. Потреба людини у захищеності і комфортності – одна із найважливіших умов її розвитку. Щоб сформувати гуманістично ціннісні орієнтації, потрібно починати з виховання таких моральних якостей, як чуйність, людяність, доброта, милосердя. Ці якості, доречі, допомагають уникати конфліктів і є умовою успішної інтеграції в суспільство.

У Декларації про загальні засади державної молодіжної політики зафіксовані головні принципи, завдання, напрями та механізми реалізації державної молодіжної політики [2]. Згідно з документом основними положеннями державної молодіжної політики є: доступність освіти; соціально-правова допомога; трудова зайнятість; матеріальна незалежність; поліпшення умов життя; охорона здоров'я; сприяння ініціативі і активності у всіх сферах. Ми вважаємо, що треба більш активно переходити до їх реалізації. Політика у всіх сферах життєдіяльності повинна своєчасно реагувати на сучасність.

Сьогодні потрібно акцентувати увагу на правових гарантіях і легітимних каналах врегулювання конфліктних процесів. Соціально-правовий захист молоді повинен зайняти пріоритетну позицію в числі механізмів, що регулюють конфліктні процеси серед молоді. На жаль, на сучасному рівні продовжують домінувати адміністративні засоби, як засоби управлінських технологій. Такі методи, як звільнення, переводи на іншу роботу, адмінсанкції, які використовують роботодавці по відношенню до працюючої молоді, не сприяють поліпшенню ситуації.

Попередити негативні прояви конфлікту в молодіжному середовищі, у т. ч. студентському, на наш погляд, можна лише на основі реалізації соціальних і правових норм і технологій. Це стосується проведення комплексної державної молодіжної політики, яка повинна здійснюватись через

взаємопов'язані цільові програми – учбову, трудову, сімейну, досугову, громадянську соціалізації.

Також важливо враховувати вплив на процеси соціального розвитку молоді, духовних цінностей як добро, гуманність, емпатія, справедливість, толерантність, а також норм повсякденного і ділового етикету та правил спілкування. Загальне засвоєння цих норм, ціннісних орієнтацій дозволило б молоді активніше брати участь у врегулюванні можливих конфліктів та успішно інтегруватись в суспільство.

На нашу думку, для зниження потенціалу конфліктогенних факторів в студентському середовищі можна виділити наступні заходи: створити діючі центри і служби для молоді по наданню соціально-правових, медико-психологічних та сімейно-педагогічних консультацій, у т. ч. при закладах вищої освіти; посилити статево-сімейне виховання молоді для подолання сімейних криз

перших років і розлучень; вирішення проблеми бідності молоді і працевлаштування; розвивати сферу освіти, як засоба конкурентоспроможності на ринку праці; забезпечення молодих сімей житлом; підтримувати молодіжні організації і рухи.

Реалізація вказаних та інших державних заходів, як вважається, сприятиме зниженню соціальної конфліктності серед молоді, посилить творчий потенціал та допоможе молодому поколінню успішно і легко інтегруватись в суспільство.

Особливо треба зазначити високий потенціал конфліктології як предмету і необхідність обов'язкового включення в навчальні плани закладів освіти на всіх рівнях курсу (спецкурсу) «Основи конфліктології», який би допоміг в теоретичному і практичному плані оволодіти знаннями по вирішенню конфліктних ситуацій в суспільній, учбовій діяльності, роботі, сімейному житті та інших сферах конфліктної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Ващенко Г. Г. Основні проблеми педагогіки майбутнього // Педагогіка толерантності. 1998. №2. С. 86-93.
2. Декларация «Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні» від 15.12.1992 р. [Електронний ресурс] URL <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2859-12>
3. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 400 с.
4. Ішмуратов А. Т. Конфлікт і згода. Основи когнітивної теорії конфліктів. Київ: Наук. світ, 1996. 188 с.
5. Казаков В. Соціальний конфлікт: проблема визначення // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. 2004. №3. С. 156-166.
6. Капська А. Й. Соціальна педагогіка: Підручник. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 256 с.
7. Ляшенко Л. М., Ластовченко І. В. Зміни соціокультурного середовища в Україні і значення емоційної зрілості молоді // Рідна школа. 2003. №1. С. 31-33.
8. Омельченко Е. Л. Молодежные культуры и субкультуры / Ин-т социологии РАН, Ульян. гос. ун-т. Н.-И. центр «Регион». Москва: Ин-т социологии РАН, 2000. 262 с.
9. Пірен М. І. Конфліктологія: Підручник. Київ: МАУП, 2003. 360 с.
10. Пилипенко В. Економічна свідомість і культура населення в період ринкової трансформації суспільства // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. 2002. №4. С. 197-206.
11. Пойченко А. Конфлікти у громадянському суспільстві / Формування громадянського суспільства в Україні: стан, проблеми, перспективи: зб. наук. пр. Укр. Акад. держ. упр. при Президентові України. Київ: Вид-во УАДУ, 2001. 248 с.
12. Ручка А. О. Динаміка цінностей населення України (1991 – 2000 рр.) // Українське суспільство: моніторинг – 2000 р. Інформаційно-аналітичні матеріали. Київ: ІС НАНУ, 2000. С. 165-174.

References

1. Vashhenko Gh. Gh. (1998). *Osnovni problemy pedagoghiky majbutnjogho: Pedagoghika tolerantnosti* [The main problems of pedagogy of the future: Pedagogy of tolerance]. №2, 86-93 [in Ukrainian].
2. Deklaracija (1992). *Pro zaghaljni zasady derzhavnoji molodizhnoji polityky v Ukrajinі* [On the General Principles of the State Youth Policy in Ukraine]. December. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2859-12> [in Ukrainian].
3. Yemelyanov S. M. (2001). *Praktikum po konfliktologii* [Workshop on conflictology]. St. Petersburg: Piter, 400 [in Russian].
4. Ishmuratov A. T. (1996). *Konflikt i zghoda. Osnovy koghnityvnoji teoriji konfliktiv* [Conflict and agreement. Fundamentals of Cognitive Theory of Conflict]. Kyiv: Nauk. svit, 188 [in Ukrainian].
5. Kazakov V. (2004). *Socialnyj konflikt: problema vyznachennja: Sociologhija: teorija, metody, marketyngh* [Social conflict: the problem of definition: Sociology: theory, methods, marketing]. №3, 156-166 [in Ukrainian].
6. Kapsjka A. J. (2003). *Socialjna pedagoghika: Pidruchnyk* [Social pedagogy: Textbook]. Kyiv: Centr navchalnoji literatury, 256 [in Ukrainian].
7. Ljashenko L. M., Lastovchenko I. V. (2003). *Zminy sociokulturnogho seredovyshha v Ukrajinі i znachennja emocijnoji zrilosti molodi: Ridna shkola* [Changes in socio-cultural environment in Ukraine and the importance of emotional maturity of youth: Native school]. №1, 31-33 [in Ukrainian].
8. Omelchenko Ye. L. (2000). *Molodezhnye kultury i subkultury* [Youth cultures and subcultures]. Moscow: In-t sotsiologii RAN, 262 [in Russian].
9. Piren M. I. (2003). *Konfliktologhija: Pidruchnyk* [Conflictology: Textbook]. Kyiv: MAUP, 360 [in Ukrainian].
10. Pylypenko V. (2002). *Ekonomichna svidomistj i kuljtura naselejnja v period rynkovoji transformaciji suspiljstva: Sociologhija: teorija, metody, marketyngh* [Economic consciousness and culture of the population during the period of market transformation of society: Sociology: theory, methods, marketing]. №4, 197-206 [in Ukrainian].

11. Pojchenko A. (2001). *Konflikty u ghromadjansjkomu suspiljstvi: Formuvannja ghromadjansjkogho suspiljstva v Ukrajinі: stan, problemy, perspektyvy* [Conflicts in civil society: Formation of civil society in Ukraine: state, problems, perspectives]. Kyiv: Vyd-vo UADU, 248 [in Ukrainian].
12. Ruchka A. O. (2000). *Dynamika cinnostej naseleennja Ukrainy (1991 – 2000 rr.): Ukrajinjske suspiljstvo: monitoryng – 2000 r. Informacijno-analitychni materialy* [Dynamics of values of the population of Ukraine (1991 – 2000 years): Ukrainian society: monitoring – 2000. Information and analytical materials]. Kyiv: IS NANU, 165-174 [in Ukrainian].

Геннадий Андрейченко, Игорь Бугаевский. Конфликты и их профилактика как условие успешной интеграции студенческой молодежи в общество

В условиях трансформации украинского общества проблема исследования конфликтов стала особенно актуальной. Сложная социально-экономическая и политическая ситуация в Украине приводит к распространению проявлений конфликтного поведения среди молодежи, в том числе студенческой. В работе анализируются причины возникновения конфликтов в молодежной среде и раскрываются вопросы профилактики таких конфликтов, как условия успешной интеграции молодежи в общество. Также, определяются приоритетные позиции, регулирующие конфликтные процессы среди студенческой молодежи и способствующие предупреждению негативных проявлений конфликта, а также определяются меры, которые способствуют снижению потенциала конфликтных факторов в молодежной среде.

Ключевые слова: общество, студенты, конфликты, профилактика, интеграция.

Hennadii Andriychenko, Ihor Bugaevsky. Conflicts and their prevention as a condition for the successful integration of student youth into society

World history, including the military history from ancient times to the present has shown that conflicts are inevitable, have always existed and will exist, they are an integral part of social life. The problems of the emergence and effective resolution of conflicts are of great interest not only professional psychologists but also politicians, military leaders, enterprises and institutions, educators, social workers, in short, all those who in their practical activities are related to the problems of human society. Unfortunately, this interest is to a large extent connected with increasing tensions in various spheres of social interaction, with the acute need of various social structures and individuals in practical conflict resolution. Particularly vulnerable, in this aspect there is a young generation, in our case – student youth.

In the context of the transformation of Ukrainian society, the problem of conflict research has become particularly relevant. The complicated socio-economic and political situation in Ukraine leads to the spread of manifestations of conflict behavior among young people, including students. The paper analyzes the causes of conflicts in the youth environment and reveals the issues of preventing such conflicts as a condition for the successful integration of young people into society. Also, the priority positions that regulate the conflict processes among the student youth and contribute to the prevention of negative manifestations of conflict are determined, as well as measures that reduce the potential of conflict-related factors in the youth environment.

Key words: society, student youth, conflicts, prevention, integration.

УДК 37.017

Анна БУБЛИК

викладач кафедри іноземних мов
 Миколаївського національного університету
 імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
 e-mail: bublickanna@gmail.com

TECHNOLOGIES OF INTERACTION BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF AMICABLE RELATIONSHIPS

The article presents a number of psycho educational conditions to encourage teachers and pupils to create amicable relationships. The author concretizes pedagogical styles of communication in the context of a positive type of teachers and students' dialogical collaboration.

The author uses the theoretical research techniques to analyze psycho pedagogical literature, which allows distinguish the most important communication styles that can help to encourage children to take initiative and to overcome feelings of distrust in regard to the teacher. The emotional state of the student plays the important role in the process of learning. If they feel a psychological comfort during interaction with the teacher, it allows express them in training more actively and creatively. The teacher can achieve this result can only when he shows tact and patience in dealing with students, listens to their opinion and does not impose their own.

Only the ability to listen to the interlocutor, to perceive his thoughts without judgment can help to create relationships that contribute to a fruitful cooperation. The conditions of development of ability to carry on a dialogue or to soliloquize are highlighted in the following article. Special attention is paid to the trust method as long as in pedagogy this concept is quite similar to benevolence, which is one of the most important factors in the development and education of socially adapted personality that is capable of cultural development. A significant role is given to the use of pedagogic manipulation, the aim of which is not to develop student's individuality management, but, on the contrary, it contributes to self-development.

Tolerance, sense of humor, humanity, correctness of the statements contributes to the encouraging teachers and pupils to create amicable relationships.

Keywords: amicable relationships, psycho educational conditions, trust, dialogue, teaching manipulation, joint activity, communication styles.

Formulation of the problem. The need to form amicable relationships between the teachers and students in the educational environment is extremely important, because the ideas of democratizing relations with students are often only declared, but not incorporated into mass pedagogical practice. In the modern education system, there is a tendency to the development of subject-subject relations in the educational environment, but it rarely takes into account the fact that the formation of subjectivity occurs through self-development. People around are able to create the conditions for this or prevent it by replacing self-development with development management. The effectiveness of the educational process depends on the format of the relationship between teachers and students.

Analysis of topical studies of such scientists as A. A. Bodalev, V. A. Kan-Kalik, V. N. Myasishchev, A. V. Petrovsky, K. Rogers, and others discovered a search by psychologists and educators for methods that are more effective and techniques of interpersonal communication with the purpose of its improvement. However, it should be noted that the pedagogical and psychological literature does not

fully disclose the conditions for the formation of amicable relationships between the teachers and students. Analysis of the situations of relations between teachers and students in the educational process of the school allowed us to formulate and justify the pedagogical conditions that contribute to their emergence.

The purpose of the article is to highlight the technologies of the formation of amicable relationships between teachers and students, which contribute to the effectiveness of the educational process. Theoretical research methods (analysis of philosophical, psychological, educational and scientific-methodical literature).

The presentation of the main material. The need for amicable relationships is a characteristic of a person from an early age and it manifests itself in the choice of individual adults by children whom they can trust. Since teachers are in the circle of adults with whom students have to communicate more often, the teacher has the greatest influence on the formation of children's social skills.

Friendly communication is one of the conditions for the development of personality and the identification of an adequate attitude to the outside world.

It manifests itself in the subject – the subject of informing about their thoughts, feelings and experiences. Therefore, one of the tasks of the teacher is the implementation of a democratic style of communication, during which the teacher gives the students confidence in a positive direction that will meet the ethical standards of society and, thus, the correct formation of personality [5, 54].

Analyzing the results of research by psychologists, we can see how students' attitudes toward their teachers change with age, and also have the opportunity to note a general tendency to increase student alienation from teachers. All of the above factors are proof of how topical the problem is the formation of friendly relations between students and teachers. If the hostile attitude towards others becomes a character trait, then it becomes an obstacle to the further development of the personality.

Therefore, the formation of a friendly attitude towards others is a pressing issue for several reasons. First of all, the educational space is an environment where the formation of both goodwill and hostility towards other people. Secondly, the issues of the formation of amicable relationships is extremely important because of its connection with the problem of students' personal development, since goodwill is one of the important personality traits through which the system "I and the Other" is actualized.

When forming a benevolent attitude of pupils to teachers, it is necessary to take into account the peculiarities of character traits of students, since social and psychological personality traits are formed on the basis of a deterministic scenario of education, formed under the influence of social factors and means of pedagogical influence. This is due to the fact that students of different social and psychological types of personality treat other people differently, to themselves, their capabilities, to the manifestation of volitional efforts, to the collective, to activities and, especially, to criticism.

In order to talk about the teacher's application of a democratic style of communication, it is necessary to dwell on the characteristics of other styles and analyze them. V. A. Kan-Kalik identified the most common styles of pedagogical communication [2]. One of the most effective, he considered communication, which is based on the capture of joint creative activity. The basis of this style is the teacher's knowingly positive attitude towards students, his passion for his work, which is passed on to students and encourages them to creative search. Next in performance he considered a style of pedagogical communication based on friendly attitude. This style of communication A. Kan-Kalik considered as a preparatory stage in the transition to communication based on the seizure of a joint creative business, because a friendly

attitude allows you to create a positive attitude for further interaction. At the same time, the teacher needs to be very careful when forming amicable relationships with students so that they do not turn from amicable business relations to "crony relations" [2, 98].

The most common style of communication between a teacher and students is distance communication. Such a style drastically reduces or even limits the creative level of interaction between the teacher and the students, then that this style of communication is close to authoritarian through the distance in the relationship, which the teacher uses as a limiter. Such a style of communication is a prerequisite of communication – intimidation, which arises because of the conditions the teacher's unwillingness or inability to interest students in joint creative activities that would lead to productive interaction.

In the process of the subject – the subject interaction of the teacher and the student, the mutual influence of the participants of this process is carried out. One of the indicators of a teacher's positive attitude towards students and vice versa is the identification of humanity, humanity, and therefore, goodwill towards the interlocutor [6].

In the process of cognitive activity, the emotional state of the student plays an important role. If he experiences psychological comfort when interacting with a teacher, then this allows him to be more active and creative in his studies. A teacher can achieve such a result only when he shows tact and endurance in communicating with students, listens to their opinion, and does not impose his own.

Speaking about the pedagogical technologies of the formation of amicable relationships between the teacher and the students, it is necessary to pay attention to the development of perceptual abilities and skills, certain features of thinking associated with the person's ability to see problems: the development of verbal and non-verbal means of interaction, the formation of social attitudes that determine human behavior as a subject of interaction; development of communication skills.

The formation of amicable relationships becomes possible under the condition of "free behavior" [1, 149], that is, bold use of the initiative in joint activities. Usually, children are fairly free to take the initiative in interpersonal relationships with their peers, but in order for such a model of behavior to be key in a relationship with a teacher, he, the teacher, must first of all help the students overcome the obstacle of mistrust, necessarily arise in children when communicating with adults. To achieve this goal, the teacher must be friendly to his students, both externally and internally.

If the teacher does not understand that the interests of students in the classroom and his interests do

not coincide, then his behavior has a tinge of ill will that children feel very clearly when they communicate with him. It is this that becomes one of the most difficult obstacles in the further joint work and makes the activity of the class only formal, which as a result does not at all bring pleasure from work to either the teacher or the students.

That is why at the beginning of work with students, the teacher needs to pay special attention to the preparatory period of the process of communicating with children, when the "free behavior" of students can be viewed from a negative angle. P. N. Yershov notes that teachers very often do not want to wait out the relaxed attitude of children and therefore in communicating with them they show authoritarianism, which in itself is only a defensive reaction to its unpreparedness for the goodwill of students towards teachers.

Thus, we can identify several communication techniques that can help the formation of amicable relationships at the stage of the teacher's acquaintance with the students. To achieve a positive attitude, first of all, attention should be paid to addressing pupils by name, since this will allow children to feel the desire of the teacher to cooperate with them in the future. The use of a benevolent intonation and a medium level of voice also sets students on the desire to listen to the teacher and further joint activities with him. Finally, the teacher's ability to control his desire to take away his own initiative from students to accelerate the learning process also has a positive background in communicating with students, because they feel free to make choices without pressure and attitudes, which, in turn, allows development of unlimited confidence in the teacher.

The next condition for the formation of amicable relationships between the teacher and the students is to enrich the cognitive aspect of the interaction between the teacher and the students during the learning process. To fulfill this condition, the teacher must teach the students to engage in dialogue, does not turn into an argument, and build a monologue that does not turn into inappropriate statements. The teacher needs to clarify to the students that the dialogue differs from the dispute in that its condition is the understanding of the opponent, and not the proof of his thought.

Dialogue arises only under the condition of joint interaction the ability of participants to listen to each other. During the learning process, the teacher first of all needs to demonstrate by his example the ability to conduct a dialogue: not to interrupt the student, to give him an opportunity to speak, thereby expressing his desire to listen. In order for students to have a productive dialogue or monologue, it is necessary to develop their communication habits. This refers to the ability to clearly and briefly express your thoughts, as well as to listen to the speaker, since it is in this way

that productive interpersonal relations are formed, which are the basis of friendly relations.

The formation of amicable relationships between the teacher and students is possible, provided that the student is pedagogically expedient to include in the process of forming relationships through a rational combination of traditional and innovative methods of education. The method of trust is one of the methods of education, stimulates students to certain activities and behaviors because of the desire to be important to the people around them and to improve their status. A. S. Makarenko applied the method of trust in his work with children. He came to the conclusion that the student himself is the main educational force if he is put in an active position when words coincide with deeds, when he feels real, and not formally responsible for what happens due to his actions [3].

Considering the heritage of the great teacher, the modern teacher only needs to be guided by the establishment of trust, that is, create conditions for trust to become the basis of the pedagogical method. The method of trust is a situation or activity of students, which is organized by the teacher, which is perceived as the teacher's trust in the students, which, in turn, generates positive emotions and high activity. Trust creates the conditions when participants in the learning process can maintain their creative position and uncover cognitive interests without coercion, based on trust, expand the boundaries of freedom and, at the same time, the responsibility of both teachers and students.

In the process of forming amicable relationships between the teacher and student, the teacher should not be limited only by the method of trust. M. Montessori believed that the best indicator of pedagogical skills is raising a child in such a way that he did not notice this, using manipulation [4]. Manipulation is a hidden influence or control with a specific purpose, which differs from other methods of education in that it affects the consciousness or behavior of the student under the obligatory condition of hidden control. In addition, manipulation is not only an influence, but also an interaction, which is possible only when the one to whom it is aimed, gives in to the cunningness of the manipulator and is included in it. The use of manipulation helps the teacher to influence the educational process unnoticed. Provided that pupils feel like personalities and the teacher achieves the goal, then manipulation can be considered a constructive pedagogical tool that helps create conditions for the formation of friendly relations between participants in the educational process.

Conclusions. The development of a benevolent attitude of pupils to teachers is possible if there are certain psychological and pedagogical conditions (development of a student's personal qualities that contribute to the

formation of a benevolent attitude towards a teacher, taking into account the personal characteristics of students) and pedagogical conditions (educational environment of a school in which a student masters skills and abilities to interact with different teachers, the implementation of the content of the program of formation of a benevolent attitude of the student to the teacher).

The formation of amicable relationships with others becomes most relevant in a critical adolescence. The greatest number of personal and communication problems are students who go through a positive phase of adolescent crisis, which is accompanied by the presence of negative communication with teachers, whose authority drops sharply, because during this period, students actively manifest the features of their character. The nature of the relationships that

develop between participants in the learning process, is very important condition for their productive interaction. Because the relationship between the teachers and students are quite diverse, they are cognitive, emotional and behavioral component.

The formation of amicable relationships between teachers and students contribute to such features of a teacher as a sense of humor, a correctness in statements, tolerance, humanity, restraint, poise. The friendly attitude of the teacher towards the students is not only the perception and evaluation of the positive qualities of students, but also the implicit perception of his personality, such as it is. This is possible with the application of a positive dialogical type of interaction and cooperation between participants of the educational process.

Список використаних джерел

1. Ершов П. М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя: метод. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М. : «Флинта», 1998. 336 с.
2. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. М. : Просвещение, 1987. 190 с.
3. Макаренко А.С. Воспитание гражданина. М. : Просвещение, 1988. 304с.
4. Монтессори М. Дети – другие : перевод с немецкого. М. : Карапуз, 2004. 336 с.
5. Ночевник М. Н. Человеческое общение: научно-популярная литература. М. : Политиздат, 1988. 127 с.
6. Філоненко М. М. Психологія спілкування. Підручник. К. : Центр учбової літератури. – 2008. 224 с.

References

1. Ershov P. M. (1998) Obschenie na uroke, ili Rezhissura povedeniya uchitelya: metod. Posobie [Communication in the classroom, or Teacher behavior direction: method]- 2-e izd., ispr. i dop. – Mosco: Flinta, 336. [in Russian]
2. Kan-Kalik V. A. (1987) Uchitelyu o pedagogicheskom obschenii: Kniga dlya uchitelya [To the teacher about pedagogical communication: A book for a teacher] Moscow: Prosveschenie, 190.[in Russian]
3. Makarenko A. S. (1988) Vospitanie grazhdanina. [Education of the citizen] Moscow: Prosveschenie, 304.[in Russian]
4. Montessori M. (2004) Deti – drugie: perevod s nemetskogo [Children – others: translation from German]Moscow : Karapuz, 336. [in Russian]
5. Nochevnik M. N. (1988)Chelovecheskoe obschenie: nauchno-populyarnaya literatura [Human communication: popular science literature] Moscow: Politizdat,127.[in Russian]
6. Filonenko M. M.(2008) Psihologiya spilkuvannya. Pidruchnik.[Psychology ofcommunication] Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 224.[inUkrainian]

Анна Бублик. Технологии взаимодействия между учительским и ученическим коллективами в контексте формирования доброжелательных взаимоотношений

В статье описываются технологии формирования дружеских отношений между учителями и учениками. Автор статьи рассматривает стили педагогического общения, в контексте позитивного диалогического типа сотрудничества учителя с учениками. Освещаются условия развития умения вести диалог или монолог. Значительное внимание уделяется методу доверия, поскольку в педагогике это понятие подобно доброжелательности, которая является одним из важнейших факторов развития и воспитания социально-адаптированной личности, способной к культурному развитию. Существенная роль отводится применению педагогической манипуляции, цель которой не управление развитием индивидуальности ученика, а, наоборот, способствует ее саморазвитию.

Ключевые слова: доброжелательные взаимоотношения, психолого-педагогические условия, доверие, диалог, педагогическая манипуляция, совместная деятельность, стили общения.

Анна Бублик. Технології взаємодії між учительським і учнівським колективами у контексті формування доброзичливих взаємин

У статті описано технології формування доброзичливих взаємин між учителями і учнями. Автор статті розглядає стили педагогічного спілкування, у контексті позитивного діалогічного типу співпраці учителя з учнями. Висвітлюються умови розвитку вміння вести діалог або монолог. Значна увага приділяється методу довіри, оскільки в педагогіці це поняття подібно до доброзичливості, яка є одним з найважливіших факторів розвитку та виховання соціально-адаптованої особистості, здатної до культурного розвитку. Суттєву роль відводиться здійсненню педагогічної маніпуляції, мета якої не керівництво розвитком індивідуальності учня, а навпаки, сприяння її саморозвитку.

Ключові слова: доброзичливі взаємини, психолого-педагогічні умови, довіра, діалог, педагогічна маніпуляція, сумісна діяльність, стили спілкування.

УДК 378.6.14

Валерій БУДАК

*доктор технічних наук, професор, академік НАПН України,
ректор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: office@mdu.edu.ua*

Раїса ВДОВИЧЕНКО

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки
та інклюзивної освіти Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: vrp1208@ukr.net*

АЛГОРИТМ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО ПОБУДОВИ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ УНІВЕРСИТЕТУ

Проблема ціннісних орієнтацій є однією з пріоритетних у сучасній науці, особливо в умовах кардинальних змін, що відбуваються в нашій країні. У статті аналізуються ціннісні орієнтири сучасної молоді, наводяться приклади соціологічних опитувань молоді, окреслені етапи формування ціннісних орієнтацій. Подаються наукові роздуми щодо понять «модель» та «моделювання», теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель формування ціннісних орієнтацій студентської молоді в освітньому просторі вищого навчального закладу, що відображає взаємодію його компонентів, принципів, форм, методів, засобів і функцій освітньої діяльності. Доведено, що модель дозволяє побачити наочно компоненти системи, подати їх цілісно, в розвитку, упорядкувати та зіставити концептуальні підходи для аналізу змісту ціннісних орієнтацій як соціальної проблеми, створення відповідних психолого-педагогічних умов в освітньому просторі університету з метою формування ціннісних орієнтацій студентської молоді.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, модель, моделювання, педагогічне моделювання, структурно-функціональна модель, компоненти, принципи, методи, засоби, критерії ціннісних орієнтацій.

Сучасний реальний стан розвитку українського суспільства відображається тією чи іншою мірою на нових установках і ціннісних орієнтаціях найпрогресивнішої частини населення – молодого покоління. Становлення української державності, інтеграція в європейське співтовариство, створення і реалізація національної ідеї, побудова громадянського суспільства передбачає орієнтацію на пріоритети духовності та моралі, перетворення усталених моральних ідеалів і принципів, пошук нових ціннісних орієнтирів студентської молоді. Метою освіти є постійне творче оновлення, розвиток і вдосконалення кожної особи впродовж усього життя. Освіта, включаючи людину в простір визнаних у суспільстві цінностей, формуючи універсальні моделі поведінки і ціннісні установки, сприяє засвоєнню значущих загальнолюдських цінностей [8, 53–54].

З огляду на це, як ніколи, зростає роль спеціально організованого педагогічного процесу в закладі вищої освіти, спрямованого на формування особистості молодої людини – майбутнього професіонала, громадянина-патріота своєї країни, який за своїм ціннісним ставленням, громадянсь-

кими позиціями спрямує свої знання, компетенції та діяльність на розквіт держави.

Саме тому процес формування ціннісних орієнтацій студентської молоді є одним із головних завдань вищих навчальних закладів. Освітнє середовище вищого навчального закладу має бути цілеспрямованою цілісною педагогічно організованою системою умов, що забезпечують використання традиційних освітніх технологій та реальної виховної практики, ціннісної педагогічної взаємодії учасників навчального процесу, завдяки якій вони зможуть усвідомити їх сутність, визначити значущість для індивідуальної життєдіяльності, зіставити з власними ціннісними уподобаннями, навчитися оцінювати явища з цієї точки зору та реалізовувати їх у власній діяльності. Розробка теоретичної моделі формування ціннісних орієнтацій особистості студента є не лише науковою проблемою, а й засобом визначення ефективності створених педагогічних умов для формування ціннісних орієнтацій.

Метою статті є розробка алгоритму теоретичної моделі формування ціннісних орієнтацій студентської молоді в освітньому просторі університету

в сучасних умовах, чиї цінності багато в чому є відображенням цінностей суспільства.

Проблема формування у студентів ціннісних орієнтацій постійно перебуває в полі фахових інтересів науковців і досліджується ними з різних позицій. Теоретичну основу дослідження ціннісних орієнтацій особистості представлено в роботах Б. Ананьєва, С. Анісімова, Г. Балла, І. Беха, Б. Братуся, Є. Бондаревської, А. Брушлинського, Л. Виготського, Г. Гребенькова, О. Донцова, Е. Зеєра, В. Зінченка, Є. Климова, І. Кона, Д. Леонтьєва, О. Леонтьєва, А. Маркової, В. М'ясищева, А. Петровського, С. Рубінштейна, Н. Ткачової та ін. Важливими для нашого дослідження є погляди учених Г. Атанова, Т. Бахтєєвої, І. Беха, О. Волосовця, В. Казакової, В. Кудіної, В. Лісового, С. Максименко, В. Москаленко, Л. Пуховської, Є. Спіцина, Т. Хатчінсон та інших щодо розробки моделі формування ціннісних орієнтацій студентської молоді.

Сучасна студентська молодь суттєво відрізняється від студентства ХХ ст. перш за все тим, що перебуває в нових соціально-економічних, історико-культурних, національно-етнічних, демографічних умовах формування ціннісних орієнтацій студентської молоді, коли розвиненість демократії, нове інформаційне суспільство вносить корективи в їх ціннісні орієнтації, студенти прагнуть до навчання в умовах європейського напрямку розвитку вищої освіти.

Студентство як особлива соціальна й суспільна група характеризується невизначеністю соціального статусу, залежністю від багатьох внутрішніх і зовнішніх впливів, прагненням до максимальної самореалізації, особливим характером різних сфер життєдіяльності (С. Іконникова, В. Лисовський, В. Павловський, Б. Рубін, О. Рудакова, С. Савченко, Ю. Семашко). Саме в цей період відбуваються зміни системи ціннісних орієнтацій, що потребують цілеспрямованої організації процесу формування ціннісних орієнтирів. Ціннісні орієнтації студентської молоді є складним особистісним утворенням, що враховує три взаємопов'язані компоненти: матеріально-економічні, духовно-гуманітарні, раціональні. Цінності виконують регулюючу функцію в життєдіяльності особистості, мають самостійний сенс, утворюють цілий пласт у культурній спадщині суспільства, визначають особливості світогляду людини, виступають основою для формування ціннісних орієнтацій особистості.

Варто відмітити, що ціннісні орієнтації визначають: 1) загальну спрямованість інтересів і прагнень особистості; 2) ієрархію індивідуальних вподобань і зразків; 3) цільові і мотиваційні програ-

ми; 4) рівень вподобань; 5) уявлення про дійсне і механізми селекції за критеріями значущості; 6) міру готовності й рішучості до реалізації власного «проекту життя» [18, 227].

На думку І. Беха, особистісні цінності є унормованими утвореннями, як певні приписи, що визначають необхідну чи бажану поведінку. У вихованні особистості мірилом унормованості поведінки є її відповідність соціальним нормам, тобто вимогам суспільства, в якому вона живе. Цивілізоване суспільство завжди гармонійно поєднує загальнолюдські й національні моральні норми – цінності, які має свідомо привласнити людина [1, 17]. Таким чином, особистісні цінності, що сформовані в процесі виховного впливу та самовиховання, становлять внутрішній стрижень особистості, спираючись на який, молода людина будує власну життєдіяльність.

«Молодь проявляє досить низьку здатність до суспільної самоорганізації, а потенціал соціальної активності в суспільстві порівняно невеликий. Потрібно відмітити, що за період посткомуністичної трансформації частина української молоді прийняла головні демократичні цінності. Але ніколи вона не розглядала їх як реальний інструмент вирішення суспільних потреб» [9].

Збагаченість та розвиненість загальної ціннісної системи є певним індикатором як міри участі особистості у громадському житті суспільства, так і пріоритетності вибору того чи іншого виду та сфери життєдіяльності.

Наявність сформованої системи ціннісних орієнтацій забезпечує гармонію внутрішнього світу особистості, сприяє систематизації її знань, норм, стереотипів поведінки та самоствердженню особистості, реалізації соціальних очікувань [4, 12–14].

Все це визначає особливості структури розвитку ціннісних орієнтацій сучасного студента. На особливу увагу заслуговує аналіз деяких документів, що містять результати соціологічних досліджень серед молоді України. Так, звернемося до відомих усім науковцям звітів: «Національно-патріотичне виховання – державний пріоритет національної безпеки»: Щорічна доповідь Президенту України, Верховній Раді України про становище молоді в Україні (за підсумками 2014 року) [8]; «Ціннісні орієнтації сучасної української молоді»: Щорічна доповідь Президенту України, Верховній Раді України про становище молоді в Україні (за підсумками 2015 року) [19]; «Цінності української молоді»: Результати репрезентативного соціологічного дослідження становища молоді, проведеного у 2016 році [20]; «Українське покоління Z: цінності та орієнтири»: Результати загальнонаціонального опитування, що здійснене

за підтримки Фонду ім. Фрідріха Еберта (2017 рік) [17].

Так, у звіті Президенту України за 2014 рік науковцями виокремлено поняття «національних цінностей», до яких віднесено наступні складові: володіння українською мовою, бажання й потреба в накопиченні, збереженні та передачі родинних і національних звичаїв, традицій, обрядів; дбайливе ставлення до національних багатств, до рідної природи; сприяння розвитку духовного життя українського народу; шанобливе ставлення до національних та державних символів; почуття дбайливого господаря своєї землі [8, 99].

Звернімо увагу на відповіді молодих людей (69%), які вважають, що держава повинна впроваджувати хоча б один тип з нижчеперерахованих заходів, спрямованих на виховання національно-патріотичної свідомості дітей та молоді:

- виховувати почуття патріотизму з дитячого садка;
- створювати національно-патріотичні гуртки, організації, клуби;
- створювати та демонструвати більшу кількість національно-патріотичних фільмів, розповсюджувати художню літературу національно-патріотичної тематики;
- сприяти появі більшої кількості тем національно-патріотичної спрямованості у ЗМІ;
- фінансувати заходи національно-патріотичної спрямованості; розвивати молодіжні громадські організації патріотичного спрямування [8, 109–110].

Аналіз ціннісних орієнтацій за 2016 рік показує, що для більшості молоді сьогодні насамперед є найважливішим здоров'я (55,8%), матеріальний добробут (53,8%) та досягнення поставленої мети (44,3%). У другу чергу молодь найважливішим вважає для себе мир та спокій на українській землі (39,9%), досягнення соціального статусу/ кар'єри (37,9%), наявність хороших і вірних друзів (35,2%), народження та виховання дітей (34,3%), пошук коханої людини та створення сім'ї (32,3%). У третю чергу – отримання задоволень від життя (28,2%), пошук роботи за фахом (20,4%) та будь-якої роботи (19,3%), власне самовдосконалення (20%), здобуття вищої освіти (15,9%) [20, 7].

Оцінюючи свої цінності у найближчі три роки, молодь віддає перевагу майже тим самим життєвими цінностям, однак народження та виховання дітей стає домінуючою цінністю. Окрім цього, молодь вважає найважливішим для себе у найближчі три роки підвищити кваліфікацію / отримати перекваліфікацію, приділити увагу релігійному або духовного розвитку, громадській активності, захисту національних інтересів України, а

також зробити щось значуще для свого народу, волі та єдності українського суспільства, майбутнього країни [20, 8].

Слід зауважити, що знайомство зі щорічними звітами та результатами соціологічних опитувань озброює науковця знаннями щодо сутності сучасної системи ціннісних орієнтацій молоді, що необхідно враховувати у подальших наукових розробках.

Характерною рисою сучасного навчання студентів у вищих навчальних закладах є те, що освітній простір університету передбачає створення відповідних умов для формування вищого, особистісного рівня системи ціннісних орієнтацій. У цей період проходить етап оптимального прийняття чи неприйняття цінностей. В таких умовах студенти були готові і прагнули до переоцінки і прийняття нових цінностей, де ціннісні орієнтації займають вищий рівень. Теоретичний аналіз багатьох наукових праць з означеної проблеми визначає наступні етапи формування ціннісних орієнтацій:

- 1) усвідомлення потреб;
- 2) порівняння потреб із предметами та явищами, які оточують світ і позиції до світу;
- 3) форсування усвідомленого ставлення до речей, умов і форм задоволення потреб [12].

Отже, важливим теоретико-методологічним принципом формування ціннісних орієнтацій студентської молоді є розуміння необхідності створення в університеті такого освітнього простору, де якнайповніше могла б самореалізуватися молода людина. Психолого-педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій студентів – це комплекс педагогічних і психологічних умов, компонентів освітнього процесу, сукупність психологічних механізмів і чинників.

На основі аналізу ряду наукових досліджень можемо стверджувати, що формування ціннісних орієнтацій студентської молоді є комплексним процесом, який складається із зовнішнього впливу на особистість та її внутрішньої роботи з оволодіння, переоцінки, застосування і створення етичних норм [5; 6; 13]. Вважаємо, що процес формування ціннісних орієнтацій студентської молоді набуває ефективності за умов врахування ряду закономірностей, які ми розглядаємо як сукупність факторів впливу на особистість студента, що за умов трансформації в нові соціальні умови забезпечує ефективність процесу формування ціннісних орієнтацій студентської молоді в цілісності та взаємозв'язках усіх її складових [5, 11–14].

Потреби особистості в переосмисленні системи цінностей вимагають створення психолого-

педагогічних умов формування ціннісних орієнтацій студентів як комплексу умов, компонентів освітнього та виховного процесу, сукупність психологічних механізмів і чинників. Найважливішим фактором формування ціннісних орієнтацій особистості є вміння студентів оцінювати пріоритети в ціннісній сфері [9].

Теоретичний аналіз науково-методичної літератури свідчить, що одним із важливих методів педагогічного дослідження є побудова моделей, які описують різні сторони освітнього процесу. Модель є схематичним, наочним відображенням системи [6].

У «Великому тлумачному словнику української мови» категорію моделі означено як «уявний чи умовний (зображення, опис, схема і т. ін.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його представник» [2].

У трактуванні В. Маслова «модель» – це суб'єктивне відтворення у свідомості людини (групи людей) та зовнішнє відображення різними способами й формами найістотніших ознак, рис і якостей, які властиві конкретному об'єкту або процесу, які об'єктивно йому (об'єкту) притаманні і дають загальну уяву про феномен, що нас цікавить, чи його окремі складники [16, 180].

Модель може бути представлена різними способами: у вигляді схеми, таблиці, що описує окремі компоненти (елементи) системи або їх взаємозв'язки, або графіка чи діаграми, які дозволяють прослідкувати хід розвитку системи, а також інших способів наочного віддзеркалення досліджуваного явища [14, 28]. У побудові моделей використовують різного роду конструкти та концепти.

Сам процес побудови моделі називають моделюванням. Педагогічний словник за редакцією М. Ярмаченка дефініцію «моделювання» визначає як процес дослідження певних явищ, процесів або систем об'єктів шляхом побудови та вивчення їх моделей. Моделювання належить до основних категорій пізнання, на якому ґрунтується як теоретичний, так і експериментальний методи наукового дослідження [10, 206].

Різновидом такого процесу є педагогічне моделювання. Проаналізуємо це поняття, розглянувши наукові дослідження в галузі педагогіки. С. Гончаренко зазначає, що педагогічне моделювання – це науково обґрунтоване конструювання, яке відповідає заданим вимогам і наміченій побудові майбутньої моделі досліджуваного педагогічного процесу, враховуючи властивості, які вивчаються в ході педагогічного експерименту. Метою педагогічного моделювання є виявлення можливостей удосконалення навчально-виховного про-

цесу, пошуку резервів підвищення його ефективності та якості на основі аналізу моделі [3, 213].

Зазначимо, що успішність моделювання значною мірою залежить від наявності «теорії, що описує явище, яке підлягає моделюванню, а також від міри формалізації положень цієї теорії» [15, 338].

Таким чином, модель дозволяє побачити наочно компоненти системи, подати їх цілісно, в розвитку, упорядкувати та зіставити концептуальні підходи для аналізу. Алгоритм системного підходу до побудови моделі формування ціннісних орієнтацій студентської молоді передбачає всебічне дослідження цієї системи з використанням компонентного (дозволяє розглянути модель як систему, яка включає складові компоненти (підсистеми), структурного (припускає виявлення взаємодії між компонентами системи, що дає можливість побудувати її структурну модель), функціонального (дозволяє визначити призначення кожного компонента) і параметричного (необхідний для встановлення якісних характеристик функціонування системи) видів аналізу [13]. При моделюванні ціннісних орієнтацій особистості студента ми дотримувались певної логіки, яка представляється у вигляді ряду взаємозумовлених та взаємозалежних подій: аналізу теоретичних основ формування ціннісних орієнтацій; дослідження концептуальних засад формування ціннісних орієнтацій особистості студента; визначення мети означеного процесу та можливих конкретних критеріїв оцінки досягнень; розробки моделі формування ціннісних орієнтацій особистості студента; конкретизації завдань, які необхідно виконати задля реалізації поставленої мети, визначення умов їх розв'язання та засобів для досягнення цілей; реалізації побудованої моделі формування ціннісних орієнтацій особистості студента; узагальнення результатів реалізації означеної моделі в конкретній діяльності та науково-методичних розробках [12].

За основу розробки моделі формування ціннісних орієнтацій особистості студента нами взята загальна схема системного підходу, яка може виглядати як сукупність наступних дій: фіксація деякої кількості компонентів у означеній системі; аналіз особливостей взаємодії між компонентами в межах системи; виявлення системоутворюючих зв'язків, які забезпечують стабільність системи; аналіз основних параметрів діяльнісного функціонування системи; дослідження оптимальності результатів у співвідношенні з характером та особливостями методичних форм і засобів, які використовуються [8, 72–76].

Вважаємо, що основним системоутворюючим фактором розробленої нами моделі є спрямованість усіх її складових на ефективний процес

формування ціннісних орієнтацій студентської молоді в освітньому просторі університету.

Характерною особливістю формування ціннісних орієнтацій особистості є вміння студентів оцінювати пріоритети ціннісної сфери. Структурно-функціональна модель формування ціннісних орієнтацій студентської молоді складена на основі гуманістичного, соціалізаційного, особистісно-діяльнісного та культурологічного підходів і передбачає функціональну взаємодію таких структурних елементів. Складовими моделі є мета, завдання, види, компоненти, етапи формування ціннісних орієнтацій; принципи, фактори, функції, критерії, показники, рівні, діагностичний інструментарій та результат сформованості ціннісних орієнтацій студентської молоді.

Зазначена модель побудована відповідно до провідних засад особистісно орієнтованого підходу, розкриває суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників навчально-виховного процесу.

Критеріями сформованості ціннісних орієнтацій студентської молоді визначено такі: *інтелектуальний* – поінформованість студентів про цінності й ціннісні орієнтації особистості та їх вплив на особистісне й професійне становлення майбутнього фахівця; *емоційно-ціннісний* – емоційно-почуттєве ставлення студентів до цінностей та ціннісних орієнтацій особистості; *діяльно-практичний* – вміння й навички розв'язувати осо-

бистісні та професійні ситуації на підставі відповідних моральних цінностей і світоглядних настанов. Згідно з виокремленими критеріями та показниками визначено рівні сформованості ціннісних орієнтацій студентської молоді (високий, середній, низький).

Таким чином, можна стверджувати, що проблема формування ціннісних орієнтацій залишається однією з найбільш значимих у психолого-педагогічних дослідженнях. Аналіз запропонованої теоретичної моделі свідчить про раціональний підхід до визначення основних структурних компонентів моделі та психолого-педагогічних умов для створення системи формування ціннісних орієнтацій студентської молоді, які в своїй єдності та цілісності визначають їх суспільну активність та значущість для подальшого розвитку соціуму, держави, нації.

Дослідження проблем ціннісних орієнтацій сучасного українського студентства надзвичайно актуальні та потребують теоретико-методологічного обґрунтування, оптимізації відбору змісту, форм, методів і засобів формування ціннісних орієнтацій у студентів на різних етапах професійного навчання в університеті.

Особливої уваги потребує питання формування системи ціннісних орієнтацій студентської молоді під час проведення військово-патріотичного виховання в освітньому просторі університету.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Том 1. Чернівці: Букрек, 2015. 840 с.
2. Великий тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.lingvo.ua/> – Назва з екрана.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене і виправлене / С. У. Гончаренко. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
4. Долинська Л. В., Максимчук Н. П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: [навч. посіб.]. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О. В., 2008. 124 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Колечко О. Професіоналізація як чинник розвитку професійної ідентичності особистості // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2009. № 4. С. 153–160.
7. Леонтьев В. Г. Психологічні механізми мотивації. К.: Вид-во НГПІ, 1992. 216 с.
8. Національно-патріотичне виховання – державний пріоритет національної безпеки: Щорічна доповідь Президенту України, Верховній Раді України про становище молоді в Україні (за підсумками 2014 року) / Держ. ін-т сімейної та молодіжної політики; [редкол.: Жданов І. О., гол. ред. колег., Беляєва І. І., Митрофанський С. В. та ін.]. К., 2015. 200 с.
9. Олпорт Г. Становлення особистості: Вибрані праці / пер. з англ. Л. В. Трубіцин, Д. А. Леонтьєва. М.: Сенс, 2002.
10. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. К.: Педагогічна думка, 2001. 323 с.
11. Пінчук Є. Роль сучасних ціннісних орієнтацій в реформуванні освіти // Вища освіта. № 1. 2009. С. 53–59.
12. Плахотнік О. В., Партоленко С. В. Теоретичні засади сутнісної характеристики інформаційної культури студентів // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / [редкол.: І. А. Зязюн та ін.]. К.; Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. Вип. 5. С. 582–586.
13. Романюк Л. В. Ціннісні орієнтації студентів: сутність, структура і психологічні механізми розвитку: навч. посіб. / [заг. ред. Ю. Г. Кондратюка]. Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2004. 188 с.
14. Сисоева С. О., Поясок Т. Б. Психологія та педагогіка: підручник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Міленіум, 2005. 520 с.
15. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / уклад.: В. І. Волович, В. І. Тарасенко, М. В. Захарченко та ін.; за заг. ред. В. І. Воловича. К.: Укр. центр духовної культури, 1998. 736 с.
16. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов [та ін.]; за ред. Г. В. Єльнікової. К.; Чернівці: Книги XXI, 2010. 460 с.

17. Українське покоління Z: цінності та орієнтири: Результати загальнонаціонального опитування, здійсненого за підтримки Фонду ім. Фрідріха Еберта. К., 2017. 137 с.
18. Целякова О. М. Духовність і ціннісні орієнтації студентської молоді України в трансформаційному суспільстві [Електронний ресурс] // Гуманітарний вісник ЗДІА. 2009. Вип. 38. Режим доступу: http://zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_38_22.pdf.
19. Ціннісні орієнтації сучасної української молоді: Щорічна доповідь Президенту України, Верховній Раді України про становище молоді в Україні (за підсумками 2015 року) / Держ. ін-т сімейної та молодіжної політики; [редкол.: Жданов І. О., гол. ред. колег., Ярема О. Й., Беляєва І. І. та ін.]. К., 2016. 200 с.
20. Цінності української молоді: Результати репрезентативного соціологічного дослідження становища молоді, проведеного у 2016 році. Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2016. 90 с.

References

1. Beh I. D. Vibrani naukovі pratsi. Vihovannya osobistosti. Tom 1. Chernivtsi: Bukrek, 2015 840 s.
2. Velikiy tlumachniy slovník ukraYinskoYi movi. Rezhim dostupu: <http://www.lingvo.ua/>
3. Goncharenko S. U. Ukrayinskiy pedagogichniy entsiklopedichniy slovník. Vidannya druge dopovnene i vipravlene. Rivne: Volinski oberegi, 2011. 552 s.
4. Dolinska L. V., Maksimchuk N. P. Psihologiya tsinnisnih orientatsiy maybutnogo vchitelya: [navch. posib.]. Kam'yanets-Podilskiy: FOP Sisin O. V., 2008. 124 s.
5. Entsiklopediya osviti / Akad. ped. nauk Ukrayini; golovniy redaktor V. G. Kremen. K.: YurInkom Inter, 2008. 1040 s.
6. Kolechko O. Profesionalizatsiya yak chinnik rozvitku profesynoyi identichnosti osobistosti // Pedagogika i psihologiya profesynoyi osviti. 2009. # 4. S. 153–160.
7. Leontev V. G. Psihologichni mehanizmi motivatsiyi. K.: Vid-vo NGPI, 1992. 216 s.
8. Natsionalno-patriotichne vihovannya – derzhavniy prioritet natsionalnoyi bezpeki. Schorichna dopovid Prezidentu Ukrayini, Verhovniy Radi Ukrayini pro stanovishe molodi v Ukrayini (za pidsumkami 2014 roku) / Derzh. In-t slmeynoyi ta molodizhnoyi politiki; [redkol.: Zhdanov I. O., gol. red. koleg., Belyaeva I. I., Mitrofanskiy S.V. ta In.]. K., 2015. 200 s.
9. Olport G. Stanovlennya osobistosti: Vibrani pratsi; per. z angl. L. V. Trubitsin, D. A. Leonteva. M.: Sens, 2002.
10. Pedagogichniy slovník / za red. M. D. Yarmachenka. K.: Pedagogichna dumka, 2001. 323 s.
11. Pinchuk E. Rol suchasnih tsinnisnih orientatsiy v reformuvanni osviti // Vischa osvita. # 1. 2009. S. 53–59.
12. Plahotnik O. V., Partolenko S. V. Teoretichni zasadi sutnisnoyi harakteristiki Informatsiyoi kulturi studentiv // Suchasni Informatsiyi tehnologii ta Innovatsiyi metodiki navchannya u pidgotovtsi fahivtsiv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemi: zb. nauk. pr. / [redkol.: I. A. Zyazyun ta in.]. K.; Vinnitsya: DOV Vinnitsya, 2004. Vip. 5. S. 582–586.
13. Romanyuk L.V. Tsinnisni orientatsiyi studentiv: sutnist, struktura i psihologichni mehanizmi rozvitku: navch. posib.; [zag. red. Yu. G. Kondratyuka]. Kam'yanets-Podilskiy: Abetka-Nova, 2004. 188 s.
14. Sisoeva S. O., Poyasok T. B. Psihologiya ta pedagogika: pidruchnik dlya studentiv vischih navchalnih zakladiv. K.: Mile-nium, 2005, 520 s.
15. Sotsiologiya: korotkiy entsiklopedichniy slovník / ukklad.: V. I. Volovich, V. I. Tarasenko, M. V. Zaharchenko ta in. ; za zag. red. V. I. Volovicha. K.: Ukr. tsentr duhovnoyi kulturi, 1998. 736 s.
16. Teoretichni i metodichni zasadi modelyuvannya fahovoyi kompetentnosti kerivnikiv zakladiv osviti: monografiya / G. V. Elnikova, O. I. Zaychenko, V. I. Maslov [ta in.]; za red. G.V. Elnikovoyi. K., Chernivtsi: Knigi – XXI, 2010. 460 s.
17. Ukrayinske pokolinnya Z: tsinnosti ta orientiri. Rezultati zagalnonatsionalnogo opituvannya. Zdiysnene za pidtrimki Fondu im. Fridriha Eberta. K., 2017. 137 s.
18. Tselyakova O. M. Duhovnist i tsinnisni orientatsiyi studentskoyi molodi Ukrayini v transformatsiyomu suspilstvi [Elektronniy resurs] // Gumanitarniy visnik ZDIA. 2009. Vip. 38. Rezhim dostupu: http://zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_38_22.pdf.
19. Tsinnisni orientatsiyi suchasnoyi ukrayinskoyi molodi. Schorichna dopovid Prezidentu Ukrayini, Verhovniy Radi Ukrayini pro stanovishe molodi v Ukrayini (za pidsumkami 2015 roku) / Derzh. In-t simeynoyi ta molodizhnoyi politiki; [redkol.: Zhdanov I. O., gol. red. koleg., Yarema O. Y., Belyaeva I. I. ta in.]. K., 2016. 200 s.
20. Tsinnosti ukrayinskoyi molodi. Rezultati reprezentativnogo sotsiologichnogo doslidzhennya stanovischa molodi, provedenogo u 2016 rotsi; Pereyaslav-Hmelnitskiy: PP «SKD», 2016. 90 s.

Валерій Будак, Раїса Вдовиченко. Алгоритм системного підходу к построению модели формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи в образовательном пространстве университета

Проблема ціннісних орієнтацій являється однією з пріоритетних в сучасній науці, особливо в умовах кардинальних змін, що відбуваються в нашій країні. В статті аналізуються ціннісні орієнтири сучасної молоді, приводяться приклади соціологічних опитувань молоді, окреслені етапи формування ціннісних орієнтацій. Подаються наукові роздуми щодо моделі формування ціннісних орієнтацій студенської молоді в освітньому просторі університету, що відображає взаємодію його компонентів, принципів, форм, методів, засобів та функцій освітньої діяльності. Доведено, що модель дозволяє побачити наочно компоненти системи, представити їх цілісно, в розвитку, упорядкувати та порівняти концептуальні підходи к аналізу змісту ціннісних орієнтацій як соціальної проблеми, створення відповідних психолого-педагогічних умов в освітньому просторі університету з метою формування ціннісних орієнтацій студенської молоді.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, модель, моделювання, педагогічне моделювання, структурно-функціональна модель, компоненти, принципи, методи, засоби, критерії ціннісних орієнтацій.

Valerii Budak, Rajisa Vdovichenko. The systematic approach algorithm to the construction of a model for the formation of value orientations of student youth in the university educational environment

The current state of Ukrainian society puts in front of educational institutions a number of urgent tasks aimed at the formation of value orientations in student youth. The growing need to form the value orientations of a student's personality in the educational environment of a higher educational institution causes increased scientific interest in the study of the laws of the formation of value orientations.

In the article the theoretically substantiated structural-functional model of formation of value orientations of student youth in the university educational environment, reflecting the interaction of its components, principles, forms, methods, means and functions of educational activity. It is shown that the model allows visualizing the components of the system, to submit them in a holistic manner, to develop, to organize and to compare conceptual approaches for analysis.

The theoretical analysis of the peculiarities of the formation of value orientations of student youth, the development of psychological and pedagogical conditions provide an opportunity to determine the criteria and indicators of the formation of value orientations of student youth.

It is pointed out that the actual scientific problem is not only the disclosure of the content of value orientations as a social problem, but also the verification of the effectiveness of psychological and pedagogical conditions for the formation of value orientations of student youth in the educational space of the university. Those developments in this area undoubtedly enrich the theoretical basis for creating a system of formation of value orientations for student youth. It was revealed that the value orientations of young people are a complex formation, which contains material-economic, spiritual-humanistic and rational components.

Key words: value orientations, structural-functional model, components, principles, methods, means, criteria of value orientations.

УДК 37.014

Валерій БУДАК

доктор технічних наук, професор, академік НАПН України,
ректор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: office@mdu.edu.ua

Оксана ОЛЕКСЮК

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: oleksjukoksana@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК СУБ'ЄКТА ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті порушуються питання особливостей студентства як суб'єкта освітнього простору. Розкривається поняття «студентство», подаються складові «Я-концепції», надається характеристика студентству як періоду юності та зрілості. Подається аналіз суперечностей студентського віку, характеризується криза ідентичності у студентському віці. Пропонується до використання у виховній роботі університету системно-рольова концепція виховання. Okремо подано портрет сучасного молодого покоління, створений за даними соціологічних досліджень, перелічені певні типові риси студентської молоді, окреслені шляхи підготовки свідомої національної інтелігенції в умовах освітнього простору університету. Показана важливість саме патріотичного виховання майбутніх фахівців.

Ключові слова: студент, студентство, криза віку, період пізньої юності, період ранньої зрілості, Я-концепція, соціальні ролі, професійне виховання, патріотичне виховання.

Молодь вступає до закладу вищої освіти, пройшовши значний шлях становлення, формування різних якостей, розвитку здібностей, набуття досвіду соціалізації. У студентів першого курсу вже сформовані основи світогляду і моральні цінності, естетичні смаки й ідеали, прищеплене певне ставлення до праці, вони розвинуті фізично. Але шлях становлення особистості, формування всіх її якостей ще не завершений. Отже, завдання викладача – побудувати певне виховне середовище для подальшого розвитку і формування особистості студента. У наш час в наукових дослідженнях наявна значна зацікавленість до цієї соціальної групи, яка, передусім, пояснюється необхідністю підвищення якості підготовки спеціалістів для держави, формування особистості з розвиненими патріотичними почуттями.

Проблемі виховання студентської молоді свого часу присвятили свої праці В. С. Демчук, О. А. Дубасенюк, Б. В. Кабарухін, Т. К. Крикунова, О. І. Полянцева, Л. Ф. Пшенична, Л. А. Семененко, І. В. Соколова, М. І. Соловей, Г. В. Троцько, В. Ф. Яненко та інші.

Питання виховання студентів у загальній системі педагогіки і психології вищої школи розглядають такі науковці, як І. О. Бартенева, С. С. Вітвицька, О. І. Гура, З. Н. Курлянд, Т. Ю. Осипова,

Л. Д. Столяренко, М. М. Фіцула, Ю. Г. Фокін, Р. І. Хмелюк, Г. Х. Яворська, О. М. Яцій та інші.

На даний час велику теоретичну базу досліджень із проблем студентства складають наукові публікації українських та зарубіжних учених. Так, роль студентської молоді в політичних процесах досліджували зарубіжні учені Р. Арон, К. Мангейм, Г. Маркузе, К. Поппер; у контексті становлення громадянського суспільства – О. І. Соловійов, Ф. Шміттер. Серед досліджень із формування ціннісних орієнтацій та лідерських якостей студентства відзначимо наукові доробки вітчизняних вчених В. П. Андрущенко, В. С. Бакірова, І. Д. Беха, Г. І. Волинка, М. Ф. Головатого, Л. В. Губерського, В. Б. Євтуха, І. А. Зязюна, В. М. Якушика. Осмисленню ролі еліти у державотворчому процесі присвятили свої праці В. М. Бебик, І. М. Варзар, М. К. Дмитренко, М. І. Михальченко та інші. Проблема соціалізації молоді на широкому фактологічному масиві аналізується у публікаціях О. В. Бабкіної, В. П. Беха, О. В. Невмержицької, К. А. Потопи, Л. С. Хорішко, Г. П. Щедрової. Студентські організації та їх вплив на демократизацію вищої школи досліджували Я. Я. Болюбаш, М. Ф. Степко, В. І. Шинкарук; як механізм державної молодіжної політики – Н. М. Авер'янова, О. А. Корнієвський, М. П. Перепелиця. У багатьох

роботах акцент зроблено на формуванні політичного ідеалу молоді (В. О. Корнієнко), її гуманістичної культури (В. Г. Кремень) та соціально-психологічних якостей (Г. Д. Нестеренко).

Значний інтерес представляє дослідження В. П. Андрущенка і В. Л. Савельєва, що визначають студентську молодь як мобільну соціальну групу, метою існування якої є організована за відповідною програмою підготовка до виконання високих професійних і соціальних ролей у матеріальному та духовному виробництві [3, 27].

Основний акцент у дефініції студентської молоді академік В. П. Андрущенко робить на підготовку молодих людей до соціальної ролі і функцій інтелігенції як «нової української еліти» [2, 357]. Студентство як соціальна група, на думку вченого, функціонує в системі вищої освіти, виступає як об'єкт виробництва, предметом якого є не річ, а сама особистість. Тому головною формою виробництва є освітня діяльність [2, 461].

До цієї точки зору близька позиція академіка В. Г. Кременя, який зазначає, що основна діяльність студентів носить специфічний характер. Вона складається із засвоєння знань. Студенти, власне кажучи, не займаються професійною діяльністю, вона в них ще попереду [7, 464].

До розуміння студентства як соціально-демографічної групи досить близький М. Ф. Головатий – автор монографії, присвяченої проблемам соціальної активності молоді. Він вважає за необхідне підкреслити, що студентська молодь – це специфічна суспільна група, що поєднує осіб, які одержують професійну підготовку на денних відділеннях вищих і середніх спеціальних навчальних закладів, основною діяльністю яких є оволодіння знаннями і практичними навичками для успішного виконання надалі соціальних функцій інтелігенції [5, 24–25].

Для іншого підходу до визначення поняття «студентство», названого «соціально-професійним», характерне неприйняття осмислення студентства лише як стану підготовки до статусу інтелігенції. Так, С. В. Савченко дотримується тієї позиції, що «студентство володіє всіма необхідними характеристиками, достатніми для віднесення його до особливої соціальної групи, тому що воно відповідає всім сталим основним ознакам» [11, 91].

У підтвердження своїх висновків С. В. Савченко визначає студентство як групу людей молодого віку, об'єднану виконанням потенційно значущих для суспільства спеціальних підготовчих функцій, що тимчасово не беруть участі у суспільно-виробничій праці, володіють спільністю побуту, системою цінностей і соціальних ролей, готують-

сядо виконання в суспільстві ролі інтелігенції [11, 92].

У даній статті розглянемо педагогічні, психологічні, соціальні особливості студентства як суб'єкта освітнього простору університету та організацію виховного процесу з урахуванням цих особливостей.

Студентські роки – це період, коли особливо інтенсивно, наче прискореними темпами, відбувається розвиток і виховання, становлення особистості, професійна підготовка майбутніх фахівців. Це період для розвитку інтелекту, перегляду і відпрацьовування системи цінностей, зміцнення здоров'я і фізичних сил. Викладачі, що працюють зі студентами, мають добре уявляти собі особливості та можливості даного періоду в житті студентів, у їх професійному і громадянському становленні, а також свою роль у цих процесах, зокрема у вирішенні задач виховання [10, 180].

Студентство є складовою частиною молоді, її специфічною групою, що характеризується особливими умовами життя, побуту і праці, суспільною поведінкою і психологією, системою ціннісних орієнтацій. Тобто студентство треба розглядати як соціальну групу в системі вищого навчального закладу, яка має свою мету, свої специфічні особливості і яка готується до виконання соціальних ролей та функцій інтелігенції.

Студентство – це мобільна група, метою існування якої є організована за певною програмою підготовка до виконання професійних і соціальних ролей у матеріальному і духовному виробництві. Спільна праця сприяє виробленню у студентства згуртованості та колективізму. Сам процес навчання у закладі вищої освіти передбачає включення студентства в систему соціальних суспільних відносин, заміщення позицій і засвоєння соціальних цінностей.

Важливою особливістю студентства є те, що активна взаємодія з різними соціальними утвореннями суспільства, а також специфіка навчання в університеті створюють для студентів великі можливості для спілкування. Тому досить висока інтенсивність спілкування – це специфічна риса студентства.

Студент виступає як суб'єкт навчальної діяльності, яка перш за все визначається двома типами мотивів: мотивація досягнення та пізнавальна мотивація. Пізнавальна мотивація є основою навчально-пізнавальної діяльності людини, відповідаючи самій природі її мисленнєвої діяльності. У навчанні мотивація досягнення підкорюється пізнавальній і професійній мотивації [15, 165].

Таким чином, у студента як суб'єкта діяльності є своя мета, свої мотиви, свій об'єкт, свої способи досягнення мети, свої можливості.

Одне із завдань викладача на всіх етапах становлення студента – допомогти йому знайти себе. Якщо людина отримує завдання, що не відповідає її нахилам, вона ніколи не пізнає, якою цікавою може бути праця. Саме викладачі мають допомогти студентові стати суб'єктом діяльності, в основі якої лежить саморух, самоствердження, самовдосконалення.

Кожному викладачу для організації успішного спілкування зі студентами необхідно знати психологічні особливості студентського віку. Старший юнацький, або студентський, вік (17–25 років) виділений як спеціальний об'єкт педагогічних досліджень порівняно недавно (у 70-ті роки ХХ століття, коли почали планувати дослідження з педагогіки вищої школи та методики викладання).

Студентський вік, як і будь-яка інша стадія життєвого циклу людини, має свою неповторну специфіку. Ще К. Д. Ушинський вважав період від 16 до 22–23 років «найрішучішим», вказуючи на те, що у цьому віці визначається спрямованість у способі мислення людини і в її характері. На думку Б. Г. Ананьєва, який зробив великий внесок у вивчення студентства, «перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією, з іншого, – виділяють цей вік як центральний період формування характеру та інтелекту» [13, 7].

Соціологи називають вік від 17 до 25 років доленосним періодом у житті людини. Інтенсивні пошуки поклику, вибір пріоритету, перехід від книжних романтичних уявлень до зіткнення з реальними інститутами, професійне самовизначення, працевлаштування, любов, становлення сім'ї – все це пов'язане з такою гостротою емоційних переживань, з такою кількістю рішень, які необхідно прийняти в найкоротший період і які величезною мірою визначають долю людини, тому:

- це період найбільш інтенсивного дозрівання особистості; саме на нього припадає досягнення стабільності більшості психічних функцій;
- це вік переоцінки цінностей і мотивації поведінки, посилення свідомих мотивів поведінки; проте спеціалісти в галузі вікової психології і фізіології відзначають, що здатність до свідомої саморегуляції своєї поведінки розвинена у студентів не повною мірою (невмотивований ризик, невміння передбачити наслідки своїх вчинків, в основі яких можуть бути не завжди гідні мотиви);
- водночас – це вік безкорисливих жертв і самовіддачі;
- це центральний період формування якостей характеру та інтелекту; саме на нього

припадає досягнення стабільності та піку більшості психічних функцій (пік розвитку уваги – 22 роки, у подальшому в 27, 29 років – спад; пік розвитку пам'яті – 23, 24, 29 років; пік розвитку мислення – від 20 до 22 років).

Протягом усього цього вікового періоду найменше змінюється образна пам'ять, яка зберігає попередній рівень розвитку. Найбільших змін набуває короткотривала, вербальна пам'ять. У цьому віці посилюється роль практичного мислення.

Існує ще одна особливість психічного розвитку студентів: якщо в середній школі дуже часто навчання і виховання випереджували розвиток, то у студентському віці найчастіше розвиток випереджає навчання і виховання.

Якщо вивчати студента як особистість, то вік 18–20 років, на думку Л. Д. Столяренка [15], – це період найбільш активного розвитку моральних і естетичних почуттів, становлення та стабілізації характеру і, що особливо важливо, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: громадянських, професійно-трудова тощо.

Як зазначає С. С. Вітвицька [4], період навчання у вищому навчальному закладі співпадає з *другим періодом юності чи першим періодом зрілості*, який відрізняється складністю становлення особистісних якостей. Цей процес був проаналізований у роботах таких вчених, як Б. Г. Ананьєв, І. С. Кон, А. В. Дмитрієв, В. Т. Лісовський та ін. Характерною рисою морального розвитку у цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки. Помітно укріплюються такі якості, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою. Підвищується зацікавленість до моральних проблем (ціль, стиль життя, обов'язок, кохання, вірність тощо).

Коло інтересів студентів не обмежується тільки навчальним матеріалом, а поширюється також на мистецтво, спорт, суспільну діяльність, організацію особистого життя.

На студентський вік припадає процес активного формування соціальної зрілості. Соціальна зрілість передбачає здатність кожної молодої особи оволодіти необхідною для суспільства сукупністю соціальних ролей (спеціаліста, батька, матері, громадського діяча). У студентів підвищується інтерес до моральних проблем (мета, спосіб життя, обов'язки, любов, вірність, тощо). Посилюється цілеспрямованість, рішучість, настирливість, самостійність, індивідуальність, ініціативність у процесі діяльності та спілкування, вміння володіти собою. Відомо, що в юнацькому віці бажання і прагнення розвивається раніше, ніж воля і характер.

Через недостатність життєвого досвіду студентська молодь може плутати ідеали з ілюзіями, романтику з екзотикою.

Юність – пора самоаналізу і самооцінок. Самооцінка здійснюється шляхом порівняння ідеального «Я» з реальним. Проте разом із тим ідеальне «Я» ще не вивірено і може бути випадковим, а реальне «Я» може бути ілюзорним. Це викликає невпевненість у собі, що супроводжується зовнішньою різкістю і розв'язаністю. У першокурсників часто можна спостерігати досить різкий перехід від захоплюючого очікування при вступі до вищого навчального закладу і в перші місяці навчання в ньому до скептичного, критичного та іронічного ставлення до викладачів, вузівського режиму.

Другий період юності характеризується максималізмом і категоричністю думок, які не завжди свідчать про принциповість.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства постають нові проблеми; невпевненість у завтрашньому дні призводить до «запрограмованого» неблагополуччя молоді; агресивність, з одного боку, соціальна інфантильність, з іншого, частіше й частіше характеризують студентів, особливо енергійних і романтичних. Романтизм часто змінюється скептицизмом і цинізмом, прагнення до високих ідеалів – споживацькою психологією.

Основні психічні особливості юнацького віку пізньої юності (17–25 років) можна охарактеризувати наступним чином: зрілість у розумовому, моральному відношенні; переконаність, сформоване світосприйняття; почуття нового; сміливість, рішучість; здібності до захоплення; оптимізм; самостійність; пряmlinійність; критичність та самокритичність; скептичне, критичне, іронічне ставлення до викладачів та внутрішнього розпорядку навчального закладу; зберігаються максималізм та критичність, негативне ставлення до думки дорослих; неприйняття лицемірства, ханжества, грубості, наміри впливати викриком; пік інтелектуальних та пізнавальних можливостей; прийняття відповідних рішень: вибір і оволодіння професією, вибір стилю та свого місця в житті; вибір супутника життя, створення своєї сім'ї, активність у сексуальній сфері.

Самарін Ю. О. виділив ряд характерних рис, які мають місце у розвитку студентської молоді [12]. В цей період людина визначає свій майбутній життєвий шлях, оволодіває професією і починає пробувати себе в різноманітних галузях життя; самостійно планує свою діяльність і поведінку, активно відстоює самостійність суджень і дій. У цьому віці складається світогляд, етичні та естетичні погляди на основі синтезу багатьох знань,

життєвого досвіду, самостійного розуміння і практичних дій.

Психологи виділяють суперечності, притаманні студентському віку:

- між розвитком інтелектуальних і фізичних сил студента і жорстким лімітом часу та економічних можливостей для задоволення збільшених потреб (соціально-психологічна);
- між прагненням до самостійності у доборі знань і досить жорсткими формами і методами підготовки спеціаліста певного профілю (дидактична);
- між великою кількістю інформації, що надходить різними каналами, розширює знання студентів, і відсутністю часу, а іноді бажання розумової переробки, що призводить до поверховості у знаннях і мисленні та вимагає спеціальної роботи викладачів щодо поглиблення знань і вмінь студентів загалом (психолого-педагогічна).

Разом із розквітом психічних функцій студентському вікові притаманна нестійкість особистісних структур. Образи власного «Я» є складними й неоднозначними, серед них: реальне «Я» (яким бачить себе студент у цей момент), динамічне «Я» (яким намагається бути), ідеальне «Я» (яким повинен бути на підставі засвоєних моральних принципів) і низка інших уявних, часто фантастичних, образів себе. Для студентського віку характерним є активізація самопізнання і подальшого формування самооцінки.

«Я-концепція» – важливий самоутворюючий компонент. Практика свідчить, що недооцінка ролі та особливостей «Я-концепції» студента призводить до суттєвих вад у його навчально-професійній діяльності, оскільки не забезпечуються соціально-психологічні умови актуалізації творчого потенціалу студента, стимулювання його професійного становлення та особистісного зростання.

Загострюючи проблему, можна стверджувати, що зміцнення та формування позитивної «Я-концепції» студента – це завдання вищої психолого-педагогічної ідеології (І. Д. Бех), порівняно з традиційним формуванням професійних здібностей, методичної та теоретичної підготовки майбутнього фахівця.

Під «Я-концепцією» майбутнього фахівця розуміється складна динамічна система уявлень студента про себе як особистість і суб'єкта навчально-професійної діяльності, яка містить у собі взаємопов'язані і взаємозумовлені компоненти: 1) «Образ-Я», що розкриває неповторність самосприйняття через фіксацію студентом певної соціально-рольової позиції і настанов щодо себе;

2) «Ставлення-Я», або *емоційно-ціннісне* ставлення до себе, яке визначається самооцінкою професійно-педагогічних здібностей і особистісних якостей, рівнем самоприйняття і самоповаги і може викликати виявлення певних емоційно-ціннісних проявів; 3) «Вчинок-Я», або *поведінковий складник* як самопрезентація, що спрямований на самовиявлення і самопрезентацію власного «Я», або прояв певної захисної дії, коли є «посягання» на цінність і цілісність сформованого уявлення про себе (поведінкова складова).

«Я-концепція» забезпечує внутрішню узгодженість особистості, відносну стійкість її поведінки. Вона багато важить у професійному зростанні студента.

Отже, при організації виховної роботи серед студентів необхідно звертати особливу увагу на складові його «Я-концепції». За методикою Д. Майерса відповіді на запитання «Хто Я?», разом узяті, визначають «Я-концепцію» людини. Елементи її (Я-структура) є психічними моделями, за допомогою яких і організовується наше життя.

Серед суперечностей студентського віку особливо важливу роль має криза ідентичності, пов'язана з системою «Я». *Ідентичність* – це стійкий образ «Я», збереження та підтримка своєї особистісної цілісності, тотожності, нерозривності історії свого життя і власного «Я». За Е. Еріксоном, процес самовизначення – формування ідентичності, довготривалий і складний. Ідентичність забезпечує неперервність минулого, теперішнього і майбутнього індивіда. Вона утворює єдину систему координат для організаційних та інтеграційних форм поведінки у різних сферах життя людини.

Поширений погляд на ідентичність як динамічну структуру, що містить у собі потреби, здібності, переконання та власний досвід людини. Особистісна ідентичність є продуктом соціальної ідентичності: перцепція соціального впливу та адаптація до нього – це активний селективний процес, і особистісна ідентичність є його остаточним проявом.

Особистісна ідентичність – це система знань про себе, яка формується під час порівняння суб'єктом себе з членами групи і складається з сукупності рис, специфічних саме для «Я» (інгрупа – «Ми», аутгрупа – «Вони»).

Ідентичність оцінюється за трьома аспектами:

- змістовним (опис сфери життя);
- оцінним (оцінка суб'єктом запропонованого змісту);
- часовим (час виникнення певних ідентифікацій).

Ідентичність узгоджує власні здібності й таланти з ідентифікаціями і ролями, які надані їй

раніше батьками, ровесниками та суспільством. Сутність кризи ідентичності у студентському віці полягає в тому, що відбувається зіткнення цінностей, які інтеріоризовані в ранній юності, з тими, які формуються під час навчання студента у вищій школі через ідентифікацію себе з професійною моделлю.

Особиста ідентичність допомагає зрозуміти своє місце в суспільстві, створює базу для соціальних порівнянь і, врешті-решт, допомагає визначити напрям розвитку особистості.

Період навчання студента у вищій школі – надзвичайно важливий період *соціалізації* його особистості: 1) на цьому етапі завершується соціалізація особистості через систему освіти; 2) закладаються основи подальшої соціалізації в самостійній професійній діяльності; 3) коригуються життєві цілі, настанови на подальший самостійний життєвий шлях.

Отже, студентство – це особлива складова суспільства, яка має як типові для сучасної молоді риси, так і особливості. Зокрема, для України портрет сучасного молодого покоління, створений за даними соціологічних досліджень, має певні типові риси. Молодь:

- стала більш прагматичною і самостійною у своїх діях. Вона більше покладається на власні сили та можливості, а не на державу чи будь-кого іншого у вирішенні власних потреб. Значно зменшуються патерналістські орієнтації;
- має в цілому досить низький рівень соціальної активності, участі в діяльності політичних партій і громадських організацій. Цей процес відбувається на тлі значної активності невеликих груп молодих громадян, зорієнтованих на політичну діяльність;
- у цілому має бажання вчитися, набувати вищої освіти, що дає можливість більш упевнено почуватися в житті, саморозвиватися та самореалізовуватися;
- вирізняється зниженням культурних запитів, нехтуванням ціннісних орієнтацій, певною кризою ідеалів, втратою духовних орієнтирів [17, 352–353].

Отже, ставлення до студента як до соціально зрілої особистості, носія сформованого світогляду майбутнім громадянам країни припускає врахування того, що студент має не тільки певну систему поглядів на світ, але й на своє місце у цьому світі. Тобто при організації виховної роботи необхідно розвивати у студента рефлексію та усвідомлення, що він є носієм певних загальнолюдських вартостей (цінностей), суспільно значущою особистістю.

Виходячи з вищезазначеного, можна стверджувати, що студентство є складовою частиною

молоді, її специфічною групою, що характеризується особливими умовами життя, побуту і праці, суспільною поведінкою і психологією, системою ціннісних орієнтацій. Тобто студентство треба розглядати як соціальну групу в системі вищого навчального закладу, яка має свою мету, свої специфічні особливості і яка готується до виконання соціальних ролей і функцій інтелігенції.

Виховання у вищому навчальному закладі, зокрема педагогічного напрямку, має бути професійно спрямованим [8]. Процес його організації пронизує ідея підготовки молодого фахівця певного типу, такого вчителя, який потрібний суспільству, школі, дітям. Професійна спрямованість виховання виражається насамперед у формуванні в студентів педагогічної спрямованості і ставлення до педагогічної діяльності як до цінності.

Процес виховання пов'язаний із формуванням у студентів поглядів, переконань, якостей, цінностей, відносин, здібностей. Це найбільш значимі структурні компоненти особистості, що є її приналежністю і супроводжують її скрізь – у навчанні, діяльності, спілкуванні, поведінці. Виховний процес не є простою сумою складових частин, вони взаємозалежні, переплітаються в життєдіяльності навчального закладу, взаємодіють, нерідко доповнюють один одного. У цьому процесі формується цілісна особистість майбутнього професіонала [10, 188].

У процесі організації виховного процесу у закладі вищої освіти необхідно пам'ятати про системно-рольову концепцію виховання М. М. Таланчука [14], відповідно до якої кожна людина в основних соціумах життя повинна виконувати певні соціальні ролі:

- Родина (сімейна сфера життєдіяльності) – соціальні ролі: подружня, батьківсько-материнська, синовньо-дочірня;
- Трудовий колектив (професійно-трудова сфера життєдіяльності) – соціальні ролі: професійно-трудова, економічна, організаційна, комунікативна, педагогічна;
- Суспільство (суспільна сфера діяльності) – соціальні ролі: патріотична, національно-інтернаціональна, політична, правова, класово-інтеркласова, моральна, екологічна;
- Світ (геосоціальна сфера життєдіяльності) – соціальні ролі: геосоціальна, інтерсоціальна;
- Я-сфера (егосфера) – соціальні ролі: матеріально-споживча, духовно-споживча, суб'єкт навчання, самовиховна, суб'єкт творчості, психосаморегулятивна, цілестверджуюча.

Засвоюючи роль (а точніше – систему ролей) у зазначених соціумах, людина здобуває якості,

які дозволяють їй стати особистістю. Вона стає тим, ким і повинна об'єктивно стати в житті, – *сім'янином*, здатним виконати синовньо-дочірній обов'язок, чоловіком або дружиною, вихователем своїх дітей; *професіоналом*, здатним на високому рівні майстерності виконувати роботу, роблячи її за законами економічної доцільності, беручи участь у колективному самоврядуванні і при цьому володіючи потрібною комунікативною культурою, що вдосконалює трудовий процес; *громадянином країни* з її високопатріотичною, національно-інтернаціональною, класово-інтеркласовою, політичною, правовою, моральною й екологічною культурою; *громадянином світу* з високою геосоціальною та інтерсоціальною культурою; *саморегулюючою системою* в егосфері, яка володіє здатністю до регулювання своїх потреб, до самоосвіти, самовиховання, самоврядування своїми психічними станами і намірами щодо досягнення поставлених цілей. Лише освоюючи та виконуючи ті чи інші соціальні ролі, людина розвиває і формує свою свідомість, світогляд, ціль, мотиви, інтереси, почуття, особистісно і соціально вагомі потреби, тобто стає особистістю.

Звідси і випливають можливі напрями виховання, оскільки саме система соціальних ролей повинна забезпечити дійсно комфортне життя молодих фахівців у суспільстві. Критеріями ж вихованості студентів при такій концепції стануть показники їхньої готовності і здатності виконувати ці ролі.

Оскільки саме випускники ЗВО поповнюють лави української еліти, то ціла низка інституцій сучасного українського суспільства повинна турбуватися про постійне вдосконалення системи національної освіти та виховання. При цьому, підкреслює Т. С. Троїцька: «Концептуальне осягнення національного виховання на сучасному етапі розвитку України має збагатити педагогічну освіту теоретичними обґрунтуваннями антропологічного, етнологічного, культурологічного, аксіологічного підходів, доповнити теорію гуманізації й гуманітаризації освіти антропологічними концепціями, які долають наявні у наукових працях однобічні погляди на гуманізм, природу людини, кроскультурність, діалогічність, толерантність тощо та удосконалюють технології, моделі, підходи і методи трансферу знань, антропологічну експертизу всіх заходів, що відбуваються у ВНЗ» [16, 70].

Окрім цього, «найбільше бракує у нас професійної, патріотичної і консолідованої національної еліти, що формує політичну владу» [6, 179]. Навчання в університеті повинно мати не лише освітню орієнтацію, а й обов'язкову виховну спрямованість.

Навчально-виховний процес покликаний формувати в студентів високу культуру, гуманістичний і демократичний світогляд, високі моральні якості, виховувати їх громадянами – патріотами, інтелігентами, творчими й цілеспрямованими спеціалістами [9, 348].

В університетах має здійснюватися підготовка свідомої національної інтелігенції, що сприятиме оновленню і збагаченню інтелектуального генофонду нації, відбуватися виховання її духовної еліти, примноження культурного потенціалу, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх фахівців. Все це досягається через:

- виховання майбутніх фахівців авторитетними, високоосвіченими людьми, носіями високої загальної, світоглядної, політичної, професійної, правової, інтелектуальної, соціально-психологічної, емоційної, фізичної та екологічної культури;
- створення необхідних умов для вільного розвитку особистості студента, його мислення і загальної культури шляхом залучення до різноманітних видів творчої діяльності (науково-дослідної, технічної, культурно-просвітницької, громадської, оздоровчо-спортивної, правоохоронної та ін.);
- збагачення естетичного досвіду студентів шляхом участі їх у відродженні забутих та створенні нових національно-культурних традицій регіону, міста, закладу вищої освіти, розвиток художніх здібностей студентів;
- формування «Я-концепції» людини-творця на основі самоосвіти, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення, моральної завершеності;
- пропаганду здорового способу життя, запобігання вживанню студентами алкоголю, наркотиків, викорінення шкідливих звичок [9, 351].

Необхідно зосередити студентську молодь на патріотичному вихованні. Почуття патріотизму передбачає певну ієрархію ціннісних орієнтацій, у відповідності з якою почуття й усвідомлення обов'язку особистості перед нацією, перед своєю Батьківщиною, пріоритет національних цінностей перед індивідуалістичними є визначальним. Патріотизм породжує у студентів повагу до своєї національної історії, мистецтва, традицій, взагалі гордість за свою націю, прагнення до її цивілізаційного поступу, він нероздільно пов'язаний з національною самосвідомістю особистості. Формування патріотизму зумовлене не тільки суб'єктивною, емоційно-моральною сферою особистості, але й об'єктивними умовами. Водночас патріотизм – це не лише любов і повага до нації, це і почуття необхідності постійної боротьби за політичну, економічну й культурно-мистецьку свободу своєї нації. Тому національне виховання повинно передбачати формування патріота-борця, патріота-будівника незалежної України [1, 30].

Студентська молодь надзвичайно швидко реагує на економічні, політичні й культурні трансформації, що відбуваються в суспільстві. Відповідно, базові цінності студентської молоді швидше, ніж інших верств суспільства, піддаються трансформації, але саме це робить студентство інтелектуальним і культурним авангардом молоді, інноваційним резервом реформаторської частини суспільства. З одного боку, студентство піддається культурно-виховному процесу суспільства, а з іншого, – воно само здатне брати активну участь у житті цього суспільства, включаючи економічну та політичну діяльність [1, 31].

Отже, здійснення будь-якого виду виховної роботи в освітньому просторі університету передбачає обов'язкове врахування перелічених особливостей студентської молоді як певної вікової категорії.

Список використаних джерел

1. Авер'янова Н. Сучасне студентство у контексті формування національної еліти України // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Українознавство». Вип. 14. К.: ВПЦ «Київський університет», 2010. С. 30–32.
2. Андрущенко В. Організоване суспільство. Проблеми організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть. Досвід соціально-філософського аналізу [Текст]. К.: ТОВ «Атлант ЮЕмСі», 2005. 498 с.
3. Андрущенко В., Савельєв В. Освітня політика (огляд порядку денного) [Текст]. К.: «МП Леся», 2010. 368 с.
4. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури. К.: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
5. Головатий М. Молодіжна політика в Україні: проблеми оновлення [Текст]. К.: Наукова думка, 1993. 237 с.
6. Гордієнко М. Еволюція національної держави в умовах нового світопорядку // Українознавчий альманах. Вип. 1: Український образ світу: особливості у світовому контексті. К., 2009. С. 174–180.
7. Кремень В. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум [Текст]. К.: Грамота, 2007. 576 с.
8. Олексюк О. Є. Робота куратора-наставника академічної групи з професійного виховання студентської молоді: методичні рекомендації. 2-ге вид., доп. і перероб. Миколаїв: МДУ імені В. О. Сухомлинського, 2007. 102 с.
9. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. К.: Знання, 2007. 495 с.
10. Пионова Р. С. Педагогіка высшей школы: учеб. пособие. Мн.: Университетское, 2002. 256 с.

11. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства: монография [Текст] / Луганский национальный педагогический университет имени Тараса Шевченко. Луганск: Альма Матер, 2003. 406 с.
12. Самарин Ю. А. Психология студенческого возраста и становление специалиста // Вестник высшей школы. 1969. № 8. С. 127–130.
13. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / под ред. Б. Г. Ананьева, Н. В. Кузьминой. Л., 1974. 256 с.
14. Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М.: ТЦ Сфера, 2002. 160 с.
15. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия». 2-е изд., перераб. и доп. Ростов н/Д: Феникс, 2003. 544 с.
16. Троїцька Т. Антропологічні засади соціалізації студентської молоді в полікультурному суспільстві: проблеми, колізії, рецепції // Полікультурність, діалог і злагода: українські реалії: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (22–23 травня 2008 р.). Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2008. 304 с. С. 68–70.
17. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Кондор, 2011. 628 с.

References

1. Aver'yanova N. (2010) Suchasne studentstvo u konteksti formuvannya natsionalnoyi eliti Ukraini // Visnik Kiyivskogo natsionalnogo universitetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriya «Ukrayinoznavstvo». Vip. 14. K.: VPTs «Kiyivskiy universitet», 2010. S. 30–32.
2. Andruschenko V. (2005) Organizovane suspilstvo. Problemi organizatsiyi ta suspilnoyi samoorganizatsiyi v period radikalnih transformatsiy v Ukraini na rubezhi stolit. Dosvid sotsialno-filosofskogo analizu [Tekst]. K.: TOV «Atlant Yuemsi», 2005. 498 s.
3. Andruschenko V. Savelyev (2010) Osvitnya politika (oglyad poryadku dennogo) [Tekst]. K.: «MP Lesya», 2010. 368 s.
4. Vitvitska S. S. (2003) Osnovi pedagogiki vischoyi shkoli: Metodichniy posibnik dlya studentiv magistraturi. K.: Tsentri navchalnoi literaturi, 2003. 316 s.
5. Golovaty M. (1993) Molodizhna politika v Ukraini: problemi onovlennya [Tekst]. K.: Naukova dumka, 1993. 237 s.
6. Gordienko M. (2009) Evolyutsiya natsionalnoyi derzhavi v umovah novogo svitoporyadku // Ukrayinoznavchiy almanah. Vipusk 1: Ukrayinskiy obraz svitu: osoblivist u svitovomu konteksti. K., 2009. S. 174–180.
7. Kremen V. Filosofiya natsionalnoyi ideyi. Lyudina. Osvita. Sotsium [Tekst]. K.: Gramota, 2007. 576 s.
8. Oleksyuk O. E. (2007) Robota kuratora-nastavnika akademichnoyi grupi z profesiynogo viovannya studentskoyi molodi. Metodichni rekomendatsiyi. 2-e vid. dop. ta pererob. Mikolayiv, MDU imeni V. O. Suhomlinskogo, 2007. 102 s.
9. Pedagogika vischoyi shkoli: navch. posib. / Z. N. Kurlyand, R. I. Hmelyuk, A. V. Semenova ta in.; Za red. Z. N. Kurlyand. 3-te vid., pererobl. i dop. K.: Znannya, 2007. 495 s.
10. Pionova R. S. (2002) Pedagogika vysshey shkoli: ucheb. posobie. Mn.: Universitetskoe, 2002. 256 s.
11. Savchenko S. V. (2003) Sotsializatsiya studencheskoy molodezhi v usloviyah regionalnogo obrazovatel'nogo prostranstva: monografiya [Tekst] / Luganskiy natsionalniy pedagogicheskiy universitet imeni Tarasa Shevchenka. Lugansk: Alma Mater, 2003. 406 s.
12. Samarina Yu. A. (1969) Psihologiya studencheskogo vozrasta i stanovlenie spetsialista // Vestnik vysshey shkoly. 1969. # 8. S. 127–130.
13. Sovremennyye psichologo-pedagogicheskie problemy vysshey shkoly (1974) / Pod red. B. G. Ananeva, N. V. Kuzminoy. L., 1974. 256 s.
14. Stepanov E. N., Luzina L. M. (2002) Pedagogu o sovremennyih podhodah i kontseptsiyah vospitaniya. M.: TTs Sfera, 2002. 160 s.
15. Stolyarenko L. D. (2003) Pedagogicheskaya psichologiya. Seriya «Uchebniki i uchebnyie posobiya». 2-e izd., pererab. i dop. Rostov n/D: Feniks, 2003. 544 s.
16. Troiytska T. (2008) Antropologichni zasadi sotsializatsiyi studentskoyi molodi v polikulturnomu suspilstvi: problemi, koliziyi, retseptsiyi // Polikulturnist, dialog i zlagoda: ukrajinski realiyi: materialy Mizhnarodnoyi naukovopraktichnoyi konferentsiyi (22–23 travnya 2008 r.). Melitopol: TOV «Vidavnichiy budinok MMD», 2008. 304 s. S. 68–70.
17. Turkot T. I. Pedagogika vischoyi shkoli: navchalniy posibnik dlya studentiv vischih navchalnih zakladiv. K.: Kondor, 2011. 628 s.

Валерий Будак, Оксана Олексюк. Особенности студенческой молодежи как субъекта образовательного пространства университета

В статье поднимаются вопросы особенностей студенчества как субъектов образовательного пространства. Раскрывается понятие «студенчество», подаются составляющие «Я-концепции», дается характеристика студенчеству как периоду юности и зрелости. Дается анализ противоречий студенческого возраста, характеризуется кризис идентичности в студенческом возрасте. Предлагается к использованию в воспитательной работе университета системно-ролевая концепция воспитания. Отдельно представлен портрет современного молодого поколения, созданный по данным социологических исследований, перечислены определенные типичные черты студенческой молодежи, указаны пути подготовки сознательной национальной интеллигенции в условиях образовательного пространства университета.

Ключевые слова: студент, студенчество, кризис возраста, период поздней юности, период ранней зрелости, Я-концепция, социальные роли, профессиональное воспитание, патриотическое воспитание.

Valerii Budak, Oksana Oleksjuk. Features of student young as a university educational space subject

The article raises questions of students' peculiarities as subjects of the educational space. The concept of "student" is revealed, the components of "I-concepts" are given, characteristic of students is given as a period of youth and maturity. An analysis of the contradictions of the student's age is presented, characterized by the identity crisis in the student's age. The system-role concept of education is proposed for use in the educational work of the university. Separately, a portrait of a modern young generation, created on the basis of sociological researches, lists some typical features of student youth, outlines ways of preparing a conscious national intelligentia in the conditions of the educational space of the university.

Key words: student, student, crisis of age, period of late adolescence, period of early maturity, I-concept, social roles, professional education, patriotic upbringing.

УДК 51:004.023

Антоніна ВІТЮК

*кандидат технічних наук, доцент кафедри вищої математики
Одеської національної академії харчових технологій,
м. Одеса, Україна*

e-mail: vityk.1969@ukr.net

Наталія НУЖНА

*старший викладач кафедри вищої математики
Одеської національної академії харчових технологій,
м. Одеса, Україна*

e-mail: lada5.00@ukr.net

**ДЕЯКІ ЕВРИСТИЧНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ
ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ**

У статті розглядаються деякі особливості та шляхи розвитку здібностей студентів завдяки евристичним методам навчання вищої математики. Проведений аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми формування евристичних ідей в навчанні математики.

Подано характеристику евристичних методів навчання, а саме: дослідницького, методу евристичних питань, методу «мозкового штурму». Розкрито їх роль у формуванні вмінь студентів засвоювати інформацію, поповнювати й оцінювати її, самостійно застосовувати методи пізнавальної і творчої діяльності. Розглянуто переваги та недоліки кожного з перелічених методів. Проведено експериментальне дослідження перелічених вище евристичних методів. Вказано перспективи подальших досліджень використання означених методів.

Ключові слова: евристичне навчання, евристичні методи.

Основним завданням інженерно-технічної освіти є підготовка інженера, здатного творчо вирішувати професійні завдання, швидко набувати нові знання та вміння їх застосовувати для розв'язання нових нестандартних ситуацій.

Підготовка інженерів можлива лише за умов формування евристичних навичок в процесі навчання студентів. Найбільший ефект поставлено-го завдання досягається на заняттях з вищої математики.

Проблему реалізації евристичних ідей в навчанні математики вивчали такі науковці та методисти, як Г. П. Бевз, М. І. Бурда, Ю. М. Колягін, Ю. М. Кулюткін, Л. Ларсон, Т. М. Міракова, В. М. Осинська, Ю. О. Палант, Д. Пойа, Г. І. Саранцев, Є. Є. Семенов, О. І. Скафа, З. І. Слєпкань,

Н. А. Тарасенкова, Л. М. Фрідман, С. І. Шапіро, П. М. Ерднієв та ін.

Аналіз досліджень зазначених авторів підтверджує, що в основі евристичного підходу лежить психологія творчого мислення, спроба формалізації творчої діяльності. Тому одним з напрямів удосконалення методики навчання вищої математики має стати теоретичне обґрунтування та методичне забезпечення процесу формування професійно-орієнтованої евристичної діяльності студентів. Виокремлення цієї проблеми пов'язано насамперед з протиріччями, які склалися між творчим характером професійної діяльності майбутнього інженера та репродуктивним стилем навчання студентів математичним дисциплінам у вищих технічних закладах.

Особливий внесок у вирішення проблеми формування професійно-орієнтованої евристичної діяльності знаходимо у дослідженнях, присвячених формуванню евристичних прийомів у процесі навчання математики інженерів (В. І. Андреев, К. В. Власенко, І. А. Горчакова, В. І. Ключко, Т. В. Крилова, В. А. Моляко, О. І. Скафа, З. І. Слепкань, А. В. Хуторської та ін.). Аналіз зазначених досліджень дозволяє дійти висновку, що питання методики формування професійно-орієнтованої евристичної діяльності майбутніх інженерів на заняттях з вищої математики залишаються недостатньо розробленими.

Метою статті є теоретичне обґрунтування системи найбільш ефективних методів навчання евристичним навичкам у студентів на заняттях з вищої математики.

Слово «евристика» в перекладі з грецького «*heurisko*» означає «знаходжу», «відкриваю». Евристику, перш за все, пов'язують з системою словесного навчання Сократа (469–399 рр. до н.е.). Шляхом особливих питань і міркувань він допомагав співрозмовнику самостійно приходити до постановки або вирішення проблеми, в результаті істина відкривалася не тільки учневі, але й учителям. Метод Сократа розвивався і вдосконалювався в працях великих педагогів [10].

У теперішній час, як зазначає А. В. Хуторський, поняття «евристика» розкривають через спрямованість діяльності студента, зорієнтованої на створення ним суб'єктивно або об'єктивно нового і значущого продукту за допомогою евристичних методів навчання [13, 146].

Розглянемо деякі з цих евристичних методів.

Одним з евристичних методів навчання є *дослідницький метод*, значний внесок в розробку якого зробили такі вчені, як О. Герд, М. Стасюлевич, Г. Армстронг і Т. Гекслі та ін. Поняття «дослідницька робота учнів» було введено в обіг в працях Б. Райкова, М. Рождественського, К. Ягдовського та ін.

Сутність дослідницького методу, на думку В. Л. Ортинського, полягає в організації самостійної пошукової творчої діяльності учнів шляхом постановки викладачем нових для них завдань [6, 191].

За визначенням Г. І. Рузавіна дослідницький метод полягає в тому, що обирається об'єкт дослідження (наприклад, дослідити на збіжність знакододатний ряд) [9, 25]. А. В. Хуторський пропонує студентам самостійно дослідити заданий об'єкт (дослідити на збіжність ряд) за такими етапами: спостереження і вивчення фактів про об'єкт; виявлення суперечностей у предметі дослідження (постановка проблеми); висунення гіпо-

тези; побудова плану дослідження; здійснення плану; аналіз і систематизація отриманих результатів, формування висновків [13, 335–336].

В. Н. Соколов пропонує використовувати дослідницький метод на етапі засвоєння нових знань, а також на етапі їх закріплення і застосування [11]. В. Ю. Стрельников стверджує, що його використовують тоді, коли відомі поняття розглядаються у нових зв'язках, при вивченні ключових питань програми, що містять в собі загальні основи навчальної дисципліни, а також при самостійному відкритті теорем та формул [12, 115–133]. Більшість дослідницьких завдань, які розглядаються на заняттях з вищої математики, являють собою невеликі пошукові завдання, що вимагають проходження всіх або більшості етапів процесу дослідження, причому обсяг нових знань повинен бути невеликий.

Ми погоджуємося з В. Ю. Стрельниковим та І. Г. Брітченко, які виділяють такі переваги дослідницького методу: сприяє формуванню рис творчої діяльності; формує інтерес до пізнавальної діяльності; задовольняє потребу в активному самостійному пошуку нових знань; забезпечує використання теоретичних знань у новій ситуації; активізує розумову діяльність; сприяє формуванню пізнавальної активності; учні отримують повноцінні глибоко усвідомлені знання; завдяки дослідницькому методу студенти опановують методи наукового дослідження вирішення практичних проблем [12, 131–133].

Недоліками дослідницького методу, на думку В. С. Леднева, є такі: межі залежать від розвитку дослідницьких умінь і здібностей студентів; вимагає тривалого часу та енергії викладача та студентів; потребує високої педагогічної кваліфікації викладача [5, 40–43].

Метод евристичних запитань, як стверджують А. І. Жук, О. Л. Жук, І. І. Казимирська та Е. А. Коновальчик, відомий також як метод «ключових запитань» [4, 269]. У практиці навчання, як зазначають автори, евристичні запитання також називають навідними запитаннями, оскільки вдало поставлене викладачем додаткове запитання наводить студентів на ідею рішення [4, 269]. Науковці (А. І. Грабченко, Я. М. Гаращенко, В. О. Федорович та ін.) вважають, що навідні запитання дозволяють підвести студентів до розв'язання проблеми [2, 65]. З. І. Слепкань зауважує, що навідні запитання застосовують також для збору додаткової інформації в умовах проблемної ситуації або упорядкування відомої інформації безпосередньо в процесі вирішення творчого завдання [10].

Слід зауважити, що евристичні запитання широко використовували у своїй науковій і практичній

діяльності давньоримський філософ Квінтіліан, який учив, що будь-яку проблему потрібно розглядати з різних точок зору. Для цього треба поставити перед собою та відповісти на сім ключових (евристичних) питань: Хто? Що? Навіщо? Де? Чим? Як? Коли? Потім утворюються парні сполучення наведених запитань, наприклад: Хто? Навіщо? На думку А. В. Хуторського відповіді на ці запитання та їх сполучення породжують нові ідеї та рішення розглянутої проблеми [13, 334].

Евристичним запитанням приділяв багато уваги американський математик і педагог Дж. Пойя, який надав такі рекомендації:

– Усвідомлення змісту задачі. Для цього поставити перед собою запитання: Що дано? Що невідомо? У чому полягає умова? Чи можливо задовольнити умові? Чи достатня умова для визначення невідомого? Або недостатня? Або надмірна? Або суперечлива?

Потрібно зробити креслення, відповідні позначення і розподілити умову на частини.

– Пошук ідеї рішення і складання плану рішення. Як знайти зв'язок між даними і невідомим? Чи відоме вам яке-небудь споріднене завдання? Чи можна сформулювати завдання простіше? Чи можна вирішити частину завдання, задовольнити частині умови? Чи можна здобути щонебудь корисне з даних? Чи всі умови завдання використані?

– Здійснення плану. Здійснюючи план рішення, потрібно контролювати кожен крок. Чи можна перевірити хід рішення? Чи можна отримати той самий результат інакше? Чи можна перевірити правильність отриманого результату? Чи можна в будь-якому іншому завданні використовувати отриманий результат? Чи можна вирішити задачу, зворотну до заданої [8, 264–281]?

На думку А. І. Грабченко, Я. М. Гаращенко та В. О. Федоровича, метод евристичних запитань використовується для психологічної активізації творчого процесу, пошуку ідей розв'язання у нових несподіваних напрямках, спрямування творчого пошуку розв'язання певної проблеми тощо [2, 65]. Він значно поживляє навчальний процес, активізує пізнавальну діяльність студентів та підвищує результативність навчання.

А. І. Жук, І. І. Казимирська, О. Л. Жук та Е. А. Коновальчик справедливо вважають, що перевага методу евристичних питань полягає в його простоті й ефективності для розв'язання будь-яких завдань. Евристичні питання розвивають інтуїцію мислення, загальнологічну схему розв'язання завдань [4, 270].

На думку А. І. Жук, О. Л. Жук, І. І. Казимирської та Е. А. Коновальчик недоліки цього методу поля-

гають у тому, що він не дозволяє студентам пропонувати оригінальні ідеї і рішення та не гарантує абсолютного успіху у вирішенні завдань [4, 270].

Метод «мозкового штурму» був вперше запропонований Алексом Ф. Осборном в кінці сорокових років двадцятого століття. На думку М. М. Бараболі та О. І. Матяша метод передбачає вирішення завдань за допомогою процедури групового креативного мислення, за яким спочатку за короткий проміжок часу пропонуються різні варіанти вирішення поставленої задачі без будь-яких обмежень, і лише потім з великої кількості ідей відбираються найбільш вдалі – всього 10–15%, які можуть бути використані на практиці [1, 43–45].

Мета цього методу, як зазначає А. В. Хуторський, полягає в тому, щоб за найкоротший час вислухати якомога більше різноманітних ідей студентів [13, 339].

А. І. Жук, О. Л. Жук, І. І. Казимирська та Е. А. Коновальчик справедливо вважають, що основний ефект цього методу полягає в розмежуванні в часі процесу генерування ідей від їх критичної оцінки: кількість висунутих у такий спосіб ідей в одиницю часу є вдвічі більшою, ніж за традиційних способів [4, 269–270].

Правилами «мозкового штурму», як вважає А. В. Хуторський, є такі:

- Умови задачі формулюються в загальних рисах перед «Штурмом». Формування декількох робочих груп по 3–5 студентів та експертної групи, яка буде оцінювати і відбирати найкращі ідеї.
- Група «генераторів» ідей пропонує максимальну кількість гіпотез за відведений час. Висуваються будь-які гіпотези: фантастичні, помилкові тощо. На цьому етапі забороняється критикувати запропоновані ідеї.
- Група експертів оцінює і відбирає запропоновані гіпотези.
- Якщо задачу в процесі «штурму» не було розв'язано, її можна запропонувати в дещо зміненій формі на іншій парі.
- Активізація процесу генерування ідей відбувається за допомогою таких прийомів: інверсія (зробіть навпаки), аналогія (зробіть так, як це зроблено в попередньому розв'язанні); емпатія (вважайте себе талановитим математиком); підказки у вигляді таблиць.
- Повідомлення про результати «мозкової атаки». Гіпотези оцінюються, а за оцінками всіх експертів виводиться середній бал [13, 340].

На думку А. І. Грабченко, Я. М. Гаращенко, В. О. Федоровича, метод «мозкового штурму»

використовують для вирішення нескладних завдань загального типу, що містять достатньо інформації, відомої студентам (наприклад, для розв'язання завдань з векторної алгебри) [2, 68]. Цей метод добре працює при розв'язуванні складних задач аналітичної геометрії, задач на складання диференціальних рівнянь з початковими або граничними умовами тощо. Метод сприяє активності студентів на занятті та міцності здобутих самостійно знань.

Однією з основних переваг «мозкового штурму», як вважає Є. П. Ільїн, полягає в тому, що він дозволяє максимально використовувати творчий потенціал кожного з його учасників в умовах комфортної творчої атмосфери. Чужі ідеї доопрацьовуються і доповнюються, збільшується ймовірність знайти конструктивну ідею. Завдяки залученню великої кількості ідей цей метод дозволяє подолати стереотипи мислення. Він стимулює активність і інтуїтивне мислення студентів в процесі пошуку ідей [4, 28–31].

Недоліками «мозкового штурму», вважає В. С. Зайцев, є те, що творчі ідеї висуваються в найзагальнішому виді. Він не гарантує ретельну розробку ідей. Його не можна застосовувати, коли завдання вимагає великих попередніх розрахунків, обчислень [3, 117].

Отже, на думку А. В. Хуторського, евристичне навчання ефективно, оскільки: збільшується роль самостійності в освітньому процесі, з'являється позитивна внутрішня мотивація в процесі пошуку вирішення проблем; стимулюється розвиток інтуїтивного мислення, формується творчий підхід до вирішення завдань, здобуті вміння та знання застосовуються студентами в нових, нетипових ситуаціях; розвивається взаємодія в колективі; підвищується рівень засвоєння нового навчального матеріалу [13, 328–345]. Водночас, як наголошує Є. П. Ільїн, евристичним методам навчання притаманні: відсутність механізму для складання переліку всіх можливих варіантів вирішення завдання; відсутність об'єктивних критеріїв відбору кращих варіантів; евристичний метод вимагає великих витрат часу порівняно до вирішення готових знань. Це обмежує можливості його широкого використання на заняттях з вищої математики [4, 28–33].

Для визначення ефективності використання евристичних методів навчання, ми провели порівняльний аналіз результатів контрольних робіт груп студентів, які навчалися за традиційною методикою і студентів експериментальних груп,

навчання яких проводилося із застосуванням евристичних методів.

Для цього на базі кафедри вищої математики факультету комп'ютерних систем та автоматизації Одеської національної академії харчових технологій студенти першого курсу (127 осіб) були розділені на дві групи: експериментальну, в якій було 65 осіб, та контрольну – 62 особи, причому в обох групах рівень підготовки з математики був приблизно однаковим (відхилення середнього бала за результатами нульової контрольної роботи не перевищувало 0,05 бала).

На заняттях з вищої математики в експериментальній групі нами були використані перелічені вище евристичні методи навчання, а в контрольній їх не використовували, причому студентам пропонувались однакові завдання.

Результати експерименту подані в таблиці.

Група	Кількість студентів	Кількісна оцінка, %			
		2	3	4	5
I (контр.)	62	39,7%	36,4%	13,3%	10,6%
II (експер.)	65	31%	37,1%	18,7%	13,2%

Аналіз результатів експерименту показує, що порівняно з контрольною групою, в експериментальній групі: зросла кількість студентів, які написали роботу на відмінно та добре, тобто якість знань на 8% вища; успішність зросла на 8,7%.

Отже, порівняння даних таблиці підтвердило ефективність використання евристичних методів, відбулися зміни, що виявилися в зростанні показника рівня засвоєння знань, формування умінь і навичок застосовувати отримані знання.

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що різні евристичні методи ефективні при вивченні певних розділів курсу, а саме: дослідницький метод при дослідженні на збіжність рядів, метод евристичних запитань для розв'язання будь-яких математичних завдань, метод «мозкового штурму» використовують для розв'язання завдань з векторної алгебри. Тому в викладанні кожного розділу вищої математики студентам необхідно використовувати ті евристичні методи, які найбільш корисні для окремого конкретного розділу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої в статті проблеми. Серед подальших пошуків можна виділити визначення додаткових критеріїв ефективності використання евристичних методів навчання студентів різного професійного профілю на заняттях з вищої математики.

Список використаних джерел

1. Бараболя М. М. Педагогічний довідник вчителя математики : Пос. для самоосвіти вчителів математики. Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2009. 128 с.

2. Грабченко А. І. Методи наукових досліджень : навч. посібник. Х. : ХПІ, 2009. 142 с.
3. Зайцев В. С. Современные педагогические технологии: учебное пособие: в 2-х книгах Челябинск : ЧПГУ, 2012. Кн.2. 496 с.
4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. Питер: СПб. 2009. 434 с.
5. Леднев В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. 2-е изд., исправленное. М. : МГАУ, 2002. 120 с.
6. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
7. Основы педагогики. / А. И. Жук, И. И. Казимирская, О. Л. Жук, Е. А. Коновальчик ; под общей ред. А. И. Жука. Минск : Аверсэв, 2003. 348 с.
8. Пойя Д. Математическое открытие. Решение задач: основные понятия, изучение и преподавание. М. : Наука, 1976. 448 с.
9. Рузавин Г. И. Методология научного исследования : Учеб. пособие для вузов. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 1999. 317 с.
10. Слєпкань З. І. Методика навчання математики : підр. для студ. мат. спеціальностей пед. навч. Закладів. К. : Зодіак-ЕКО, 2000. 512 с.
11. Соколов В. Н. Педагогическая эвристика. М. : Академия, 1995. 204 с.
12. Стрельников В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.
13. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М. : МГУ, 2003. 416 с.

References

1. Barabolia, M. M. & Matiash, O. I (2009). *Pedagogichnyi dovidnyk vchitelia matematyky: Posibnyk dlia samoosvity vchiteliv matematyky* [Pedagogical directory of math teacher: allowance for self-education of mathematics teachers]. Vinnitsa: Vinnitskyi derzhavnyi pedagogichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskogo [in Ukrainian].
2. Grabchenko, A. I., Fedorovich V. O. & Garashchenko Ya. M. (2009). *Metody naukovykh doslidzhen : navchalnyi posibnyk* [Methods of scientific research: tutorial]. Kharkiv : XIII, 142 [in Ukrainian].
3. Zaitsev, V.S. (2012). *Sovremennyye pedagogicheskie tekhnologii : uchebnoe posobie : v 2-x knigax. Kn. 2.* [Modern pedagogical technologies: a textbook: in 2 books]. Chelyabinsk: CHPGU, 496 [in Russian].
4. Ilin, E.P. (2009). *Psixologiya tvorchestva, kreativnosti, odaryonosti* [Psychology of creativity, creativity, giftedness]. St. Petersburg: CPb, 434 [in Russian].
5. Lednyov, V.S. (2002). *Nauchnoe obrazovanie : razvitie sposobnostej k nauchnomu tvorchestvu* [Scientific education: development of abilities for scientific creativity]. Moscow : MGAY, 120 [in Russian].
6. Ortynskii, V. L. (2009). *Pedagogika vyshchoi shkoly ; nauch. posib. [dlia stud. vyshch. navch. zakl.]* [High school pedagogy: a textbook [for students of higher educational institutions]. Kyiv : Tsentр uchbovoi literatury, 472 [in Ukrainian].
7. Zhuk, A. I., Kazimirskaya, I. I., Zhuk, O. L. & Konovalhik, E. A. (2003). *Osnovy pedagogiki* [Fundamentals of pedagogiki]. Minsk : Averse'v, 348 [in Belarusian].
8. Pojya, D. (1976). *Matematicheskoe otkrytie. Reshenie zadach : osnovny'e ponyatiya, izuchenie i prepodavanie* [Mathematical discovery. Problem solving: basic concepts, study and teaching] (V. S. Berman, Trans). Moscow : Nauka, 448 [in Russian].
9. Ruzavin, G. I. (1999). *Metodologiya nauchnogo issledovaniya : Ucheb. Possobie dlya vuzov* [Methodology of scientific research: Textbook for high schools]. Moscow : YUNITI – DANA, 317 [in Russian].
10. Sliepkань, Z. I. (2000). *Metodika navchannia matematyky : pidr. dlia stud. mat. spetsialnostei ped. navch. zakladiv* [Methodology of teaching mathematics: a textbook for students of mathematical specialties of pedagogical educational institutions]. Kyiv : Zodiak-EKO, 512 [in Ukrainian].
11. Sokolov, V. N. (1995). *Pedagogicheskaya evristika* [Pedagogical heuristics]. Moscow : Akademiya, 204 [in Russian].
12. Strelnikov, V. Yu. (2013). *Suchasni tekhnologii navchannia u vyshchii shkoli : modulnyi posibnyk dlia slukhachiv avtorskikh kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii vykladachiv* [Modern learning technologies in higher education: a modular guide for teachers training courses]. Poltava : PUET, 309 [in Ukrainian].
13. Xutorskoj, A.V. (2003). *Didakticheskaya e'vrstika. Teoriya i texnologiya kreativnogo obucheniya* [Didactic heuristics. Theory and technology of creative learning]. Moscow : MGU, 416 [in Russian].

Антонина Витюк, Наталия Нужная. Некоторые эвристические методы обучения высшей математике

В статье рассматриваются некоторые особенности и пути развития способностей студентов благодаря эвристическим методам обучения высшей математике. Проведен анализ последних исследований и публикаций по проблеме формирования реализации эвристических идей в обучении математике.

Представлена характеристика эвристических методов обучения, а именно: исследовательского метода, метода эвристических вопросов, метода «мозгового штурма». Раскрыта их роль в формировании умений студентов усваивать информацию, пополнять и оценивать ее, самостоятельно использовать способы познавательной и творческой деятельности. Рассмотрены преимущества и недостатки каждого из перечисленных методов. Было проведено экспериментальное исследование перечисленных выше эвристических методов. Указаны перспективы дальнейших исследований определения дополнительных критериев эффективности использования данных методов обучения.

Ключевые слова: эвристическое обучение, эвристические методы.

Antonina Vityuk, Natalia Nuzhnaya. Some heuristic methods of teaching higher mathematics

In the article some features and ways of development of abilities of students due to heuristic methods of teaching higher mathematics are considered. The analysis of the latest researches and publications on the problem of

forming heuristic ideas realization in mathematics teaching has been carried out. He showed that today there are insufficient researches of the methods of forming the professionally oriented heuristic activity of future engineers in math classes.

The purpose of our research is to create and theoretically substantiate the system of the most effective methods of teaching heuristic skills of students in the classes in higher mathematics.

The article presents the history of the emergence and characterization of heuristic teaching methods, namely: the research method, the heuristic questions method, the brainstorming method. Their role in the formation of students' learning to assimilate information, expand and evaluate it, and use the methods of cognitive and creative activity is revealed. The advantages and disadvantages of each of the listed methods are considered, as well as the advantages and disadvantages of heuristic training. An experimental study was carried out. The results of which showed the success of using heuristic methods in classes in higher mathematics. Conclusions are made about the expediency of using this or that heuristic method in studying various sections of higher mathematics. The prospects of further studies of the definition of additional criteria for the effectiveness of the use of these teaching methods are indicated.

Key words: heuristic training, heuristic methods.

УДК 378.330

Ірина ГАЛУЩАК

кандидат економічних наук, доцент кафедри обліку і аудиту,
Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна
e-mail: iryna.galushchak@gmail.com.

КРИТЕРІАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

У статті зроблено аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми визначення рівнів сформованості правової компетентності майбутнього економіста та схарактеризовано їх компоненти: мотиваційний, когнітивно-гностичний, відтворювальний, рефлексивно-оцінний.

Метою статті є виявлення критеріїв та показників сформованості правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти

Підкреслюється що ефективність навчальної діяльності студентів залежить, передусім, від рівня мотивації. Цілеспрямований розвиток мотивів пізнавальної діяльності пов'язаний із задоволенням домінуючих потреб студента. Когнітивний розглядається як вміння оперувати знаннями, використовувати їх, розпоряджатися ними, організувати на їх основі свою діяльність. Відтворювальний компонент зумовлений необхідністю опанування майбутніми економістами прийомів використання одержаної правової інформації, вміння розв'язувати проблеми у правовому полі. Оцінно-регулятивний компонент був спрямований на формування адекватної самооцінки і взаємооцінки своєї власної професійної ідентичності та професійної ідентичності одногрупників.

У дослідженні наведено власну точку зору щодо критеріїв і показників рівнів до формування правової компетентності майбутніх економістів. Уточнено ціннісно-настановчий, знанневий, дієвий, рефлексивний критерій з показниками рівнів сформованості правової компетентності майбутнього економіста. Визначено рівні сформованості правової компетентності студентів ми змогли зрозуміти ставлення економістів до правової освіти.

Ключові слова: майбутні економісти, критерії, показники, правова компетентність, правова діяльність.

Найважливішим завданням реформування освіти в Україні є підготовка освіченої, творчої особистості, готової забезпечувати потреби суспільства у професійній діяльності як на національному, так і міжнародному рівні. Цьому сприяє упровадження компетентнісного підходу у сучасну вищу освіту і формування професійної компетентності майбутніх фахівців як показника якості отриманої освіти.

Правова компетентність у сучасних реаліях життя є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх фахівців, рівня сформованості та дієвості їхньої правової свідомості і культури, громадянської зрілості.

Натомість власні дослідження свідчать, що студенти молодших курсів недостатньо зорієнтовані на професію економіста, не пов'язують теорію з практикою, утруднюються в розв'язанні

професійних завдань та ситуацій, їм бракує досвіду практичної діяльності.

Метою статті є виявлення критеріїв та показників сформованості правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти, а завданнями – аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми визначення рівнів сформованості правової компетентності майбутнього економіста та їх характеристика.

Методи дослідження: спостереження, аналіз, систематизація та узагальнення наукової літератури з питань правової компетентності майбутніх економістів.

Результати. Розроблення критеріальної бази виявлення сформованості правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти вимагало звернення до поняття «компоненти» та «критерії».

Підґрунтям для розуміння компонентів сформованості правової компетентності майбутнього економіста в професійній діяльності мають бути особливості феномену права компетентність та специфіка професійної діяльності економіста.

Узагальнення досліджуваних матеріалів дає можливість визначити компоненти сформованості правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти: мотиваційний, когнітивно-гностичний, відтворювальний, рефлексивно-оцінний. Розглянемо кожен зокрема.

Мотиваційний компонент як сукупність орієнтирів, мотивів, цінностей, що визначають спрямованість професійно-педагогічної діяльності майбутнього економіста, характеризуються високою значущістю для нього правової діяльності, усвідомлення її необхідності, потребою у професійній самореалізації і позитивним ставленням до майбутньої професії.

У психологічній літературі «мотив» визначається як спонукання до діяльності, що складається під впливом умов життя суб'єкта і визначає спрямованість його активності [6, 78].

Мотивація професійної діяльності визначається відповідною спрямованістю, що має певну мету, професійними установками людини. Стійкі системи відносин у професійній діяльності утворюють професійний менталітет і визначають професійні позиції [2]. Однією із найважливіших умов підвищення якості підготовки студентів економічних спеціальностей закладів вищої освіти є формування їх професійної мотивації, оскільки вона активно впливає на результативність навчальної роботи студентів.

Зазначений компонент забезпечує передумови для реалізації інших компонентів у процесі

формування правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти. Мотивація трактується науковцями як джерело активності та виступає, на думку А. Реана, процесом спонукання до діяльності для досягнення чітко окресленої мети [14, 317].

Когнітивно-гностичний включає спеціальні знання з предмета, вміння, навички їх здобувати, у тому числі самостійно, та вільно, конструктивно і творчо використовувати, проводити логічні інтелектуальні операції, критично мислити; необхідний і достатній обсяг операціональних правових знань, логічних і мовленнєвих умінь, пов'язаних з їх отриманням (збиранням), використанням і поширенням (оприлюдненням) (на рівні викладу, пояснення, обґрунтування в різних формах.

Специфіка знань як елемента компетентності у тому, що б не просто «мати» знання, володіти ними, а вміти ними оперувати, використовувати їх, розпоряджатися ними, організувати на їх основі свою діяльність. Обсяг знань має бути необхідним і достатнім для того, аби дозволяти компетентній особі адекватно реагувати на ситуації у правовому контексті, бути мотивованим діяти згідно з нормами чинного законодавства. Водночас правові знання та інтелектуальні вміння, незважаючи на їх важливість, є не самоціллю навчання правознавства, а основою формування практичних умінь і навичок та ставлень.

Знання – це не лише адекватно зафіксована в мовній формі пам'яттю людини дійсність, а й способи діяльності, а вміння – знання в дії, що означають виявлену особою (доведену) готовність досягати мети у відповідній діяльності, вказує Н. Бібік [8, 48].

Саме уміння особи діяти на основі здобутих знань В. Кальней і С. Шишов розглядають як її компетентність [8, 20]. Правова компетентність особи визначається рівнем її правової активності, вважає О. Болотова [4, 12].

В аспекті дослідження *відтворювальний* компонент зумовлений необхідністю опанування майбутніми економістами прийомів використання одержаної правової інформації з метою засвоєння способів вирішення різноманітних ситуацій у правових межах, потребують відповідних умінь у студентів. Зазначений компонент у структурі правової компетентності майбутніх економістів передбачає набуття студентами умінь і навичок пошуку й використання правових знань у професійній практиці. Зокрема, майбутні економісти повинні вміти застосовувати законодавчі й правові норми, орієнтуватись у цих документах; уміти виявляти правопорушення; володіти процедурою правових рішень; уміти вести пошук необхідної

інформації в галузі права й законодавства; вміти свідомо контролювати результати своєї діяльності і рівень розвитку в межах реалізації норм права у професійній сфері. При цьому, завданням вищого навчального закладу є не тільки дати студентам знання, сформувані вміння і розвинути навички, але й виробити в них постійну звичку самостійно поповнювати знання і забезпечити перенесення цієї звички у свою майбутню виробничу чи дослідницьку діяльність.

У нашому дослідженні *рефлексивно-оцінний* компонент був спрямований на формування адекватної самооцінки і взаємооцінки своєї власної професійної ідентичності та професійної ідентичності одногрупників.

До основних термінів зазначеного компонента відносяться: оцінка, рефлексія, самооцінка, контроль самооцінки, взаємооцінка [11; 12].

Оцінка (філос.) – ставлення до соціальних явищ, людської діяльності, поведінки, встановлення їх значущості, відповідності певним нормам і принципам моралі (схвалення і осуд, погодження чи критика та ін.). Визначається соціальною позицією, світоглядом, рівнем культури, інтелектуальним та моральним розвитком людини. З іншого боку, урахування мотивів, засобів і цілей дії, її умов, місця в системі поведінки особистості – необхідна умова правильної оцінки цієї дії. Думка про цінності, рівень чи значення будь-кого чи будь-чого [10].

Оцінка необхідна для аналізу досягнень, підведення підсумків діяльності, тому можна сказати, що вона пов'язує дію, стан, процес, що вже завершилися з тим, що планується, породжується щойно виступає між ними як сполучна ланка. Можливість порівняння бажаного, запланованого результату як певного еталону і того, що був отриманий, яку надає оцінка, дозволяє особистості усвідомити ступінь узгодженості / неузгодженості між ними й відповідальним чином скоректувати, вдосконалити свою діяльність.

Рефлексія (від лат. *відображення*) – слід розуміти як установки, позиції та думки інших людей, так і власні.

Зазначений компонент спрямований на формування в майбутніх економістів здатності од самооцінювання своїх сильних і слабких сторін, вміння оцінювати свої професійні здібності під час проходження виробничої практики та оцінювати професійні здібності своїх одногрупників [9].

Оцінно-контрольні дії у процесі формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної освіти розглядаємо як дії майбутніх економістів, спрямовані на здійснення само- (взаємо-) оцінювання та само- (взаємо-) ко-

нтролю під час моделювання ситуацій з виробничої практики. Само- (взаємо-) оцінювання – вміння адекватно оцінювати свою (чужу) правову діяльність, адекватна самооцінка й загальне позитивне ставлення до обраної професії, та сприйняття її як соціально значущої. Само- (взаємо-) контроль – уміння виправити допущені помилки у регулюванні власної (чужої) правової діяльності.

З'ясуємо сутність поняття «критерій». Зауважимо, що дефініція «критерій» по-різному тлумачиться науковцями, так, психологи розглядають статистичні критерії для перевірки гіпотез. У педагогіці критерій (від грецького – *kriterion* – засіб для судження) тлумачиться як ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення чи класифікація чогось [13]; мірило, на основі якого здійснюється оцінка об'єкта за такими ознаками, що надають можливість судити про його стан і рівень розвитку; міра судження, оцінки будь-яких явищ [7, 588]; ознаки, за якими класифікуються, оцінюються за відповідним індикатором психологічні явища, дії або діяльність [15, 158]; мірило для визначення оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікації [16, 196].

Критерії, зазначає В. Бєліков, конкретизуються в показниках феномена, що досліджується (Бєліков В. А., 1998, с. 9). Показники, стверджує І. Бізюкова, дозволяють визначити стан явищ та процесів у динаміці, і є кількісною характеристикою критеріїв.

Феномен «показник» у педагогічних дослідженнях розуміють як ознаки, що дозволяють виокремити й оцінити найбільш конкретні змістові аспекти досліджуваного конструкту.

Зауважимо, що критерії і показники науковець Бєліков В. А. [1] розглядає як інструмент, який забезпечує можливість перевірки теоретичних положень, однак вважається, що критерії та якісні показники дають суб'єктивну характеристику досліджуваному явищу, а кількісні показники дають об'єктивну характеристику, даючи змогу виміряти його.

Критерії і показники тісно взаємопов'язані, оскільки науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує певний критерій [3, 27].

Розробляючи критерії, виходили з того, що вони є основою для порівняння, зіставлення предметів чи явищ, своєрідним еталоном вираженості певної якості. Критерій – це сукупність показників, що дозволяють виділити певне явище із подібних, характеризують його максимально повно і мають свій ступінь вираженості. Необхідно

зазначити, що окремо взяті показник та критерій не можуть об'єктивно відобразити рівень сформованості досліджуваного явища чи об'єкта. Тому їх повинна бути достатня кількість, щоб охопити всі сторони формування правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти. Водночас визначені критерії повинні бути адекватними виокремленим компонентам сформованості правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти – мотиваційному, когнітивно-гностичному, відтворювальному, рефлексивно-оцінному. Показники, розроблені до кожного критерію, ураховують обсяг знань, отриманих студентами протягом попередніх років навчання у заклади вищої освіти, їхні практичні навички, дозволяють характеризувати їхню поведінку у ситуаціях, дотичних до майбутньої професії, а також відбивати стійкість виявленого критерію.

Окреслені показники слугували основою визначення рівнів сформованості правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти: високого, достатнього, низького.

Схарактеризуємо якісну характеристику кожного з них.

Студенти високого рівня засвідчують усталену мотивацію на професійну діяльність і правову поведінку. Правові знання у студента мають систематизований характер, вони володіють основними юридичними поняттями й термінами. Чітко уявляють правовий аспект професійної діяльності, мислять правовими категоріями. Обізнані з нормативно-правовими актами, усвідомлюють необхідність оволодіння правовими знаннями і вміннями як умову їхньої майбутньої професійної діяльності. Орієнтовані на використання законодавства в ході розв'язання ситуацій у професійній діяльності. Студенти вміють розв'язувати конфлі-

ктні ситуації і здатні приймати самостійні відповідальні рішення. Уміли об'єктивно визначити свої сильні та слабкі сторони з огляду на обрану професію, однозначно формулювали послідовність власних дій з подоланням особистих вад. Давали адекватну оцінку своїм одногрупникам під час моделювання ситуацій з виробничої практики. У цих студентів спостерігалась адекватна самооцінка й загальне позитивне ставлення до обраної професії, робота економіста сприймалась ними як соціально значуща.

Студенти достатнього рівня відзначаються позитивним ставленням до правової освіти і правової поведінки. Майбутні економісти усвідомлюють значущість правової підготовки для їхньої професійної діяльності. Інтерес до права та законодавства виявляється лише в окремих ситуаціях. Обізнані з юридичними поняттями й термінами. Застосовують норми права, законодавчі акти за необхідності в окремих ситуаціях. Студенти прагнуть здобути правові знання, здатні застосовувати їх на практиці, вони подекуди вміють розв'язувати конфліктні ситуації, здатні приймати відповідальні рішення. Майбутні економісти не завжди виявляли адекватну самооцінку з огляду на обрану професію, прагнули самовдосконалюватись і долати власні недоліки, проте не мали чіткого плану дій. Водночас їм була властива адекватна самооцінка.

Студенти низького рівня відрізняються пасивністю, нестійкістю мотивів, правова поведінка відсутня. У них не сформована переконаність у цінності правових знань у майбутній професійній діяльності. Частково обізнані з правовими поняттями. Мають фрагментарні, поверхневі знання нормативно-правової бази. потреба у набутті знань права або носить ситуативний характер, або відсутня. Відсутній інтерес до правової й законодавчої сфери. Вони не здатні приймати відповідальне рішення. У розв'язанні конфліктних

Таблиця – Критерії з показниками сформованості правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційний	Ціннісно-настановчий	- наявність позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності; - наявність мотивації щодо особистісної правової поведінки; - наявність інтересу та потреби в опануванні необхідних правових знань
Когнітивно-гностичний	Знанневий	- обізнаність з правовими поняттями; - обізнаність з нормами права та державотворчими документами; - усвідомлення необхідності правової освіти фахівцями економічної сфери
Відтворювальний	Дієвий	- вміння застосовувати правові знання у професійній діяльності; - вміння приймати відповідальні правові рішення; - вміння вирішувати правові виробничі конфліктні ситуації у професійній діяльності економістів
Рефлексивно-оцінний	Рефлексивний	- вміння оцінювати свої особистісні якості (образ – «Я»); - вміння оцінювати свої професійні якості («Я»- економіст); - вміння оцінювати професійні якості своїх колег (майбутніх економістів)

ситуаціях потребують допомоги. Уміли достатньо об'єктивно оцінювати своїх одногрупників під час моделювання виробничих ситуацій (адекватна взаємооцінка), натомість вони вирізнялися загальним ставленням до обраної професії – воно було нейтральним, робота економіста сприймалася ними як важка й нецікава (неадекватна самооцінка).

Таким чином, ми бачимо, що високий рівень сформованості правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти характеризується стійким бажанням студента здійснювати самореалізацію, усвідомлювати прагнення до виявлення і розкриття своїх можливостей і здібностей, здатність використовувати власний потенціал, вміння реалізувати

свої правові знання в різноманітних практичних завданнях.

Отже, знання критеріальної бази необхідні для стимулювання навчального процесу студентів закладів вищої освіти до підвищення рівнів правової компетентності майбутнього економіста та самоствердження в обраній професії.

Визначивши рівні сформованості правової компетентності студентів ми змогли зрозуміти ставлення економістів до правової освіти.

Доцільним у перспективі є проведення моніторингу стану сформованості правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти до і після проведення навчання.

Список використаних джерел

1. Беликов В. А. Организация педагогического эксперимента в образовательных учреждениях : [методические рекомендации]. Магнитогорск : МГПИ, 1998. 40с.
2. Белозерцев Е. П. Учебное пособие / [Белозерцев Е. П., Гонеева А. Д., Пашков А. Г.]. М.: «Академия», 2004. 368с.
3. Бизюкова И. В. Теоретические основы оценки работников управления производства // Материалы семинара «Оценка деятельности и материальное стимулирование труда ИТР и служащих». М.: МДНТП имени Ф. Э. Дзержинского, 1978. 121 с.
4. Болотова Е. Л. Система непрерывной правовой подготовки педагогических кадров : автореф. дис. на соискание науч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». М., 2007. 38 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [голов. ред. В.Т. Бусел]. К.: Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
6. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія / І. П. Дроздова; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. Х.: ХНАМГ, 2010. 320 с.
7. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: МарТ, 2005. 448 с.
8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина [та ін.]; під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. 112 с.
9. Коновальчук Іван. Психологічні аспекти готовності учителів до інноваційної діяльності // Проблеми підготовки сучасного вчителя. № 4 (Ч. 1). Умань, 2011. С. 155 – 161.
10. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Рус. яз., 1986. С. 201, 394, 604, 660, 759.
11. Остасюк З. А. Умови формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики // Збірник науково-методичних праць викладачів Луцького педагогічного коледжу. № 4. Луцьк: Луцький педагогічний коледж, 20-11. С. 72-80.
12. Павлюк М. М. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності вчителя основної школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психологічних наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Марія Михайлівна Павлюк. Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2010, 22 с.
13. Почуєва О. О. Моделювання в теорії управління освітніми процесами. – [Електронний текст]. – Режим доступу : <http://virtkafedra.ucoz.ua/ik4/Pochueva.pdf>
14. Реан А. А., Коломненский Я. Л. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург, 1999. 416 с.
15. Соціально педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. К.: «ЕксОб», 2004. 304 с.
16. Українськи радянський енциклопедичний словник: В 3-х т. / Редкол.: А. В. Кудрицький (відп. ред.) та ін. 2-ге вид. К.: Голов. ред. УРЕ, 1987. Т. 2. 736 с.

References

1. Belikov V. A. Organizatsiya pedagogicheskogo eksperimenta v obrazovatelnykh uchrejeniyah : [metodicheskie rekomendatsii] / V. A. Belikov. Magnitogorsk : MGPI, 1998. 40s.
2. Belozertsev E. P. Uchebnoe posobie / [Belozertsev E. P., Goneeva A. D., Pashkov A. G.]. M. : «Akodemiya», 2004. 368s.
3. Bizyukova I. V. Teoreticheskie osnovy otsenki rabotnikov upravleniya proizvodstva // Materialy seminaru «Otsenka deyatelnosti i materialnoe stimulirovanie truda ITR i slujaschih». M. : MDNTP imeni F. E. Dzerjinskogo, 1978. 121 s.
4. Bolotova E. L. Sistema neprerivnoy pravovoy podgotovki pedagogicheskikh kadrov : avtoref. dis. na soiskanie nauch. stepeni doktora ped. nauk : spets. 13.00.08 «Teoriya i metodika professionalnogo obrazovaniya». M., 2007. 38 s.
5. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainiskoi movy / [holov. red. V.T. Busel]. K. : Irpin : VTF «Perun», 2005. 1728 s.
6. Drozdova I. P. Naukovi osnovy formuvannya ukrainskoho profesiinoho movlennia studentiv nefilolohichnykh fakultetiv VNZ: monohrafiia / I. P. Drozdova; Khark. nats. akad. misk. hosp-va. Kh. : KhNAMH, 2010. 320 s.
7. Kodjaspirova G.M. Slovar po pedagogike. M. : IKTS «MarT»; Rostov n/D : MarT, 2005. 448 s.
8. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy / pid zah. red. O. V. Ovcharuk. K. : K.I.S., 2004. 112 s.

9. Konovalchuk Ivan. Psykholohichni aspekty hotovnosti uchyteliv do innovatsiinoi diialnosti // Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. – № 4 (Ch. 1). Uman, 2011. S. 155-161.
10. Ojegov S. I. Slovar russkogo yazyka / pod red. N. YU. SHvedovoy. M.: Rus. yaz., 1986. S. 201, 394, 604, 660, 759.
11. Ostasiuk Z.A. Umovy formuvannya pedahohichnoi samoefektyvnosti maibutnikh uchyteliv muzyky // Zbirnyk naukovometodychnykh prats vykladachiv Lutsenko pedahohichnoho koledzhu. № 4. Lutsk: Lutskyi pedahohichni koledzh, 2011. S. 72-80.
12. Pavliuk M. M. Psykholohichni osoblyvosti stanovlennia profesiinoi identychnosti vchytelia osnovnoi shkoly: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykholohichnykh nauk: spets. 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykholohiia». Instytut psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. – Kyiv, 2010, –22 s.
13. Pochueva O.O. Modeliuvannya v teorii upravlinnia osvitynymy protsesamy. – [Elektronnyi tekst]. – Rezhym dostupa : <http://virtkafedra.ucoz.ua/ik4/Pochueva.pdf>
14. Rean A. A., Kolomnenskiy YA. L. Sotsialnaya pedagogicheskaya psichologiya. Sankt-Peterburg, 1999. 416 s.
15. Sotsialno pedahohichni slovnyk / za red. V.V. Radula. K.: «EksOb», 2004. 304s.
16. Ukrainsky radianskyi entsyklopedychnyi slovnyk: V 3-kh t. / Redkol.: A.V.Kudrytskyi (vidp. red.) ta in. – [2-he vyd.]. K.: Holov. red. URE, 1987. T. 2. 736 s.

Ірина Галушчак. Критеріальний підхід до формування правової компетентності майбутніх економістів

В статті зроблено аналіз психолого-педагогічних досліджень по проблемі визначення рівня сформованості правової компетентності майбутнього економіста і охарактеризовано їх компоненти. Підкреслюється, що ефективність навчальної діяльності студентів залежить, перш за все, від рівня мотивації. Ціленаправлене розвиток мотивів пізнавальної діяльності пов'язане з задоволенням домінуючих потреб студента.

В дослідженні приведена власна точка зору по поводу критеріїв і показателів рівня по формованню правової компетентності майбутніх економістів. Визначено рівні сформованості правової компетентності студентів.

Ключевые слова: майбутні економісти, критерії, показателі, правова компетентність, правова діяльність.

Iryna Galushchak. Criterial approach for forming the legal competence of future economists

The article analyzes psychological and pedagogical research on the problem of determining the levels of formation of the legal competence of a future economist and their components are characterized: motivational, cognitive-gnostic, reproductive, and reflexive-estimation.

The purpose of the article is to identify the criteria and indicators of the formation of the legal competence of a future economist in conditions of continuous university education

It is emphasized that the effectiveness of students' educational activity depends, first of all, on the level of motivation. Purposeful development of motives of cognitive activity is connected with satisfaction of the student's dominant needs. Cognitive is regarded as the ability to operate with knowledge, use it, dispose of them, and organize their activities on their basis. The reproductive component is conditioned by the need for future economists to be trained in the use of the received legal information, the ability to solve problems in the legal field. The evaluation and regulatory component was aimed at creating an adequate self-esteem and mutual evaluation of one's own professional identity and professional identity of the group members.

The research presents its own point of view on the criteria and indicators of levels before the formation of the legal competence of future economists. The value-setting, knowledge, effective, reflexive criterion with indicators of levels of formation of the legal competence of a future economist is specified. The level of formation of the legal competence of the students was determined; we were able to understand the attitude of economists to legal education.

Key words: future economists, criteria, indicators, legal competence, legal activity.

УДК 37.015.31:179.3 (430)

Наталія КРОПОЧЕВА

науковий співробітник відділу історії освіти

Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського.

м. Київ

e-mail: veritas59@i.ua.

ЕРІКА ГАРТМАНН – ДОСЛІДНИК ДІЯЛЬНОСТІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО В НІМЕЧЧИНІ: ІДЕЇ ПЕДАГОГІКИ ДОБРА В ДІЯЛЬНОСТІ ДОСЛІДНИЦІ 2003–2010 рр.

На основі огляду публікацій Е. Гартманн в 2003–2010 рр. про пошуки нових шляхів взаємодії та виховання «нового» ставлення людини до природи та фауни, сформульовано та викладено основні погляди її автора на місце людини в світі, виявленні системи її цінностей; виникненні і закріпленні такої негативної риси характеру як жорстокість, впливу її на процес соціалізації дитини. На основі викладених відомостей про діяльність Е. Гартманн, констатовано, що саме поняття «любов до тварин» в її розумінні об'єднує наступні елементи: емотивний, естетичний та діяльнісний, що в теоретичному значенні певним чином уможлиблює організаційну, змістову направленість діяльності громадських організацій захисту безпритульних тварин в Німеччині.

Ключові слова: Еріка Гартманн, соціалізація дитини, любов до тварин.

Ми досить часто вибудовуємо і шукаємо аргументи для наших уподобань в звичайному житті, у сфері професійного становлення та в інших видах діяльності. Насамперед це стосується людей, професійна діяльність яких формується, викристалізовується під впливом ідей особистостей, яких, за словами Е. М. Ремарка, можна схарактеризувати такими словами: в темні часи добре видно світлих людей. Такою особистістю в професійному зростанні німецької дослідниці Еріки Гартманн став Василь Олександрович Сухомлинський.

Як зазначає О. В. Сухомлинська, значення діяльності Е. Гартманн, з-під пера якої вийшла «перша в історії сухомлиністики монографія, присвячена аналізу творчості В. О. Сухомлинського», є важливим чинником виникнення зацікавленості у дослідницькому просторі Німеччини до його педагогічної спадщини [4].

Сформульовано гіпотезу дослідження: діяльність відомої німецької дослідниці Еріки Гартманн, дослідниці творчості В. О. Сухомлинського, розглянуто в рамках етичної концепції, базовим концептом якої названо «любов до тварин». Викладено авторське розуміння становлення означеної концепції та висловлено припущення стосовно спорідненості її концептуальних засад зі стрижневими концептами педагогіки добра В. О. Сухомлинського; виявлено смислові таморально-етичні наскрізні лінії, що характерні для теоретиків руху захисту прав тварин в німецькомовному сегменті європейського інформаційного простору.

Якщо розглядати публікації німецької дослідниці Е. Гартманн, присвячені творчості В. О. Сухомлинського в бібліографічному контексті, до слова буде згадати бібліографічні покажчики, (1978, 1987, 2001, 2008, 2013 і 2018 рр.), в яких досить ґрунтовно і повно висвітлено науковий доробок німецької дослідниці, починаючи з 1984 р., коли з'явилася зазначена вище монографія Еріки Гартманн «Педагогіка між людьми і виробництвом в моральному вихованні за В. О. Сухомлинським» і 2010 рр., публікацією в журналі «Шлях освіти» статті: «Сухомлинський: критик радянської та капіталістичної системи: новий погляд на спадщину класика педагогіки» [2; 3].

Зрозуміло, що хронологічний діапазон публікацій має досить значний хронологічний проміжок, що, певним чином, обумовлено зміною ідеологічних, політичних векторів розвитку німецького суспільства, так і беззаперечним впливом цих факторів на життєві пріоритети німецької дослідниці. Незмінними залишилися професійні й особистісні константи, що відобразилися в подальшій творчості Еріки Гартманн.

Що ж слід розуміти під такими зрозумілими для нас поняттями «добро» і «зло»? З позицій філософських течій, як неокласичного, так і постмодерністського напрямів, в яких еклектичне полотно сконструйовано з етнічних, національних, релігійних та інформаційних елементів з певною рефлексивною символікою і термінологічною новизною, слова «добро» і «зло» вже самі по собі за лексичним складом є позитивно і негативно

зафарбованими уже за своїм змістовим визначенням.

Добро, за В. О. Сухомлинським, це насамперед міра, з якою людина підходить до пояснення й оцінки людських стосунків; «охоронець совісті людини, спонукач моральної, непохитної, духовної стійкості, ідейної мужності» [5]. Як бачимо, сутність добра «вплетено» в безпосередню діяльність людини в суспільстві, воно розуміється як засіб і зброя в боротьбі людини за торжество справедливості, як діяльність, праця, воля у непримиренності насамперед до зла [1].

Зробимо спробу виявити та розглянути, як розкрито основні поняття педагогіки добра В. О. Сухомлинського у діяльності відомої німецької дослідниці його творчості Еріки Гартманн.

Так, в 2003 році було опубліковано результати дослідження Е. Гартманн (Tierliebe. Die Vernunft der Kinder = Любов до тварин. Пізнавальне дорослішання дітей на основі 17-ти інтерв'ю з дітьми) (переклад автора статті – Н. К.) [8].

На думку дослідниці, яка аргументована результатами проведеного анкетування дітей віком від 5-ти до 15-ти років, жорстоке поводження з домашніми тваринами впливає на виникнення і закріплення такої негативної риси характеру як жорстокість, на якість процесу соціалізації дитини. Психологічні травми, отримані дітьми внаслідок жорстокого поводження з тваринами (мається на увазі всі форми прояву цієї риси – розведення і «забиття» свійської худоби і т. п.), обумовлюють подальше життя дитини. На думку авторки, любов до тварин у дітей носить підсвідомий, інтуїтивний характер, що має глибокі моральні підвалини. Дилема відносин в родині, яка виникає і формує першу психологічну травматичну ситуацію, в якій існування домашнього улюбленця (в основному, це свійські тварини) залежить від практичних міркувань дорослих. Який результат можна передбачити у подальшій соціалізації дитини при такому відношенні до тварин?

Авторка обґрунтовує тезу про взаємозв'язок травматичного досвіду дитини після пережитого нею стресового стану після вбивства домашніх тварин з ідентифікацією себе як суб'єкта насилля жертви або жертви. В обох випадках цей стан стає одним із етапів прихованого почуття провини дитини. Адже і в школі, і в інших осередках соціалізації споживання їжі тваринного походження сприймається як данність, де нівелюється почуття провини за те, що ти їси [8].

Сподівання авторки на те, що модель нової педагогічних відносин ґрунтуватиметься на засадах вільного волевиявлення дитини, прояву емоційного співпереживання, особливо до тварин, –

детерміновано такими чинниками: альтруїстичною відданістю і любов'ю до тварин, що наповнює життя дитини повноцінним та багатограним змістом.

Знайомлячись зі змістом книги і читаючи рецензію С. Бітц, яка, як і авторка книги, є членом громадської спілки захисту тварин, стверджується теза: дітям властива вроджена турбота і любов до тварин, що обов'язково повинно враховуватись у педагогічній діяльності [6].

Звичайно, перелік основних віх біографії Еріки Гартманн 2003–2010 рр., не можна продовжувати лише на основі рецензій на її праці означуваного періоду. Нам конче потрібно окреслити весь діапазон (в усякому разі спробувати це зробити) діяльності Е. Гартманн упродовж зазначених років.

Так, найбільш значимими суспільними подіями життя німецької дослідниці можна вважати участь в роботі Міжнародного вегетаріанського товариства (International Vegetarian Union) (IVU), зокрема в 38-му конгресі цієї організації, що проходила в Дрездені (27–03.08.2008 р.) [8].

Досить характерним і вагомим результатом участі в цьому відомому на зарубіжних теренах об'єднанні стала її доповідь в рамках означеного заходу: «Symptomatik derpsy chis chen Folgendes Fleischkonsum = Симптоматика психічних наслідків споживання м'яса. Текст доповіді, на жаль, не можливо проаналізувати, так як матеріали форуму викладено в графічному форматі з переліком лише тематики доповідей [10].

Ще одним, на наш погляд, суттєвим етапом в біографії дослідниці є участь в діяльності німецько-болгарської спілки охорони безпритульних тварин. Головним чинником виникнення людяності в дитини вона беззастережно визнає необхідність нових відносин людей і тварин [10].

Вивчаючи праці Еріки Гартманн, мимоволі вибудовуєш основні конструкти, в змісті яких сфокусовано основні поняття її подальшої дослідницької траєкторії, котру можна розглядати в єдності та подальшому розвитку концепції «Терапія за допомогою тварин», засновником якої став Борис Левінсон, послідовниками та продовжувачами цієї справи в Німеччині можна назвати Магнуса Швантьє і Гюнтера Штольценберга [9; 11]. Акцентуючи увагу на цих особистостях, які внесли вагомий вклад в становлення концептуального, організаційного та медійного забезпечення діяльності об'єднань захисників прав тварин середини 20-х років минулого століття і які стояли у витоків руху захисту і порятунку домашніх тварин, можемо стверджувати, що їхні праці досить добре відомі Еріці Гартманн. Зокрема, в статті, опублікованій в журналі «Шлях освіти» в

2010 р., викладено систему аргументації, заснованій на працях зазначених вище дослідників.

Таким чином, узагальнюючи викладені вище відомості про професійні й дослідницькі орієнтири в діяльності відомої німецької дослідниці, слід зазначити, що саме поняття «любов до тварин» в її розумінні об'єднує наступні елементи: емотивний, естетичний та діяльнісний. Виділяючи елементну структуру, ми намагаємося увійти в тонку сферу відносин людини і «братів наших менших», певну ілюзорність і слабкість зв'язку яких набуває дедалі все більш відстороненого і прагматичного характеру. За звичним для нас змістом поняття «любов до тварин» приховано глибинні психологічні та соціальні пласти смислів, кожному з яких відповідають наукові узагальнення, що зроблено на основі соціальної, педагогічної практики, наукових розвідок українських та німецьких фахівців.

Особлива цінність різносторонньої діяльності відомої німецької дослідниці діяльності Василя Олександровича Сухомлинського полягає в дотриманні і продовженні тих традицій, які закладені в педагогічній спадщині великого гуманіста, а саме: продовження вивчення його спадщини в новому цивілізаційному вимірі, який поєднує і теоретичні здобутки, започаткування такого напрямку як філософія ненасильства, що продукує нові концепції захисту прав тварин; альтернативного (рослинного) способу харчування як базового постулату буття особистості.

Отже, подальша діяльність Еріки Гартманн, особливо в 2003–2010 рр., проводилась в рамках гуманістичної парадигми, в основі якої концепт «любов до тварин» визнано стрижневим поняттям її морально-етичної концепції.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Педагогіка добра у спадщині В. О. Сухомлинського // Педагогічні науки : зб. наук. пр. / Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. Миколаїв, 2014. Вип. 1.46 (108). С. 21–25. Бібліогр.: 7 назв.
2. Василь Олександрович Сухомлинський: до 100-річчя від дня народження : біобібліогр. покажч. / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; упоряд.: О. В. Сухомлинська, Л. Д. Березівська, Л. І. Страйгородська та ін. ; наук. консультант О. В. Сухомлинська ; наук. ред. Л. Д. Березівська ; бібліогр. ред. Є. Ф. Демида. Вінниця : Твори, 2018. 395 с. (Серія «Видатні педагоги світу» ; вип. 12).
3. Гартманн Е. В. О. Сухомлинський: критик радянської та капіталістичної системи. Новий погляд на спадщину класика педагогіки [Переклад з німецької Ірини Гоштинар] // Шлях освіти. 2010. № 1 (55). С. 32–37. Бібліогр.: 25 назв.
4. Деякі аспекти еволюції сприйняття творчості В. Сухомлинського : дорога довжиною в 40 років // В. О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів: монографія / упоряд.: О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко; авт. кол.; О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко, В. С. Курило, І. Д. Бех та ін. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. С. 74–96.
5. Сухомлинський В. О. Будьте доброзичливими. – Сто порадчителів. Вибр. твори у 5-ти т. Т. 2. К. : «Рад.школа», 1976. 670 с.
6. Bitz S.ErikaGartmann: Tierliebe. DieVernunftderKinder : [рецензія на книгу Е. Гартманн] SilkeBitz // Altex. 2008. № 2. S. 141. Режим доступу: http://www.altex.ch/resources/altex_2008_2_141_143_BookRev1.pdf.
7. Gartmann E. Pädagogik zwischen Menschen und Guterproduktion. Zur Sittlichkeitserziehung von V. A. Suchomlinskzs. München, 1984. 201 s.
8. Gartmann E. Tierliebe. DieVernunftderKinder. Berlin : Shaker Verlag, 2003. 220 s.
9. Günter Stolzenberg. Die ganze Tierwelt ruft um Hilfe. Drei Eichen Verlag, München. 1965. S. 53–98.
10. Deutsch-BulgarischeStraßentier-Nothilfe. V. = Німецько-болгарська допомога тваринам : [Електронний ресурс] : офіційний веб-сайт організації. Режим доступу: <https://www.db-tierhilfe.de/index.php>. – Назва з екрана. – Дата перегляду: 15.01.2019.
11. M. Schwantje. Die Liebe zu den Tieren. – Berlin, Verlag der neuen Gesellschaft, 1928. S. 114.

References

1. Bohush A. M. Pedagogika dobra u spadshchyni V. O. Sukhomlynskoho [Pedagogy of good in the legacy of V.O. Sukhomlynsky] // Pedagogichni nauky : zb. nauk. pr. / Naukovyi visnyk MDU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Mykolaiv, 2014. Vyp. 1.46 (108). PP. 21–25. Bibliohr.: 7 nazv.
2. Vasyl Oleksandrovykh Sukhomlynskyi: do 100-richchia vid dnia narodzhennia : biobibliohr. pokazhch. [Vasyl A. Sukhomlynsky: to the 100th anniversary of birth: biobibliographer. index] / NAPN Ukrainy, DNPB Ukrainy im. V.O. Sukhomlynskoho ; uporiad.: O. V. Sukhomlynska, L. D. Berezivska, L.I.Straihorodska ta in. ; nauk. konsultant O. V. Sukhomlynska ; nauk. red. L.D.Berezivska ; bibliohr. red. Ye. F. Demyda. Vinnytsia : Tvory, 2018. 395 p. (Seriiia «Vydatni pedahohy svitu» ; vyp. 12).
3. Hartmann E. V. O. Sukhomlynskyi: krytyk radianskoi ta kapitalistychnoi systemy. Novyi pohliad na spadshchynu klasyka pedahohiky [O. Sukhomlynsky: critic of the Soviet and capitalist system. A New Look at the Legacy of the Classics of Pedagogy] [Pereklad z nimetskoj Iryny Hoshtynar] / Erika Hartmann // Shliakh osvity. 2010. № 1 (55). PP. 32–37. Bibliohr.: 25 nazv.
4. Deiaiki aspekty evoliutsii spryiniattia tvorchosti V. Sukhomlynskoho : doroha dozhynoiu v 40 rokiu // V. O. Sukhomlynskyi u rozдумakh suchasnykh ukrainskykh pedahohiv: monohrafiia [Some aspects of the evolution of the perception of V. Sukhomlynsky creativity: a 40-year-old road / V.O. Sukhomlynsky in contemplation of modern Ukrainian teachers: monograph] / uporiad.: O. V. Sukhomlynska, O. Ya. Savchenko; avt. kol.; O. V. Sukhomlynska, O. Ya. Savchenko, V. S. Kurylo, I. D. Bekh ta in. Luhansk : Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2012. PP. 74–96.

5. Sukhomlynskyi V. O. Budte dobrozychlyvymy [Sukhomlynskyi V.O. Be friendly]. – Sto porad uchytelevi. Vybr. tvory u 5-ty t. T. 2 K. : «Rad.shkola», 1976. 670 p.
6. Bitz S.ErikaGartmann: Tierliebe. DieVernunftderKinder : [book review by E. Hartmann]SilkeBitz // Altex. 2008. № 2. P. 141. Access mode: http://www.altex.ch/resources/altex_2008_2_141_143_BookRev1.pdf.
7. Gartmann E. Pädagogik zwischen Menschen und Guterproduktion. Zur Sittlichkeitserziehung von V. A. Suchomlynskyz / Erika Gartmann. München, 1984. 201 p.
8. Gartmann E. Tierliebe. DieVernunftderKinder / E. Gartmann. Berlin : Shaker Verlag, 2003. 220 p.
9. Günter Stolzenberg. Die ganze Tierwelt ruft um Hilfe. Drei Eichen Verlag, München. 1965. PP. 53–98.
10. Deutsch-BulgarischeStraßentier-Nothilfe. V. = German-Bulgarian Animal Aid: [Electronic resource]: The official website of the organization. Access mode: <https://www.db-tierhilfe.de/index.php>. – Title from the screen. Date revised: 01/15/2019.
11. M. Schwantje. Die Liebe zu den Tieren. Berlin, Verlag der neuen Gesellschaft, 1928. P. 114.

Наталія Кропочева. Еріка Гартманн – дослідник діяльності В. А. Сухомлинського в Німеччині: ідеї педагогіки Добра в діяльності дослідниці 2003–2010 рр.

С учетом обзора публикаций Э. Гартманн 2003–2010 гг., направленных на поиски новых путей взаимодействия и «нового» отношения человека к природе и фауне, сформулированы основные взгляды автора на место человека в мире. Выявлены основные элементы системы ценностей в отношениях детей и животных. Обоснована зависимость возникновения жестокости и влияния ее на процесс социализации ребенка. На основании изложенных сведений о деятельности Э. Гартманн констатируется, что само понятие «любовь к животным» в ее понимании объединяет следующие элементы: эмотивный, эстетический и деятельностный, что в теоретическом смысле определенным образом структурирует организационную, содержательную направленность деятельности общественных организаций защиты бездомных животных в Германии.

Ключевые слова: Эрика Гартманн, социализация ребенка, любовь к животным.

Nataliia Kropocheva. Erica Hartmann – Researcher of V.O. Sukhomlynskyi's work in Germany: ideas of pedagogy of good in the research activity of 2003–2010

Taking into account the review of publications E. Gartmann in 2003–2010 aimed at finding new ways of interaction and the new relation of the person to the nature and fauna the main opinion of her author to the place of the person in the world is formulated and stated, basic elements of a system of values are revealed; the dependence of emergence of cruelty and its influence on process of socialization of the child is proved. On the basis of the stated data on activity E. Gartmann, it is noted that the concept "love to animals" of her understanding unites the following elements: emotivny, esthetic and activity that in theoretical sense definitely structures organizational, substantial orientation of activity of public organizations of protection of homeless animals in Germany.

Keywords: Erika Gartmann, socialization of the child, love to animals, pedagogy of good, socialization of the child.

УДК 378.14:377.35

Анатолій КУЗЬМІНСЬКИЙ

*доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України,
професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка,
м. Глухів, Сумська обл., Україна
e-mail: anatoliy230743@ukr.net*

Олена БІДА

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки і психології,
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II, м. Берегово
e-mail: tetyanna@ukr.net*

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Система соціальної роботи як діяльність по наданню допомоги людині, сім'ї, групі осіб, які знаходяться у складній життєвій ситуації, шляхом надання матеріально-фінансової, морально-правової підтримки, консультування й обслуговування демонструє реальні можливості суспільства і держави щодо соціального захисту людини.

Теоретичний аналіз наукових поглядів свідчить про досить серйозну увагу вчених до проблеми професійної готовності соціальних працівників до соціальної роботи і можливості ЗВО у підготовці до неї. При цьому професійна готовність розглядається з різних позицій: як активний стан людини, який проявляється в діяльності; як результат діяльності; як цілі діяльності; як якість, що характеризує установку на вирішення професійних завдань і соціальних ситуацій; як передумова до цілеспрямованої діяльності; як форма діяльності суб'єкта; як цілісне утворення особистості; як складова соціально-професійної культури; як складне професійно значуще новоутворення особистості.

Виокремлено підходи, за допомогою реалізації яких до фундаменталізації вищої професійної освіти стає можливим цілісний виклад теоретичних навчальних курсів і ефективного проходження студентами практики у соціальній сфері, що й сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців у ЗВО.

Ключові слова: фундаменталізація, вища професійна освіта, майбутніх соціальні працівники, якість підготовки, система соціальної роботи.

Сучасна освіта є основним соціально-ціннісним ресурсом держави, тому підготовка майбутніх фахівців в університетах країни зосереджується на тенденціях професіоналізації, піднятті внутрішньо-особистісних можливостей студентів, розвитку в них унормованого інноваційного мислення, свободи дій, самостійності в прийнятті виважених рішень, прагненні до неперервної самоосвіти та ін. [1].

Важливе місце у вивченні проблеми формування фундаментального освітнього простору майбутнього соціального працівника займають праці науковців В. Андрущенко, А. Бойко, А. Вербицького, О. Горіна, Л. Дудар, А. Каплан, А. Капської, В. Кондратева, А. Кочнева, З. Кияниці, І. Ларченко, Л. Онищук, О. Поліщук, Н. Садовнікова, А. Субетто, А. Суханова, В. Філіппова та ін.

Маємо на меті здійснити теоретичний аналіз наукових поглядів про увагу вчених до проблеми професійної готовності соціальних працівників до соціальної роботи і можливості ЗВО у підготовці до неї.

В останні роки багато вчених розглядають як основні випереджувальні елементи змісту освіти не конкретні знання й уміння, а певні якості особистості, що дозволяють самостійно освоювати новий зміст і технології діяльності:

- фундаментальні загальнокультурні знання, що забезпечують широкий світогляд і активну діяльність в будь-якій сфері (К. К. Колін);
- здібності використовувати власні знання для вдосконалення професійної діяльності (В. Горшенін);
- розвиток загальних здібностей, нахилів, інтересів, сприяють адаптації людини в мінливому світі (Б. Бім-Бад);
- розвиток творчих здібностей, навичок самоосвіти, вміння знаходити шляхи вирішення складних проблем (Л. Заніна);
- розвиток особистості студента (А. Новіков).

Характерно, що нині запити сучасних роботодавців на підготовку професіоналів більше переходять у площину «можливості – здібності – готовність».

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що є різні підходи до класифікації фахових компетентностей фахівця, зокрема їх поділяють на загальні (ключові) та професійні. Загальні компетенції поділяють у свою чергу на: загальнонаукові, соціально-особистісні й інструментальні. Професійні компетенції прийнято поділяти на спеціальні, методичні й психолого-педагогічні. О. Любимова з множини ключових і професійних компетентностей виокремлює підклас базових компетентностей, що формуються в процесі вивчення «базових» дисциплін з блоків гуманітарної та соціально-економічної, математичної та природничо-наукової, професійної та практичної підготовок. На її думку, з групи базових компетентностей можна виділити групу фундаментальних компетентностей з кожної галузі знань. Це можуть бути компетентності, які формуються під час вивчення фундаментальних наук (фізика, математика, хімія, біологія). Однак, зазначає учений, це є традиційний підхід до проблеми фундаменталізації, а фундаментальні компетентності мають визначатися з врахуванням парадигми фундаменталізації, що включає три аспекти:

- 1) навчання «метамовам» (математиці, логіці, кібернетиці, філософії, квалітології);
- 2) формування культурологічної бази як основи мотивації до навчання;
- 3) підготовку фахівців не за «вузькими» спеціальностями, а за напрямками. Такий підхід до змісту фундаментальних компетентностей вимагає перегляду технологій з реалізації принципу фундаментальності в освіті і методів діагностики такого типу знань [2].

Система соціальної роботи як діяльність по наданню допомоги людині, сім'ї, групі осіб, які знаходяться у складній життєвій ситуації, шляхом надання матеріально-фінансової, морально-правової підтримки, консультування й обслуговування демонструє реальні можливості суспільства і держави щодо соціального захисту людини. Відомо, що кожна професія характеризується спільними з іншими професіями і специфічними, притаманними лише їй цінностями. Особливості професійних цінностей обумовлені роллю і статусом професії в житті суспільства і конкретної людини.

Підготовка, як і будь-яка діяльність, має певне цільове призначення. Традиційно мета підготовки спеціалістів визначається кваліфікаційними характеристиками, в яких вимоги до професійних якостей носять досить узагальнений характер. У сформульованих таким чином цілях знайшли своє відображення інваріантні аспекти підготовки: знання, уміння, розвиток певних здібностей, якостей.

Професійна підготовка повинна бути зорієнтована на модель майбутнього спеціаліста, що відображає структуру його діяльності, а сам процес підготовки має відображати специфіку майбутньої професійної діяльності.

Теоретичний аналіз наукових поглядів свідчить про досить серйозну увагу вчених до проблеми професійної готовності соціальних працівників до соціальної роботи і можливості ЗВО у підготовці до неї. При цьому професійна готовність розглядається з різних позицій:

- як активний стан людини, який проявляється в діяльності;
- як результат діяльності;
- як цілі діяльності;
- як якість, що характеризує установку на вирішення професійних завдань і соціальних ситуацій;
- як передумова до цілеспрямованої діяльності;
- як форма діяльності суб'єкта;
- як цілісне утворення особистості;
- як складова соціально-професійної культури;
- як складне професійно значуще новоутворення особистості [3].

Дослідники Л. Т. Тюття та І. Б. Іванова зазначають: «фахівець із соціальної роботи» – це особа, яка має необхідні інтелектуальні, моральні, особистісні якості для виконання особливого, інтегрованого, універсального виду діяльності у соціальній сфері [4].

Підготовка спеціалістів для професійної діяльності в соціальній сфері здійснюється «на основі комплексного поєднання розуміння сутності соціальної роботи, методологічного обґрунтування філософських основ її теорії, творчого пошуку найбільш ефективних технологій виконання, розгляду соціальної роботи як професійної діяльності» [5].

Нині підготовка майбутніх соціальних працівників в університетах України проводиться відповідно до Стандарту вищої освіти України першого – бакалаврського і другого – магістерського рівнів спеціальності «Соціальна робота». Вона розглядається теоретиками й практиками з соціальної роботи в площині аналізу певних особливостей професійного навчання майбутніх соціальних працівників саме для українського суспільства, окреслення дальніших перспектив щодо формування системи підготовки та підвищення кваліфікації фахівців, дієвої діагностичної оцінки професійних здібностей абітурієнтів при проведенні фахового відбору, визначення спеціальних професійних функцій і особистісно виконуваних соціально-важливих ролей та ін. Університетська

освіта за Стандартами націлена на формування в кожного студента професіоналізму й морально-ціннісного портрету особистості майбутнього соціального працівника, а також спрямована на становлення під час навчання особистісної професійно-значимої моделі фахівця, що включає такі важливі компоненти: професійну відповідальність та комунікативну компетентність, фундаменталізацію та психологізацію знань; гуманність, креативність, толерантність та ін. [1].

Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників орієнтована на виведення фундаментального знання на пріоритетні позиції, котрі є основою створення та нагромадження цілісного, узагальнювального знання задля цілеспрямованого формування творчого мислення та професійної компетентності. При цьому важлива роль відводиться антропологічному та гуманістичному підходам у фундаменталізації вищої професійної освіти майбутніх соціальних працівників. Вони сприяють формуванню особистості як активного суб'єкта творчої праці, пізнання і спілкування, слугують фактором її гармонійного розвитку, зростання сутнісних сил і здібностей, «видаються» нами як соціально-педагогічний феномен, який виступає як педагогічна проблема, педагогічне явище, педагогічний процес, педагогічний принцип, педагогічна практика і як напрям дослідження педагогічної дійсності. Саме за допомогою реалізації цих підходів до фундаменталізації вищої професійної освіти стає можливим цілісний виклад теоретичних нав-

чальних курсів і ефективного проходження студентами практики у соціальній сфері, що й сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців у ЗВО [6].

Висвітлено систему соціальної роботи як діяльність по наданню допомоги людині, шляхом надання матеріально-фінансової, морально-правової підтримки та вказано на можливості суспільства і держави щодо соціального захисту людини.

Проаналізовано наукові погляди про нагальне вирішення проблеми професійної готовності соціальних працівників до соціальної роботи і можливості ЗВО у підготовці до неї.

Розглянуто професійну готовність з різних позицій: як активний стан людини, який проявляється в діяльності; як результат діяльності; як цілі діяльності; як якість, що характеризує установку на вирішення професійних завдань і соціальних ситуацій; як передумова до цілеспрямованої діяльності; як форма діяльності суб'єкта; як цілісне утворення особистості; як складова соціально-професійної культури; як складне професійно значуще новоутворення особистості.

Виокремлено підходи, за допомогою реалізації яких до фундаменталізації вищої професійної освіти стає можливим цілісний виклад теоретичних навчальних курсів і ефективного проходження студентами практики у соціальній сфері, що й сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців у ЗВО, на що буде звернуто увагу у подальших дослідженнях.

Список використаних джерел

1. Ребуха Л. З. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: проблемні підходи // Матеріали міжнародної конференції: Проблеми реформування педагогічної науки та освіти, м. Хмельницький, 1-2 грудня, 2017 р. С. 124–125.
2. Ковтонюк Мар'яна Михайлівна. Теоретичні і методичні засади фундаменталізації загальнопрофесійної підготовки майбутнього учителя математики.: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / М. М. Ковтонюк; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2014. 549 с.
3. Карпенко О. Г. Теоретико-методологічні підходи професійної готовності фахівців до соціальної роботи // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. С. 46–54.
4. Тюптя Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота: Теорія і практика. К.: ВМУРОЛ «Україна», 2004. 408 с.
5. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Ірина Миколаївна Мельничук; ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2011. 585 с. С. 27.
6. Ребуха Л. Фундаменталізація вищої професійної освіти майбутніх соціальних працівників: антропологічний та гуманістичний підхід // Фундаменталізація вищої професійної освіти. Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка». Випуск 5/37 (2017). С. 156–163.

References

1. Rebukha L.Z. (2017) Profesiyna pidhotovka fakhivtsiv sotsial'noyi sfery: problemni pidkhody [Professional training of specialists in the social sphere: problematic approaches]. *Materialy mizhnarodnoyi konferentsiyi : Problemy reformuvannya pedahohichnoyi nauky ta osvity*, m. Khmel'nyts'kyy, 1-2 hrudnya, 2017 r. 124–125.
2. Kovtonyuk M.M. (2014) Teoretychni i metodychni zasady fundamentalizatsiyi zahal'noprofesiynoyi pidhotovky maybutn'oho uchytelya matematyky [Theoretical and methodical principles of fundamentalization of the general professional training of the future teacher of mathematics]:. dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.04 / M. M. Kovtonyuk; Vinnyts'kyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni Mykhayla Kotsyubyn'skoho. Vinnytsya, 549.
3. Karpenko O. H. (2014) Teoretyko-metodolohichni pidkhody profesiynoyi hotovnosti fakhivtsiv do sotsial'noyi roboty [Theoretical and methodological approaches of professional readiness of specialists to social work]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriya 11. Sotsiolohiya. Sotsial'na robota. Sotsial'na pedahohika. Upravlinnya*. 46–54.

4. Тууптя L.T., Ivanova I.B. (2004) Sotsial'na robota: Teoriya i praktyka [Social work: Theory and practice] K.: VMUROL «Ukrayina», 408.
5. Mel'nychuk I. M. (2011) Teoriya i metodyka profesinyoi pidhotovky maybutnikh sotsial'nykh pratsivnykiv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohiy u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh [Theory and methodology of professional training of future social workers by means of interactive technologies in higher educational institution] : dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.04 / Iryna Mykolayivna Mel'nychuk ; TNPU im. Volodymyra Hnatyuka. Ternopil', 585.
6. Rebukha L. (2017) Fundamentalizatsiya vyshchoyi profesinyoi osvity maybutnikh sotsial'nykh pratsivnykiv: antropologichnyy ta humanistychnyy pidkhid [Fundamentalization of higher professional education of future social workers: anthropological and humanistic approach]. *Fundamentalizatsiya vyshchoyi profesinyoi osvity. Lyudynoznavchi studiyi. Seriya «Pedagogika»*. Vypusk 5/37. 156 -163.

Анатолій Кузьминський, Елена Бидя. Фундаменталізація вищого професійного освіти майбутніх соціальних працівників

Система соціальної роботи як діяльність по оказанню допомоги человеку, семье, группе лиц, находящихся в сложной жизненной ситуации, путем предоставления материально-финансовой, морально-правовой поддержки, консультирования и обслуживания демонстрирует реальные возможности общества и государства по социальной защите человека.

Теоретический анализ научных взглядов свидетельствует о достаточно серьезное внимание ученых к проблеме профессиональной готовности социальных работников к социальной работе и возможности ЗВО в подготовке к ней. При этом профессиональная готовность рассматривается с разных позиций: как активное состояние человека, который проявляется в деятельности; как результат деятельности; как цели деятельности; как качество, характеризующее установку на решение профессиональных задач и социальных ситуаций; как предпосылка к целенаправленной деятельности; как форма деятельности субъекта; как целостное образование личности; как составляющая социально-профессиональной культуры; как сложное профессионально значимое новообразования личности.

Выделены подходы, посредством реализации которых в фундаментализации высшего профессионального образования становится возможным целостный изложение теоретических учебных курсов и эффективное прохождение студентами практики в социальной сфере, и способствует повышению качества подготовки будущих специалистов в ЗВО.

Ключевые слова: фундаментализация, высшее профессиональное образование, будущих социальных работников, качество подготовки, система социальной работы.

Anatoliy Kuzminskyi, Olena Bida. Fundamentalization of higher professional education of future social workers

The system of social work as a humanitarian, family, group of people in a difficult life situation by providing financial, moral and legal support, counseling and service demonstrates the real possibilities of society and the state in terms of social protection of the person.

The theoretical analysis of scientific views shows the serious attention of scientists to the problem of the professional readiness of social workers for social work and the possibility of institutions in preparation for it. In this case, professional readiness is considered from different positions: as an active state of man, manifested in the activity; as a result of activity; as a whole activity; as a quality characterizing the installation for solving professional problems and social situations; as a precondition for a purposeful activity; as a form of activity of the subject; as a holistic personality formation; as a component of social and professional culture; as a complex occupationally significant neoplasm of the individual.

The approaches, with the implementation of which to the fundamentalization of higher professional education, becomes possible a holistic presentation of theoretical training courses and the effective passing of students' practice in the social sphere, which also contributes to the improvement of the quality of training future specialists in ZOO.

Key words: fundamentalization, higher vocational education, future social workers, quality of preparation, system of social work.

УДК 378.091

Тетяна КУЧАЙ

*доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і психології
Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II, м. Берегово*
e-mail: tetyanna@ukr.net

Олександр КУЧАЙ

*доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Національного університету біоресурсів і природокористування України*
e-mail: kuchay@ukr.net

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті висвітлено теоретичні засади професійної культури майбутніх фахівців. Професійна культура фахівця має свою специфіку. Виділено елементи професійної культури фахівця. Окреслено найбільш характерні риси професійної культури фахівця. Розкрито складники професіоналізму особистості. Професійна культура посідає особливе місце у структурі культури особистості, оскільки в процесі професійної діяльності культура особистості набуває свого всебічного й ефективного втілення.

Ключові слова: професійна культура, підготовка фахівця, освіта, викладач.

Інтеграція вищої освіти, науки й виробництва є основою відновлення змісту й форм навчання та виховання майбутнього фахівця, чинником, що зміцнює єдність і взаємодію його навчальної, науково-дослідної, трудової й громадської діяльності.

Освіта і виховання покликане сформувати у майбутнього фахівця такі особистісні якості й здібності, які дозволять йому самостійно орієнтуватися у професійному світі й визначати вектор свого професійного зростання, загальний стиль професійної життєдіяльності [1].

Професійна культура особистості, безперечно, передбачає володіння професійними знаннями, вміннями та навичками, серед яких значне місце належить знанням норм і правил міжособистісної взаємодії, умінням і навичкам спілкування, адекватного донесення інформації, рефлексії власної професійної діяльності [2].

Питанням професійної культури майбутніх фахівців займалися такі вчені: Б. Ананьєв, А. Асмолов, В. Біблер, І. Бех, О. Газман, О. Дашкевич, М. Каган, Л. Коган, А. Леонт'єв, В. Сластьонін та ін.

Професійна культура фахівця має свою специфіку. Серед її елементів можна виділити наступні: прогнозування, інтерпретація соціальних явищ і завдань у цілі і завдання діяльності; усвідомлення професійної культури як шлях до успіху; використання професійної культури з різноманітними формами діяльності; аналіз досягнутого результату, пов'язування його з висунутими цілями і завданнями професійної культури.

Як було зазначено вище, професійна культура фахівця є складовою його загальної культури, точніше утворенням у цілісній структурі особис-

тості, що характеризує всю сукупність відносин у сфері педагогічної діяльності та відповідний розвиток індивідуальних професійно значущих здібностей, розумових, психологічних та фізичних якостей, мотиваційної сфери, забезпечує високу якість і позитивне ставлення до професійної діяльності. Можемо окреслити найбільш характерні риси професійної культури фахівця: наявність здібностей до професійної діяльності, розвиток яких сприяє вихованню культури, в результаті якої фахівець здатний відчувати й розуміти оточуючих; сформованість професійної культури, що впливає як на загальний розвиток людини, так і на її внутрішній світ і є основою загальної культури; наявність професійно-культурних навичок і умінь; розвиток емоційної сфери, без якої неможливий розвиток духовної культури особистості, засвоєння цінностей суспільного буття тощо [3].

На рівні професійної культури майбутнього фахівця впливають багато чинників, але найвагомішими з них є: наукова і загальна культура викладачів, культура організації різнопланової діяльності студента у вузі, якість і естетичний вигляд матеріально-технічного і методичного забезпечення навчального процесу.

У вищому навчальному закладі завдання формування загальної і професійної культури майбутнього фахівця вирішується колективом викладачів – людей різного віку і досвіду різних спеціальностей і педагогічних поглядів, різного характеру і темпераменту, морального розвитку тощо.

Формування професійної культури майбутнього фахівця неможливо на кафедрі, де не склалась культура сумісної діяльності і міжособистісного

спілкування викладачів. Тому оновлення вимог до професійної культури майбутнього фахівця автоматично доповнюють перелік вимог до науково-педагогічного складу навчального закладу, адже наукове знання може існувати тільки в певному культурному середовищі.

Підвищення рівня професійної культури студента неможливо також без покращення якості навчальної діяльності, а саме: культури навчальної праці, її продуктивності за рахунок наукової організації та інтенсифікації навчального процесу, збільшення коефіцієнту корисної аудиторної і позааудиторної роботи. На практиці це означає певні зміни в організаційній структурі вищого навчального закладу, що враховували б тенденції інтеграції навчально-виховної, наукової та виробничої діяльності, створювали б умови для формування соціокультурних аспектів професійної діяльності майбутніх фахівців, адаптували механізм організації різнобічної діяльності студентів до нових вимог часу.

Гармонійний розвиток особистості неможливий без підвищення обсягу культурного і інформаційного насичення навчального процесу, впровадження проблемного навчання й моделювання професійних ситуацій. Таке середовище створюють міждисциплінарні інтегративні курси, що творчо й цілеспрямовано поєднують різні галузі знань, зберігаючи їх системність і цілісність, формують і розширюють кругозір студентів, створюють моральну, інтелектуальну і психологічну базу для майбутньої праці [4].

Професійний розвиток входить до загального розвитку особистості. Виділяють наступні складники професіоналізму особистості:

- освіченість;
- системність та аналітичність мислення, вміння прогнозувати розвиток ситуації, передбачити результат рішень, вміння мислити масштабно та реалістично водно-

час;

- комунікативні вміння, навички ефективної міжособистісної взаємодії;
- високий рівень саморегуляції, розвинутість самоконтролю, стресостійкість;
- ділова спрямованість, активність, прагнення до постійного підвищення професіоналізму;
- чітка Я-концепція, реалістичне сприйняття своїх здатностей [5].

Професійна культура забезпечує необхідний рівень виконання професійних функцій та можливість подальшого самовдосконалення фахівця. Вона виявляється через єдність особистісних та професійних якостей індивіда, ступеня володіння ним досягненнями й фаховими компетенціями, соціально-професійною мобільністю, що сприяє соціальному й духовному розвитку за умов входження в загальноєвропейський освітній простір. Сьогодні є потреба у вивченні, визначенні й аналізі саме цього комплексу якостей, які формуються у вищій школі й зазнають свого подальшого вдосконалення, застосовуються й реалізуються в трудовій діяльності.

Професійна культура посідає особливе місце у структурі культури особистості, оскільки в процесі професійної діяльності культура особистості набуває свого всебічного й ефективного втілення.

У структурі культури особистості особливе значення належить професійній культурі особистості. Вона посідає все більше місце і як предмет дослідження, і як фактор, значимий для пояснення, розуміння поведінки працівників, і особливо майбутніх фахівців, як людей, що мають володіти спеціальними знаннями й навичками в будь-якій галузі, бути висококваліфікованими фахівцями із широкою ерудицією та високим загальнокультурним рівнем відповідно до глобальних викликів сучасності [6].

Список використаних джерел

1. Сабатовська І. С. Основний механізм формування професійної культури майбутнього фахівця [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://eprints.kname.edu.ua/31950/1/92.pdf>
2. Руденко Л. А. Теоретичні та методичні засади формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах: автореф. ... дис. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. спец. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. Вінниця, 2016. 42 с.
3. Цзя Яочен. Професійна культура як вектор успіху // Innovative solutions in modern science. № 8(8). 2016. <http://naukajournal.org/index.php/ISMSD/article/viewFile/997/1133>
4. Сичов Д. В., Аксьонов В. В. Формування професійної культури майбутнього фахівця в умовах вищого навчального закладу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/%D0%A2%D0%B0%D0%BD%D1%8F/%D0%A0%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%87%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BB/%D1%81%20%D0%BF%D0%BE%D1%87%D1%82%D1%8B/76-157-1-PB.pdf>
5. Дудолодова А. В. Професійна культура особистості майбутнього фахівця [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/8_DNI_2009/Pedagogica/43385.doc.htm
6. Сабатовська І. С. Професійна культура особистості: структура та критерії вимірювання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.confcontact.com/20110531/so_sabat.htm

References

1. Sabatovs'ka I.S. Osnovnyy mekhanizm formuvannya profesiynoyi kul'tury maybutn'oho fakhivtsya [The main mechanism of formation of professional culture of the future specialist] [Elektronnyy resurs]. Rezhym dostupu: <http://eprints.kname.edu.ua/31950/1/92.pdf>
2. Rudenko L. A. Teoretychni ta metodychni zasady formuvannya komunikatyvnoyi kul'tury maybutnikh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannya u profesiyno-tekhnichnykh navchal'nykh zakladakh [Theoretical and methodical principles of forming the communicative culture of future specialists in the field of service in vocational schools]: avtoref. ... dys. na zdobuttya naukovoho stupenya doktora pedahohichnykh nauk. spets. 13.00.04 – Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity. Vinnytsya, 2016. 42 s.
3. Tszya Yaochen. Profesiyna kul'tura yak vektor uspiyku [Professional culture as a vector of success] // Innovative solutions in modern science. № 8(8). 2016. <http://naukajournal.org/index.php/ISMSD/article/viewFile/997/1133>
4. Sychoy D. V., Aks'onov V.V. Formuvannya profesiynoyi kul'tury maybutn'oho fakhivtsya v umovakh vyshchoho navchal'noho zakladu [Formation of a professional culture of a future specialist in a higher education institution] [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/%D0%A2%D0%B0%D0%BD%D1%8F/%D0%A0%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%87%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BB/%D1%81%20%D0%BF%D0%BE%D1%87%D1%82%D1%8B/76-157-1-PB.pdf>
5. Dudoladova A.V. Profesiyna kul'tura osobystosti maybutn'oho fakhivtsya [Professional culture of the personality of the future specialist] [Elektronnyy resurs]. Rezhym dostupu: http://www.rusnauka.com/8_DNI_2009/Pedagogica/43385.doc.htm
6. Sabatovs'ka I.S. Profesiyna kul'tura osobystosti: struktura ta kryteriyi vymiryuvannya [Professional culture of personality: structure and criteria of measurement] [Elektronnyy resurs]. Rezhym dostupu: http://www.confcontact.com/20110531/so_sabat.htm

Татьяна Кучай, Александр Кучай. Теоретические основы профессиональной культуры будущих специалистов

В статье освещены теоретические основы профессиональной культуры будущих специалистов. Профессиональная культура специалиста имеет свою специфику. Выделены элементы профессиональной культуры специалиста. Определены наиболее характерные черты профессиональной культуры специалиста. Раскрыты составляющие профессионализма личности. Профессиональная культура занимает особое место в структуре культуры личности, поскольку в процессе профессиональной деятельности культура личности приобретает своего всестороннего и эффективного воплощения.

Ключевые слова: профессиональная культура, подготовка специалиста, образование, преподаватель.

Tetyana Kuchai, Olexander Kuchai. Theoretical bases of professional culture of future specialties

The article outlines the theoretical principles of professional culture of future specialists. The professional culture of a specialist has its own specifics. The elements of professional culture of a specialist are highlighted. The most characteristic features of professional culture of a specialist are outlined. The components of professionalism of the personality are revealed. Professional culture occupies a special place in the structure of the culture of the individual, because in the process of professional activity the personality culture becomes its comprehensive and effective embodiment.

Professional culture provides the necessary level of performance of professional functions and the possibility of further self-improvement of a specialist. It manifests itself through the unity of personal and professional qualities of the individual, the degree of possession of the achievements and professional competencies, social and professional mobility, which promotes social and spiritual development in the conditions of joining the European educational space. Today, there is a need for studying, identifying and analyzing precisely this complex of qualities that are formed at a higher school and undergoing further improvement, applied and realized in labor activity.

Key words: professional culture, training of specialist, education, teacher.

УДК 378

Наталія КУШНІР

викладач Кропивницького будівельного коледжу,

м. Кропивницький, Україна

e-mail: natalochka140387@gmail.com

САМООСВІТА ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті визначено сутність поняття «самоосвіта» в педагогічному аспекті та обґрунтовано його зміст у контексті реалізації умов формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей. Досліджено роль самоосвіти в процесі підготовки фахівців в умовах науково-технічного прогресу. Вказано напрями активізації самоосвіти з метою мотивації саморозвитку студентів.

Ключові слова: самоосвіта, smart-суспільство, smart-освіта, smart-професіонал, підготовка фахівців, пізнавальна самостійність, саморозвиток, професійний розвиток.

В умовах глобалізаційних змін, які впливають із динаміки трансформації українського суспільства, сформувалась пріоритетна роль освіти, вектором якої стали становлення та розвиток індивідуальних здібностей, інтересів, професійної компетентності, поглиблення теоретичних знань та практичних умінь і якостей майбутнього фахівця.

Серед сучасних досліджень проблема організації самоосвітньої діяльності студентів різних спеціальностей, її змісту та методів знайшли своє відображення в роботах В. Андреева, Р. Броннікової, Н. Бухлової, П. Гальперіна, Ю. Зіятдінової, Т. Каткової, В. Лебедевої, З. Лук'янової, О. Малихіна, І. Наумченка, Н. Ничкало, Л. Рувінського, С. Сисоєвої, а також зарубіжних дослідників: К. Вайлда, А. Краппа, Ч. Левеск'ю, П. Ненігера, Х. Марша, Р. Райана, Л. Станека, А. Цуельке та інших.

Метою даного дослідження є визначення самоосвіти, як педагогічної умови формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

Результатом розвитку суспільства, в контексті інформаційно-технічної революції в світі, стало формування соціального феномену «Smart-суспільства». Вивчення особливостей взаємодії людини і освіти в Smart-суспільстві взяло свій початок з теорії технократичної культури, як синтезу раціональних методів і процедур технічного знання у поєднанні із соціокультурними особливостями, суспільнонеобхідними для управління інформаційно-високотехнологічним науково-технічним прогресом, що характеризується диференціацією і спеціалізацією соціальних інститутів, високим рівнем промисловості науки і техніки, економіки, урбанізації, відкритою системою мобільності [6].

Метою Smart-освіти є забезпечення майбутніх фахівців необхідними навичками для реалізації успішної професійної діяльності в умовах цифрового суспільства та розвиненої економіки, організувавши активний обмін досвідом та ідеями, персоніфікацію курсу в залежності від його завдань і компетенцій суб'єктів навчання. Крім цього, Smart-освіта бачиться легко керованою, як із середини закладів освіти через гнучкість навчального процесу, так і ззовні, тобто постійно живиться зовнішніми джерелами. Такими навичками, на нашу думку є самоосвітня компетентність та здатність до саморозвитку. Продуктом Smart-освітнього процесу є трансформація «професіонала-виконавця» в «smart-професіонала» (рис. 1.1).



Рисунок 1.1 – «Матриця-характеристика smart-професіонала»

Компетентність «smart-професіонала» як інтегративна властивість особистості, відображає його рівень інтелектуального розвитку, професійні вміння й навички, особистісний досвід і освіченість, прогностичність мислення, прагнення

саморозвитку, самоосвіти як динамічного розвитку суб'єктних компонентів професійної культури.

За таких умов, змінюється зміст кваліфікації майбутнього фахівця у самій своїй суті: зростає роль соціально-психологічних і особистісних факторів та здатності людини до самоосвіти й саморозвитку, самоконтролю і самовдосконалення. Видозмінюється розуміння поняття освіченості, яка є не просто певною сумою знань. Вона включає в себе методологічну підготовку, комп'ютерну грамотність і певний рівень інформаційної культури. Одночасно «формується і нове поняття «третя грамотність»: культура спілкування, естетичне виховання, широка інтелектуальна діяльність, яка характеризує загальну культуру людини» [1, 84].

Сучасні вимоги до самоосвіти в галузі економіки та національного господарства, обумовлені необхідністю повноцінного функціонування наступних функцій фахівця:

- інформаційної (задовольняти потреби спеціалістів економічної галузі в отриманні знань про досягнення в економічній науці та інноваціях, про передовий вітчизняний та зарубіжний досвід);
- навчальної (організації та здійснення освітнього процесу в закладах підвищення кваліфікації, обмін досвідом);
- дослідницької (проведення наукових досліджень та експериментів);
- експертної (наукова експертиза програм, проектів, оцінка необхідності, обґрунтованості законодавства).

На єдиному загальноєвропейському освітньому просторі прослідковується чіткий взаємозв'язок та взаємозалежність цілей вузівської та післявузівської безперервної освіти, спрямованих на перехід до парадигми «освіта впродовж всього життя» (Концепція LLL (lifelong learning)), як сателіта Smart-суспільства.

З огляду на те, що основним ключовим вмінням стає здібність людини здійснювати пошук нових знань та розвивати нові компетенції без підтримки з боку формальної освіти, на нашу думку, тільки конвергенція різних типів навчання вирішить питання втілення в життя концепції LLL. Тобто завдання закладу вищої освіти є створення необхідних педагогічних умов формування самоосвітньої компетенції, як елемента професійної культури майбутнього фахівця, із застосуванням зберігаючого типу навчання через засвоєння фіксованих поглядів, методів і правил для вирішення типових задач, та інноваційного – для формування здібностей до оновлення, пошуку проблемних питань та їх рішень.



Аналіз наукових поглядів (табл. 1.1), дав змогу нам зобразити схематично зв'язок між дефініціями «освіта», «самоосвіта», «самостійна навчальна робота», як складових «професійного розвитку» та зобразити цей взаємозв'язок схематично (рис. 1.2.).

Нам імпонує розуміння самоосвіти науковцем С. Рубінштейном, який підкреслює, зокрема психологічний її фактор, який включає в себе мотивацію, неперервну потребу у знаннях та вміння працювати з різними джерелами інформації. Важливу роль відіграють способи самоосвітньої діяльності, використані особистістю на шляху до отримання нових знань [5].

Категорійні ознаки цілесумовленості та систематичності самоосвіти, вказують на її особистісно скерований характер, що означає її здійснення через самостійну роботу для досягнення цілей, поставлених іншою особою – викладачем; в ході самоосвітньої діяльності – відповідно до задумів самої особистості.

Необхідно підкреслити принципову відмінність між самоосвітою та самостійною навчальною роботою, яка полягає в тому, що в ході першої, особистість виступає суб'єктом своєї діяльності у досягненні самостійно визначених цілей, а в ході другої, в умовах закладу освіти цілі перед особистістю ставить викладач. Подібним в цих двох категоріях є прагнення особистості до саморозвитку та самореалізації.

Сучасні вимоги до фахівця на перше місце ставлять систематичну самостійну роботу з розвитку із першочерговим завданням максимального використання творчого потенціалу фахівця, як складника професійної культури. Відмінною

Таблиця 1.1 – «Узагальнення наукових поглядів категорії «самоосвіта»

№ з/п	Автор	Визначення автором категорії «самоосвіта»
1	А. Айзенберг, С. Архіпов, М. Рогозін	як цілеспрямована, планомірна, самостійна робота особистості над підвищенням своєї професійної майстерності
2	Г. Бичкова	форма поглиблення знань
3	Л. Г. Борисова	форма присвоєння досвіду
4	А. Владиславлев	форма здійснення пізнавальної діяльності
5	А. Громцева	цілесумовлена самою особистістю систематична пізнавальна діяльність з метою розвитку освіченості
6	С. Гончаренко	освіта, яка набувається в процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі
7	І. Гончаров	пізнавальна діяльність яка виходить за межі обов'язкових завдань
8	А. Загорський	ланка що пов'язує та інтегрує навчання, працю та суспільну діяльність в єдине ціле
9	Г. Зборовський	вид вільної діяльності особистості, що характеризується її вільним вибором і направленістю на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного та наукових рівнів
10	М. Касьяненко	цілеспрямований процес самостійного оволодіння цілісною системою знань і умінь, поглядів і переконань, прогресивним досвідом у певній сфері діяльності під впливом особистих та суспільних інтересів
11	А. Клочко	система розумового та світоглядного самовиховання, оновлення, розширення та поглиблення набутих знань, удосконалення практичних навичок та вмінь
12	К. Коджаспірова	система розумового та світоглядного самовиховання
13	В. Козаков	система оновлення, розширення та поглиблення отриманих знань, удосконалення практичних умінь та навичок
14	Н. Косенко	процес який характеризує високий ступінь саморегуляції
15	О. Кочетов	удосконалення своєї особистості за допомогою самостійної та науково-дослідницької діяльності
16	Е. Лебедева	форма отримання знань; шлях продовження освіти
17	В. Лозовий	важливе доповнення навчального процесу, що ефективно впливає на формування професійних і загальнолюдських якостей студента.
18	П. Пшебильський	вид пізнавальної діяльності
19	Б. Райський	процес оволодіння знаннями з ініціативи самої особистості
20	Л. І. Рувінський	засіб саморозвитку, творчої першооснови особистості та коригування своєї розумової діяльності, її операції

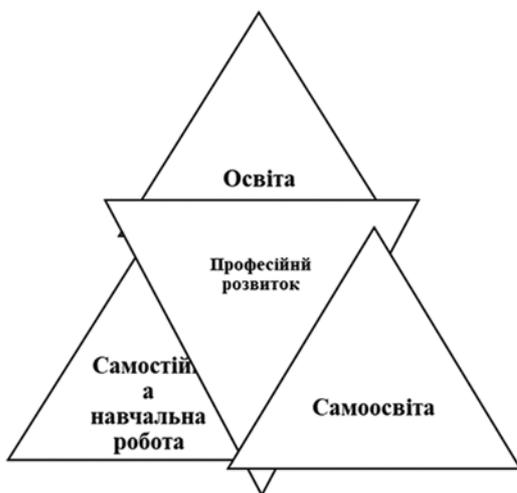


Рисунок 1.2 – «Елементи професійного розвитку»

рисом самоосвіти, зокрема майбутнього фахівця-економіста є те, що результатом його роботи виступає економічний ефект, як наслідок особистісного самовдосконалення й професійного зростання.

На основі узагальнення наявної понятійної різноманітності, пропонуємо визначення *категорії самоосвіта, як умови розвитку професійної культури майбутнього фахівця*, – специфічний вид діяльності, в процесі якої під час самостійного визначення цілей, особистість задовольняє власні пізнавальні потреби та вдосконалює власні здібності, шляхом розширення загальних та фахових знань, з метою професійного становлення та максимальної самореалізації в суспільстві.

Процес формування самоосвітніх вмінь, як зазначають науковці, передбачає три етапи:

виникнення потреби у самоосвіті, визначення власної траєкторії самоосвітньої діяльності та реалізація самостійно отриманих знань, вмінь й навичок у професійній діяльності. Необхідною умовою ефективного впровадження даного процесу є застосування комплексного підходу у процесі організації навчальної діяльності студентів в закладі вищої освіти [4].

Взявши за основу моделювання професійних умінь майбутнього спеціаліста Г. Ковальчука [4], нами було розроблено наступні етапи їх реалізації з метою формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей:

I етап – розвиток початкового недиференційованого інтересу майбутніх економістів до професійної діяльності, як пріоритету для формування професійної мотивації через застосування бесід, дискусій, аналізу конкретних виробничих ситуацій.

II етап – формування позитивних професійних ціннісних орієнтацій, які дають змогу побудувати у свідомості майбутнього фахівця економічної галузі ідеальну перспективну модель фахової діяльності, яка служить еталоном у професійному саморозвитку із виділенням ієрархії мотивів професійної діяльності.

III етап – активне формування професійних умінь, необхідних для практичної діяльності. Воно здійснюється під час розроблення та реалізації навчальних проектів у змодельованих та реальних умовах конкретних ситуацій і вимагає від студентів самостійності, ініціативності, творчого підходу, наполегливості тощо.

3. Лук'янова [2] включає до класифікації Н. Бухлової [1] ряд професійних вмінь, які, на її думку, входять до структури самоосвіти фахівців, а саме: постановку мети та усвідомлення змісту й засад поставлених задач; швидку орієнтацію в інформаційному просторі; самостійне критичне й творче мислення; розуміння шляхів вирішення проблем; володіння комунікативними навичками; вміння генерувати нові ідеї.

Самоосвітня діяльність, на думку П. Суханова [7], є одним з шляхів формування конкурентоздатного й компетентного фахівця, а також засобом підвищення кваліфікації спеціаліста, а також рівня професійної компетентності за допомогою постійного поповнення знань.

Для вирішення цієї задачі в умовах закладу вищої освіти необхідно створити педагогічні умови для засвоєння студентами методів самоосвіт-

ньої діяльності, особистісного самовизначення та саморозвитку.

Процес професійного розвитку та саморозвитку майбутнього економіста в період його професійної підготовки має свої особливості, та здійснюється за умов забезпечення суб'єктного компоненту особистості майбутнього фахівця-учасника освітнього процесу.

Серед системи педагогічних умов професійного саморозвитку у процесі підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей можна виділити такі:

- орієнтація процесу навчання на формування спрямованості майбутнього спеціаліста на самоактуалізацію та самодетермінацію в майбутній професійній діяльності;
- збагачення змісту навчання системою понять і концепцій, що орієнтують майбутніх фахівців на рефлексію, самопроекування, самонавчання, самоорганізацію, саморозвиток у сфері професійно значимих якостей особистості (компетентностей).

Сателітом самостійної пізнавальної й професійної діяльності студентів-економістів є своєчасний контроль за ходом виконання поставлених задач з метою коригування процесу їх реалізації. Тому, контроль є останнім етапом у процесі самовдосконалення фахівців економічних спеціальностей, що функціонує як систематичне отримання зворотної інформації щодо процесу самоосвіти на основі порівняння ефективності досягання.

Отже, самоосвіта у системі фахової підготовки економістів є цілеспрямованою, систематичною пізнавальною діяльністю майбутніх фахівців, в умінні оволодіти культурою розумової праці, умінням вирішувати проблеми, самостійно працювати над власним вдосконаленням, що є необхідним для вирішення як професійних завдань так і удосконалення свого освітнього рівня в повсякденному житті.

Формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей умовами розвитку самоосвітньої компетентності студентів, ми розуміємо як ефект зовнішнього педагогічного впливу викладача на студента з метою розвитку в нього високої позитивної мотивації навчальної діяльності, яка може компенсувати дефіцит спеціальних здібностей або недостатній запас знань, умінь і навичок, виступаючи як компенсаторний чинник формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів.

Список використаних джерел

1. Бухлова Н. В. Організація самоосвітньої діяльності учнів. Х. : Основа, 2003. 64 с.
2. Лук'янова З. В. Самообразование учащихся как индивидуальная и общественная ценность // Журнал научно-педагогической информации. 2012. № 3 С. 5–16.

3. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті. Навчальний посібник. К. : КНЕУ, 1999. 128 с
4. Копил О. А. Формування самоосвітньої компетентності у студентів немовних спеціальностей з використанням інформаційно-комунікаційних технологій [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. А. Копил. Чернівці, 2012. 25 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Издательство: Питер, 2002. 720 с.
6. Соснова М. А. Smart-технології як складова підвищення якості освіти. – Режим доступу: <http://archive.ws-conference.com/wpcontent/uploads/pw0480.pdf>.
7. Суханов П. В. К вопросу о самообразовательной деятельности студентов в системе современного высшего профессионального образования // Теория и практика общественного развития. №7. 2012. С. 88-93.

References

1. Bukhlova N. V. Orhanizatsiia samoosvitnoi diialnosti uchniv [Organization of students' self-education activities]. Kharkiv, 2003. 64 P.
2. Lukianova Z. V. Samoobrazovanye uchashchikhsia kak yndyvdualnaia y obshchestvennaia tsennost. [Self-education of students as an individual and social value] Zhurnal nauchno-pedahohycheskoi ynformatsyy. 2012.№ 3. PP. 5-16.
3. Kovalchuk H. O. Aktyvizatsiia navchannia v ekonomichnii osviti. Navchalnyi posibnyk [Activation of education in economic education. Tutorial]. Kyivskiy natsionalnyi ekonomichnyi universytet. Kyiv, 1999. 128 P.
4. Kopyl O. A. Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti u studentiv nemovnykh spetsialnostei z vykorystanniam informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Formation of self-education competence among students of non-language specialties using information and communication technologies] [Tekst]: Cand. of Ped Diss. Chernihiv, 2012, 25 p.
5. Rubynshtein S. L. Osnovu obshchei psykholohyy [Basics of General Psychology]. Pyter, 2002,720 p.
6. Sosnova M. A. Smart-tekhnologii yak skladova pidvyshchennia yakosti osvity [Smart-technology as a component of improving the quality of education] [Elektronnyy resurs]. –Rezhym dostupu: <http://archive.ws-conference.com/wpcontent/uploads/pw0480.pdf>.
7. Sukhanov P. V. K voprosu o samoobrazovatelnoi deiatelnosti studentov v sisteme sovremennoho vussheho professyonalnoho obrazovanyia. [On the issue of self-education activities of students in the system of modern higher professional education]. Teoryia y praktyka obshchestvennoho razvytyia. №7, 2012, PP. 88-93.

Наталія Кушнір. Самообразование как педагогическое условие формирования профессиональной культуры будущих специалистов экономических специальностей

В статье определена сущность понятия «самообразование» в педагогическом аспекте и обосновано его содержание в контексте реализации условий формирования профессиональной культуры будущих специалистов экономических специальностей. Исследована роль самообразования в процессе подготовки специалистов в условиях научно-технического прогресса. Указано направления активизации самообразования с целью мотивации саморазвития студентов.

Ключевые слова: самообразование, smart-общество, smart-образование, smart-профессионал, подготовка специалистов, познавательная самостоятельность, саморазвитие.

Nataliia Kushnir. Self-education as a pedagogical condition of the formation of professional culture of future specialists of economic specialties

The article defines the essence of the concept "self-education" in the pedagogical aspect and substantiates its content in the context of the implementation of the conditions for the formation of professional culture of future specialists in economic specialties. The role of self-education in the process of training specialists in the conditions of Scientific and technological progress is investigated. Directions of activization of self-education with the purpose of motivation of self-development of students are specified.

Self-education in the system of professional training of economists is purposeful, systematic cognitive activity of future specialists, in the ability to master the culture of mental labor, the ability to solve problems, work independently on their own improvement, which is necessary for solving both professional tasks and improving their educational level in everyday life.

Key words: self-education, smart-society, smart-education, smart-professional, training of specialists, cognitive independence, self-development.

УДК 159.922.72 – 053.4

Наталія МЕЛЬНИК*доктор педагогічних наук, професор кафедри психології
та педагогіки Київського міжнародного університету,**м. Київ, Україна***e-mail:** loroknatalia@gmail.com

ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкрито особливості формування емоційного інтелекту дітей дошкільного віку; проаналізовано сутність і зміст феномену емоційного розвитку особистості в контексті його вітчизняних та зарубіжних дослідників. Вивчення наукової літератури показало, що емоційний розвиток людини проявляється в зростанні здатності організму до саморегуляції емоційних станів, в накопиченні словесних і невербальних виразів емоцій (в тому числі і в зростанні емоційного словника), в збагаченні емоційного досвіду дитини, в появі нових емоцій (перш за все, соціальних і інтелектуальних), в умінні розрізняти і більш тонко диференціювати емоційні стани і партнера в спілкуванні. Встановлено, що формування емоційного інтелекту значною мірою залежить від емоційного розвитку особистості. У процесі дослідження з'ясовано, що серед ефективних методів формування емоційного інтелекту є: метод мотивації до емпатії, емоційно-образного впливу, словниковий та ігровий методи, а серед прийомів можемо виокремити: створення емоційно-насиченого фону, емоційний масаж, формули емоційної стійкості.

Ключові слова: емоційний розвиток, емоційний інтелект, особистісний розвиток, дошкільне дитинство, формування емоційного інтелекту.

Процеси комунікації в сучасному суспільстві характеризуються високим ступенем динамічності, інтегрованістю та глобалізованістю, що обумовлюється розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, розширенням сфер освітянського, економічного та соціального співробітництва як в межах однієї країни, так і вселенського масштабів. Означене визначає сучасні особливості спілкування між всіма членами суспільства, починаючи з дітей раннього і завершуючи людьми зрілого віку. Постає нагальна потреба у визначенні способів оптимальної комунікації, налагодження механізмів взаєморозуміння та формування збалансованої системи співіснування суспільства в цілому. У контексті зазначеного особливу увагу психологів, педагогів, соціологів, дослідників в останні десятиліття звернено до проблеми емоційного розвитку та формування емоційного інтелекту особистості з раннього віку.

Важливо відмітити, що оволодіння особистістю загальнолюдськими цінностями, способами оптимальної комунікації з іншими неможливе тільки на рівні усвідомлення, оскільки цей процес передбачає також і емоційні переживання різного спектру. З огляду на це, на сучасному етапі розвитку педагогічної науки суттєвого значення набуває проблема емоційної культури, емоційного розвитку та інтелекту. Актуальність розробки й вирішення даної проблеми визначається також і тим, що вивчення та аналіз освітянської практики засвід-

чує наявність суперечностей між інтелектуальним та емоційним розвитком особистості, рівнем знань та емоційним сприйняттям дітей. Нерідко інтелектуальне випереджає емоційне, хоча психологами і педагогами відмічено, що емоційні процеси займають одне з важливіших місць у формуванні особистості дитини, а емоційний розвиток є складовою частиною емоційного інтелекту особистості.

Проблема емоційної сфери особистості розглядалась у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних психологів (А. Ребер, А. В. Сухарев, О. Я. Чебикін, С. Ламберт, В. Меннігер та ін.), психофізіологів (П. Фресс, П. В. Симонов та ін.) та педагогів (С. В. Родіна, Т. С. Сваренко та ін.). Значний внесок у вирішення проблеми емоційної сфери особистості зробили О. Я. Чебикін, А. Маурер, Дж. Мюррей та інші, в роботах яких викладені загальні уявлення щодо її дослідження та формування. Результати досліджень Г. М. Бреслава, О. В. Запорожець, Я. З. Неверович, О. І. Кульчицької, Е. Л. Носенко, А. Е. Ольшаннікової, Е. Д. Хомської, О. Л. Яковлевої та інших, що спрямовані на виявлення певних закономірностей становлення емоційної сфери, а також О. Г. Асмолова, Л. С. Виготського, Г. Крайг, І. С. Кона, О. М. Леонтєва, Д. Б. Ельконіна та інших, які пов'язані з визначенням факторів розвитку особистості, актуалізують проблему поглибленого пізнання емоційної сфери.

Однак, особливої уваги потребують проблеми емоційного розвитку дітей дошкільного віку. За

твердженням Т. А. Даніліної в дошкільному віці емоції відіграють велику роль в житті дитини [6]. Дослідниця говорить про те, що в цей віковий період емоційні реакції носять імпульсивний і безпосередній характер. У ранньому віці емоції більш виражені, ніж в дошкільному дитинстві, це пов'язане з тим, що дитина не вміє керувати своїми переживаннями і емоції починають керувати його поведінкою. Через це відбувається більш бурхливий і мимовільне прояв емоцій. Дорослий легко може визначити емоції дитини тому що вони проявляються і міміці дитини, і в його поведінці в цілому. До кінця періоду раннього дитинства і наближення кризи 3 років у дитини з'являється афективний поведінка при виникненні у нього труднощі їй. Ця емоційна спалах з'являється, коли у дитини не виходить зробити щось – то самостійно і поруч не виявляється дорослого, який міг би допомогти.

Так само дитина може демонструвати подібне поведінку. Через брак уваги з боку дорослих. Афективний поведінка поступово проходить, якщо дорослі спокійно реагують на поведінку дитини. У дошкільному дитинстві афективний поведінка або повністю перестає проявлятися, або його інтенсивність знижується. Емоційний фон дитини стає бол її стабільним. П. М. Якобсон в своїх працях писав, Що при переході від раннього до дошкільного віку змісту емоцій зазнає зміна. Зміни відбуваються зміни одних почуттів іншими і появи нового типу емоційних станів. об'єкти, від яких раніше виникав інтерес, перестають цікавити дитини.

На їхньому місці з'являються нові об'єкти і дії, що приковує до себе велику увагу. До дошкільного віку емоційний світ дитини змінюється і стає більш різноманітним. Відбувається ускладнення емоцій від базових (радість, гніву, страху та ін.) до захоплення, подив, ревності, смутку. Зміни відбуваються і в зовнішніх проявах дитини емоцій. діти вчаться показувати емоції через посмішку, погляд, інтонацію, позу, жести. О. В. Запорожець [8] вважає, що виникнення нових емоцій в дошкільному віці, перш за все пов'язано зі зміною змісту та структури діяльності дитини. До 3 років у дітей з'являються емоційні реакції, що свідчать про наявність естетичного переживання. Спочатку дитина наслідує дорослому, який виховує в ньому естетичне почуття. Дорослий акцентує увагу дитини на естетичну сторону предмета або явища: «Подивися, як красиво» і т.п. У дитячому віці дитини залучали блискучі і яскраві речі, але в період дошкільного дитинства дитина швидко навчається розрізняти гарне і негарне і починає ділитися спостереженнями зі дорослими. Дитина радіє

квітам, гарному одязі, красивою іграшці, бачить красу в творах мистецтва. Заняття і дидактичні ігри сприяють розвитку інтелектуальним емоціям таких як: здивування, цікавість, впевненість або сумніви в своїх судженнях і радість від знайденого вирішене

В останні десятиліття надзвичайно активно ведуться дискусії щодо формування емоційного інтелекту (ЕІ) та важливість для цього раннього емоційного розвитку дитини, як бази для подальшого ефективного формування ЕІ. Проте окреслений аспект потребує науковий досліджень, які б забезпечили експериментальну перевірку ефективних способів формування такого емоційного інтелекту дитини дошкільного віку, який й би сприяв повноцінному гармонійному розвитку дитини та поступової позитивної соціалізації в різні освітні середовища та соціопросторі в цілому.

Відтак, за **мету статті** ставимо визначення наукових категорій «емоційний розвиток» та «емоційний інтелект», «емоційний інтелект дітей дошкільного віку», а також виокремлення методів і прийомів емоційного розвитку дітей дошкільного віку.

Сформульована мета якісно реалізовуватиметься через поетапне розв'язання таких завдань: по-перше є необхідність з'ясування особливостей відмінності та визначення сутності таких категорій як «емоційний розвиток», «емоційний інтелект» та «емоційний інтелект дітей дошкільного віку» та з'ясування взаємозв'язку окреслених понять; по-друге, систематизація та виокремлення існуючих методів та прийомів емоційного розвитку дітей дошкільного віку, як таких, що забезпечуючи останнє сприятимуть формуванню емоційного інтелекту особистості.

Емоції допомагають розкрити внутрішній світ людини, впливають на її вчинки, відіграють роль регуляторів людського спілкування. У галузі психолого-педагогічного знання, проблема емоційного розвитку особистості дитини займає важливе місце і є однією з найбільш дискусійних. Це пов'язано з неоднозначністю розуміння сутності та змісту процесу емоційного розвитку, його механізмів, а також умов, що впливають на нього, відтак розглянемо ці питання більш ґрунтовно.

Визначаючи поняття «емоційний розвиток», важливо зупинитися на розумінні поняття розвитку, який прийнято розуміти як процес послідовного руху, зміни в організмі, менталітеті, інтелектуальної та духовної сфери людини як розвиток [7]. У педагогічній науці розвиток – це головна категорія, наукове поняття, що виражає найбільш істотні властивості і відносини певного явища дійсності: розвиток – це об'єктивний процес і

результат внутрішнього послідовного кількісного і якісного зміни фізичних і духовних сил людини (фізичний розвиток, психічний, соціальний, духовний) [11]. Розробка відрізняється від будь-яких інших змін об'єкта. Об'єкт може змінюватися, але не розвиватися.

Розвиток і освіта не може бути просто сказано будь-якій людині, як людина повинна досягти його власної діяльності, силами і напруженістю.

Джерелом і внутрішнім змістом розвитку є наявність протиріч між старим і новим. Л. С. Виготський виділив два рівня розвитку дітей: 1) рівень відповідного розвитку – від ображає діяльні особливості психічних функцій дитини, які склалися сьогодні; 2) зона наступного розвитку – зона незрілих, але дозрівають психічних процесів, що відображає можливості досягнення дитини в умовах співробітництва з дорослими [4, 12].

У зв'язку з цим педагоги повинні очікувати від майбутнього, завтрашнього розвитку дитини сформованості у неї вміння подолати труднощі за допомогою дорослих «сьогодні», але вже «завтра» дитина має навчитися робити це самостійно. Дане твердження є справедливим і для емоційного розвитку особистості.

Водночас, дослідники розходяться в думці про те, які зміни вони домінують в цьому процесі. Так, іноземні психологи Д. Ватсон, Т. Рибот, П. Фресса, розглядаючи емоції як цілком вроджені типові реакції організму, відзначили, що емоції в філогенії і онтогенезі підкоряються інтелекту все більше і більше, і, по суті, приходять до другого плану як «архаїчні інстинктивні реакції» [10, 75]. Вітчизняні психологи Л. С. Виготський, А. В. Запорожець виклали і іншу точку зору: емоції під час онтогенезу суттєво збагачуються й набувають нових, більш досконалих форм прояву під впливом соціальних умов. Етимологічно термін «емоції» (латинія «*emovere*») означає «хвиль, що збуджуються» [13, 411]. Однак з часом слово «емоції» стало трохи відрізнятися. Емоції – особливий клас психічних процесів і станів, що відбивають у формі безпосереднього досвіду (задоволення, радості, страху і т. д.) первинна оцінка явищ і ситуацій. Емоції пропагують або мобілізацію (активізацію) менталітету і поведінки людини, або гальмування розумової діяльності і поведінки [3, 12].

Поняття «емоції» розглядалося представниками різних галузей наукового знання, як у вітчизняній, так і в зарубіжній літературі, що дозволило виділити різні підходи у вивченні цього явища людської діяльності. Ч. Дарвін – творець теорії природного відбору був одним з перших, чиє увагу привернули емоційні явища. Вітчизняні фізіо-

логи (І. П. Павлов, І. І. Сеченов) і зарубіжні вчені (Гільгорі, Грей, У. Кеннон) розглядали природу емоційних проявів з фізіологічної позиції. У психологічній науці емоції були проаналізовані в різних аспектах: в діяльності (Г. М. Брацлава, А. Н. Леонтьєв, Д. Б. Ельконіна та ін.); в поведінці (У. Джеймс, А. В. Запорожець, К. Ізард, Ж. Піаже); в особистісному розвитку (В. Вілюнас, Л. С. Виготський, Б. І. Додонов, С. П. Ільїн та ін.). У роботах А. Н. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна, Г. М. Ципіна та інших авторів, взаємозв'язок емоцій і мотивів навчання. Також було відзначено, що з віком емоції починають передбачати дії дітей, зростає роль значної частини активності дітей. Діяльність дитини обумовлена емоційними переживаннями, які викликають його подальший розвиток.

Вивчення наукової літератури показало, що емоційний розвиток людини проявляється в зростанні здатності організму до саморегуляції емоційних станів, в накопиченні словесних і невербальних виразів емоцій (в тому числі і в зростанні емоційного словника), в збагаченні емоційного досвіду дитини, в появі нових емоцій (перш за все, соціальних і інтелектуальних), в умінні розрізняти і більш тонко диференціювати емоційні стани і партнера в спілкуванні. Так, наприклад, по Д. Гельмену і К. Ізард в емоційному розвитку дітей має три аспекти: осмислення, вираження і регуляція емоцій [9, 82].

Психологи і педагоги, дотримуючись в дослідженнях діяльнісного підходу (Л. І. Божович, Г. М. Брацлава, А. В. Запорожець, Я. З. Неверович, М. І. Юсупов) вважають, що рівень і вік поле емоційного розвитку дитини виробляється емоційних новоутворень [2, 63]. Означене дозволяє вітчизняним дослідникам зрозуміти онтогенез емоційного розвитку як процесу послідовного і природного виникнення і функціонування новоутворень, специфічних і необхідних для даного вікового етапу.

Щодо поняття «емоційний інтелект», на думку цих учених, есукупністю когнітивних здібностей до ідентифікації, розуміння та управління емоціями [14]. Емоційний інтелект розглядається як здатність до розпізнання, розуміння емоцій і управління ними; маються на увазі як власні емоції суб'єкта, так і емоції інших людей (Г. Г. Гарскова, Д. В. Люсін, J. D. Mayer, P. Salovey, K.V. Petrides, A. Furnham і багато ін.).

У зарубіжній психології виділяється ряд наукових напрямів у вивченні даного конструкта. Емоційний інтелект вивчається в аспекті успішності життєдіяльності людини (D. Goeman, R. K. Cooper, A. Sawaf, T. H. Weisinger, S. B. Wolf тощо), ефективної комунікації та соціальної інтеракції

(U.S. Schulte), його взаємозв'язку з показниками психічного і фізичного здоров'я (M. L. Bracken, J. V. Cianochi, G. R. Trinidad).

Відповідно до теорії емоційно – інтелектуальних здібностей емоційний інтелект задіяний в адаптивній обробці емоційної інформації та розглядається як підструктура соціального інтелекту, яка включає здатність спостерігати власні емоції і емоції інших людей, розрізнити їх і використовувати отриману інформацію для управління мисленням і діями [14].

Відтак, спочатку емоційний інтелект розглядався як здатність, що відповідає за обробку емоційної інформації. Пізніше концепція була перероблена, і емоційний інтелект став визначатися як поєднання чотирьох здібностей, які освоюються в онтогенезі послідовно: сприйняття, ідентифікація емоцій (власних та інших людей); управління власними емоціями та почуттями інших людей; рефлексивна регуляція емоцій, необхідна для емоційного та інтелектуального розвитку; розуміння емоцій; фасилітація мислення [12].

На основі здійсненого теоретичного аналізу «емоційний інтелект дітей дошкільного віку» розуміємо як стійку здатність дитини до розрізнення різних емоційних станів (власних та співрозмовників), індикаторами якої є: яскравість вираження емоцій дитини, вміння відчувати позитивні та негативні емоції співрозмовника (незалежно від статі та віку), спроможність дитини до емпатії (наявність емпатійної чутливості), здатність дитини розпізнавати свої власні позитивні та негативні емоції, аналізувати їх, робити висновки та дії відповідно до різних повсякденних ситуацій.

Представлене демонструє тісний взаємозв'язок розвитку емоцій людини та її інтелекту, відтак, можемо стверджувати, що емоційний розвиток є основою, одним із визначаючих факторів формування емоційного інтелекту особистості.

У Базовому компоненті дошкільної освіти (п. 1.6) особливу увагу надано питанню захисту і зміцненню емоційного благополуччя дітей, розвитку в них естетичних почуттів, емоційно-моральної чуйності, доброї волі, розуміння і співпереживання почуттів інших людей [1].

Успіх емоційного розвитку дітей дошкільного віку забезпечується формами, методами і прийомами.

Форма є стійкою, повної організацією педагогічного процесу в єдності всіх його складових. Основними формами емоційного розвитку дітей дошкільного віку є: ігрові заняття, самостійна музична діяльність дітей, спільна діяльність дітей і дорослих у висловлюваннях – імпровізаціях, виставах – імпровізаціях, фотовиставках та ін. [5, 91].

Методика являє собою систему способів впливу на поведінкову сферу людини, спрямовану на реалізацію навчально-виховних завдань. Методи лікування:

- метод мотивації до емпатії: вихователь пробуджує у дітей емоційні реакції через розуміння і емпатію емоційних умов іншого, перетворюючись на допомогу.
- метод емоційно-образного впливу, яка спрямована на мотивацію дітей до передачі емоційних переживань в образному втіленні за допомогою «занурення» в ситуації вільної операційної уявленнями.
- словниковий метод реалізується здебільшого в естетичних бесідах з дітьми і в розвитку словника емоцій дитини.
- ігровий метод є одним з основних методів формування емоцій у дітей дошкільного віку. Ігри близькі, доступні активності дітей дошкільного віку, яка природно вписується в життя дітей, як провідної діяльності здатна здійснювати позитивні зміни в емоційній та інших сферах особистості, формувати нові способи дій та форми поведінки. Маючи такі властивості, гра створює сприятливу ситуацію для розвитку виразних проявів дітей, для їх творчої самореалізації. В ході перетворень роль і при виконанні різних ігрових завдань дитина мимоволі збагачується способами вираження емоцій і адекватного оформлення експресивних дій. Емоційно-сенсорні і емоційно-експресивні гри – найважливіші в цьому плані.

Відмітимо також, що прийом є практичним механізмом застосування навчально-виховної техніки і технологій в процесі формування свідомої, всебічно розвиненої особистості. До ефективних прийомів емоційного розвитку дітей дошкільного віку відносимо:

1. Створення емоційно-насиченого фону – надає настрій на зйомках, емоції за допомогою візуальних і звукових засобів, довірчий контакт вихователя з дітьми і т.д.
2. Контрастних зіставлень, прийом спонукає дітей порівнювати, зіставляти, шукати аналогії, вибирати з декількох різних роботах.
3. Рольової взаємодії, який вводить дитину в ситуацію емоційного спілкування через настрій-образ (наприклад, настрою-образи «ведмедя» і «зайця» в ситуації, коли зайчик дражнить ведмедика, образи «совеняти» і «хороброго гусеняти» в ситуації страху перед загрозою, «чарівних горошин з стручка» в ситуації різних думок і інші, виступають показниками розвинутого емоційного ставлення).
4. Синтезу мистецтв – дозволяє збагатити естетичні емоції дітей, поглибити відчуття

дитиною художнього настрою і сприяє розшифровці змісту естетичних емоцій.

5. Кольоро-настрій – дає можливість дітям висловити настрій музики, картини, вірші, а також настрій «героя» через колір, вибираючи кольорову картку (колір можна використовувати для оцінювання дитиною заняття: як він себе відчував під час заняття; сподобалося чи ні; цікаво чи не цікаво і ін.).
6. Формули емоційної стійкості – допомагає дітям позитивно мислити, проявляти співчуття, бути зібраними, енергійними і ін. («твердо я по життю йду», «тільки сміятися», «вітха», «ах, як нам весело», «починається мій новий день», «так і немає», «я – хороший, ти – хороший», «я люблю світ», ін.).
7. Емоційний масаж – заснований на парності контрастних настроїв, регулює емоційні стани дітей (дитина усвідомлює, що свій настрій і налаштований [5]).

Отже, проведений теоретичний аналіз категорій пов'язаних з визначенням сутності феноменів «емоційний розвиток» та «емоційний інтелект», «емоційний інтелект дітей дошкільного віку» дозволяють стверджувати, що останній

значною мірою не лише залежить від емоційного розвитку особистості, але й є основоположним у формуванні емоційного інтелекту. У процесі дослідження з'ясовано, що серед ефективних методів визначаємо метод мотивації до емпатії, емоційно-образного впливу, словниковий та ігровий методи, а серед прийомів можемо виокремити: створення емоційно-насиченого фону, емоційний масаж, формули емоційної стійкості тощо. Виокремлені методи та прийоми не є панацеєю, але заслуговують на увагу педагогів та батьків, які піклуються про емоційний розвиток дітей та займаються питаннями формування основ емоційного інтелекту дитини. Водночас, важливо вказати і на те, що запропоновані методичні підказки потребують педагогічного супроводу у аспекті діагностики. З огляду на зазначене, ґрунтовного вивчення потребує розробка ефективної діагностики емоційного розвитку та емоційного інтелекту дітей дошкільного віку, виокремлення сутнісних відмінностей у критеріях, показниках діагностики тощо, що становить перспективу для здійснення подальших наукових розвідок у розв'язанні питань емоційного розвитку та формування емоційного інтелекту дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти : [наук. кер. А. М. Богуш ; авт. кол.: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богиніч О. Л. та ін.]. Київ : [б. в.], 2012. 26 с.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. : Просвещение, 2000. 218 с.
3. Востриков, А. А. Эмоциональная саморегуляция и педагогическая психотерапия. М. : МЕЗАППИ, 1998. 28 с.
4. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. СПб. : Союз, 1997. 96 с.
5. Гогоберидзе, А. Г. Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста. СПб. : Детство-Пресс, 2010. 650 с.
6. Данилина, Т. А. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ / Т. А. Данилина, В. Я. Зедгендидзе, Н. М. Степина. М. : Айрис-пресс, 2004. 160 с.
7. Дошкільна освіта Сполучених Штатів: історія і сучасність: монографія / Мельник Н. І. ; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, Пед. ін-т. К. : Сочинський [вид.], 2012. 330 с.
8. Запорожец, А. В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника. М. : ТЦ Сфера, 1985. 176 с.
9. Изард, К. Э. Психология эмоции. СПб.: Питер, 2000. 280 с.
10. Изотова, Е. К. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. М. : Академия, 2004. 235 с.
11. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ» ; Ростов-на-Дону : Издат. центр «МарТ», 2005. 448 с.
12. Люсин Д. В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: ИП РАН, 2004. No 4. С. 129-140.
13. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. М. : Педагогика, 1983. 448 с.
14. Mayer J. D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence. 1993. V.17. No 4. P. 433-442.

References

1. The basic component of preschool education: [sci. manager AM Bogush; aut Col.: Bogush AM, Belenka GV, Boginich O. L. and others.]. Kyiv: [b. in.], 2012. 26 p.
2. Bozhovich, L. I. Personality and its formation in childhood [Text] / L. I. Bozhovich. M.: Enlightenment, 2000. 218 p.
3. Vostrikov, AA Emotional self-regulation and pedagogical psychotherapy. M.: MEZAPPI, 1998. 28 p.
4. Vygotsky, L. S. Imagination and creativity in childhood: a psychological essay. St. Petersburg : Union, 1997. 96 p.
5. Gogoberidze, AG. Childhood with music. Modern pedagogical technologies of musical education and development of children of early and preschool age. St. Petersburg : Childhood Press, 2010. 650 s.
6. Danilina, T. A. In the world of children's emotions: manual for practical workers of the DOW / T. A. Danilin, V. Ya. Zedgenidze, N. M. Stepina. M.: Airis press, 2004. 160 p.
7. Preschool Education in the United States: History and Present: monograph. Kiev. Un-t them. Boris Grinchenko, Ped. in-t - K.: Sochinsky [ed.], 2012. 330 p.

8. Zaporozhets, A. V. Education of emotions and feelings at preschool children. Moscow: SC Sphere, 1985. 176 pp.
9. Izard, K. E. Psychology of emotion. St. Petersburg: Peter, 2000. 280 p.
10. Izotova, E.K. Emotional sphere of the child: theory and practice. M.: Academia, 2004. 235 p.
11. Kozhaspirova G. M. Dictionary on pedagogy. Moscow: ICC "MarT"; Rostov-on-Don: Published. MarT Center, 2005. 448 p.
12. Lyusin D.V. Structure of emotional intelligence and the connection of its components with individual characteristics: empirical analysis // Social Intelligence: Theory, Measurement, Research: Sat. scientific tr ; ed. D.V. Lucina, D.V. Usha-kova. Moscow: IP RAS, 2004. No. 4. P. 129-140.
13. Psychological Dictionary / ed. V. V. Davydova, A. V. Zaporozhets, B. F. Lomova and others. M.: Pedagogics, 1983. 448 p.
14. Mayer J.D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence. 1993. V.17. No 4. P. 433-442.

Наталія Мельник. Емоціональне розвиток особистості як основа формування емоціонального інтелекту дітей дошкільного віку

В статті розкриті особливості формування емоціонального інтелекту дітей дошкільного віку; проаналізовані сутність і зміст феномена емоціонального розвитку особистості в контексті його національних і зарубіжних дослідників. Вивчення наукової літератури показало, що емоціональне розвиток людини проявляється в зростанні здатності організму до саморегуляції емоціональних станів, в нагромадженні словесних і невербальних виражень емоцій (в тому числі і в зростанні емоціонального словаря), в збагаченні емоціонального досвіду дитини, в з'явленні нових емоцій (прежде всего, соціальних і інтелектуальних), в умінні розрізняти і більш тонко диференціювати емоціональні стани і партнера в спілкуванні. Встановлено, що формування емоціонального інтелекту в значительній ступені залежить від емоціонального розвитку особистості. В процесі дослідження визначено, що серед методів формування емоціонального інтелекту є метод мотивації до емпатії, емоціонально-образного впливу, словарний і ігровий методи, а серед прийомів можна виділити: створення емоціонально-наповненого фону, емоціональний масаж, формули емоціональної стійкості.

Ключові слова: емоціональне розвиток, емоціональний інтелект, особистісний розвиток, дошкільне дитинство, формування емоціонального інтелекту.

Nataliia Melnyk. Emotional development of personality as the basis of the preschool age children emotional intelligence

The article reveals peculiarities of formation of emotional intelligence of preschool children; the essence and content of the phenomenon of emotional development of the individual in the context of his domestic and foreign researchers are analyzed. At the present stage of the development of pedagogical science, the problem of emotional culture, emotional development and intelligence becomes of paramount importance. The urgency of the development and solution of this problem is also determined by the fact that the study and analysis of educational practice testifies to the existence of contradictions between the intellectual and emotional development of the individual, the level of knowledge and emotional perception of children. Often, intellectual is a head of emotional though psychologists and educators noted that emotional processes occupy one of the most important places in the formation of the child's personality, and emotional development is an integral part of the emotional intelligence of the individual.

Study of scientific literature showed that emotional development of man is manifested in the growth of the body's ability to self-regulate emotional states, in the accumulation of verbal and nonverbal expressions of emotions (including in the growth of emotional dictionary), in enriching the emotional experience of the child, in the emergence of new emotions (first all, social and intellectual), in the ability to distinguish and more subtly differentiate emotional states and partner in communication. It is distinguished, that the formation of emotional intelligence to a large extent depends on the emotional development of personality. In the course of the study, it was found out that among the effective methods of forming emotional intelligence are: the method of motivation to empathy, emotional image influence, vocabulary and game techniques, and among the techniques we can distinguish: the creation of emotionally saturated background, emotional massage, formulas of emotional stability.

Keywords: emotional development, emotional intelligence, personal development, preschool childhood, formation of emotional intelligence.

УДК 373.5.016:821.161.2

Ольга МХИТАРЯН

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри української мови і літератури
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: olgamhitaryan05@gmail.com*

Оксана ОЛІЙНИК

*студентка ОКР «бакалавр»
галузі знань 0203 Гуманітарні науки
напряму підготовки 6.020303 Філологія* (Українська мова і література)
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: oksanaigorivna1998@ukr.net*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВЕБ-КВЕСТУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті уточнено особливості технології освітнього веб-квесту та висвітлено основні методичні аспекти застосування цієї інновації в навчанні української літератури. З'ясовано зміст поняття «технологія веб-квесту» та наведено його тлумачення в контексті методичної науки. Найважливішими особливостями технології літературного веб-квесту встановлено: зорієнтованість на розвиток пошукової діяльності учнів у Інтернет-мережі, інтерактивний характер та сприяння оптимізації навчального процесу на уроці української літератури. Ключовими методичними умовами оптимального застосування веб-квестів у шкільному курсі української літератури визначено: урахування специфіки вивчення мистецтва слова та проектування веб-квестів із опорою на принципи технологізованого вивчення предмета. Теоретичні положення проілюстровано на прикладі фрагменту уроку використання літературного веб-квесту в 5-у класі під час вивчення оповідання Є. Гуцала «Лось».

Ключові слова: технологія веб-квесту, ресурсно-орієнтоване навчання, вивчення української літератури, мережа Інтернет, пошукова діяльність.

На сучасному етапі розбудови Нової української школи, однією з провідних вимог якої є необхідність підготовки учнів до самоосвіти впродовж життя, дедалі важливішого значення набуває ресурсно-орієнтоване навчання, за допомогою якого можна ефективно реалізувати й мету вивчення української літератури в школі, а саме: досягнути належного рівня сформованості вміння читати й усвідомлювати прочитане, прилучатися до художньої літератури, а через неї – до фундаментальних цінностей культури, розширити культурно-пізнавальні інтереси та сформувати ключові компетентності учнів-читачів – соціальні, мотиваційні та компетентнісні. Важливим засобом організації ресурсно-орієнтованого навчання, спрямованого на тренінг здібностей самостійного й активного перетворення інформаційного середовища шляхом пошуку й практичного застосування інформаційних ресурсів, є технологія веб-квесту, що не лише дає змогу створити цілісну дидактичну модель вивчення української літератури, засновану на пошуку інформації в Інтернеті, а й забезпечує індивідуальну освітню траєкторію розвитку

для кожного учня. Водночас веб-квести підвищують у школярів мотивацію до процесу здобуття знань, відповідальність за результати діяльності та їх презентацію, сприяють формуванню в них уміння працювати в команді, творчо виконувати поставлені завдання, самостійно приймати відповідальні рішення, критично мислити, допомагають вихованню ініціативності та лідерських якостей, що вказує на гостру необхідність запровадження в навчання літератури саме цього конструктивного підходу.

Концептуальні положення технології освітніх веб-квестів розроблено науковцями Б. Доджом та Т. Марчем. Нині вченими активно вивчаються такі аспекти цієї педагогічної інновації: використання в контексті ресурсно-орієнтованого навчання (М. Андреева, О. Гапеева, Л. Іванова, Н. Кононец, Г. Шаматонова та ін.); психолого-педагогічні основи застосування в навчально-виховному процесі (В. Шмідт, Г. Шаматонова); значення в реалізації концепції нової організації освітнього середовища (О. Багузіна, Д. Грабчак, М. Зайкін, С. Лутковська, Т. Путій); можливості в індивідуалізації

навчання учнів із метою збагачення їх додатковими знаннями та розширення кругозору (Я. Биховський, А. Хуторської); специфіка запровадження в медіадидактиці (М. Гриневич) та в процесі мовної освіти (А. Яковенко). Деякі особливості використання веб-квестів на уроках української мови та літератури розглянуто в розвідках учителів-словесників С. Сушко, Л. Телішевської, М. Шеверноги. Однак проблема застосування технології веб-квесту як ефективного засобу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів під час вивчення предметів мовно-літературного циклу є недостатньо розробленою й потребує подальшого дослідження.

Мета статті полягає в уточненні особливостей технології освітнього веб-квесту та визначенні методичних умов оптимального застосування цієї технології на уроці української літератури в закладах загальної середньої освіти.

В умовах сучасного інформаційного суспільства технологія веб-квесту як цілеспрямований пошук необхідної інформації на основі опрацювання матеріалів конкретних сайтів в Інтернет-мережі, у ході якого кожен із учасників виконує поставлене завдання з метою поглиблення й інтеграції знань, є відображенням інноваційної діяльності вчителів, спрямованої на впровадження в освітній процес нових наукових ідей і методик. Авторами концепції веб-квестів вважаються Берні Додж, професор освітніх технологій державного університету в Сан-Дієго (США), та його учень Том Март, учитель англійської мови середньої школи в місті Пауей штату Каліфорнія. Унаслідок педагогічної співпраці в 1995 році вченими розроблено модель веб-квесту як однієї зі стратегій використання інформаційно-комунікаційних технологій та успішної інтеграції мережі Інтернет в навчальний процес.

Зміст поняття «квест» (від англ. quest – триваллий цілеспрямований пошук, пов'язаний із пригодами або грою) у науково-методичній літературі (І. Албегова, М. Андреева, Я. Биховський, М. Гриневич, Б. Додж, А. Хуторської) трактується по-різному, зокрема можна виділити такі його тлумачення, як-от: освітня технологія, освітній продукт, формат уроку, проблемне завдання, модель використання Інтернету в навчальному процесі, орієнтовані на розвиток пізнавальної, пошукової, зокрема самостійної або групової, діяльності учнів, що слугують додатковим стимулом для індивідуалізації їхнього навчання, збагачуючи додатковими знаннями та розширюючи світогляд. Крім того, веб-квести є міні-проектами, що ґрунтуються на пошуку інформації в мережі Інтернет, зауважує В. Шмідт [9]. Цікавою подорожжю в мережі

Інтернет, називає веб-квести Г. Шаматонова, підкреслюючи, що така робота передбачає запити в різних пошукових системах, отримання досить великого об'єму інформації, її аналіз та систематизацію й подальше практичне застосування [7]. Як проблемне завдання з елементами ролівої гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету, розкриває поняття квесту А. Яковенко [10]. Це означає, що веб-квести можуть бути представлені у формі гіпертексту, презентації чи веб-сайту, які завдяки використанню зовнішніх і внутрішніх гіперпосилань та вбудованих об'єктів дають змогу учням відобразити логіку розв'язування завдання з послідовним уточненням і самостійними коментарями, а також виявити різні підходи та способи його реалізації. Слід урахувати й те, що веб-квести бувають короткочасними, розрахованими на декілька занять, та довгостроковими, які практикуються впродовж семестру або навчального року.

Важливо, що в аспекті парадигми особистісно та компетентісно орієнтованого навчання використання в освітньому процесі веб-квестів передбачає врахування здібностей, інтересів і суб'єктного досвіду учнів, надає можливості для поліпшення навичок інформаційної діяльності людини, формування позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання, підвищення мотивації навчання та якості засвоєння знань із предмета, що вивчається, сприяє розвитку творчого потенціалу школярів, формуванню загальнонавчальних умінь оволодіння стратегією засвоєння навчального матеріалу [3]. Зокрема, досліджувана інноваційна технологія спрямовується на формування таких ключових компетентностей, як-от: самонавчання й самоорганізація; робота в групах (планувати, розподіляти функції, вчитися взаємодопомоги, взаємоконтролю), тобто формування навичок командної роботи; уміння знаходити декілька способів розв'язання проблемної ситуації, визначати найбільш раціональний варіант, обґрунтовувати свій вибір; розвиток здатності до публічних виступів [6; 8]. Відтак застосування технології веб-квесту забезпечує умови для самореалізації учнів у пізнавальній діяльності та особистісного самовизначення в сучасному інформаційному просторі загалом.

Як одна з ефективних форм організації навчальної пізнавально-пошукової діяльності учнів веб-квести є одним із перспективних засобів реалізації сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, новизна якого полягає в реалізації освітніх та виховних завдань у нестандартній і сучасній формі, що сприяє підвищенню рівня продуктивності навчального процесу. Результативність

упровадження цієї освітньої інновації в процесі вивчення літератури в школі визначається дотриманням окремих психолого-педагогічних та методичних положень, а саме: а) урахування принципу адаптивності (відповідність програмного забезпечення комп'ютера індивідуальним можливостям учня); б) позиціонування вчителя як головного суб'єкта в системі організації пізнавальної діяльності учнів; в) використання комп'ютера як допоміжного засобу педагогічної та навчальної діяльності, важливого чинника активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці літератури; г) умотивоване використання аудіовізуальних можливостей Інтернет-ресурсів для уникнення диспропорції в розвитку конкретного й абстрактного мислення учнів-читачів; г) оптимальне застосування ІКТ на різних етапах вивчення навчального матеріалу; д) урахування суб'єкт-суб'єктного принципу навчання літератури; е) раціональне поєднання індивідуальних і групових форм роботи; є) застосування інтерактивних форм і методів у процесі вивчення літератури; ж) інтенсифікація навчальної діяльності учнів під час виконання різних видів навчальних завдань; з) забезпечення психологічного комфорту учнів у процесі роботи з комп'ютером [11, 272–273]. Ідеться про те, що на уроках літератури, де в основі вивчення предмета виступає художній твір, технічні засоби покликані оптимізувати засвоєння знань учнями, поглибити осягнення ними прочитаного. Тому методика застосування веб-квестів не може заперечувати врахування навчально-виховних ресурсів традиційного навчання, коли наочні образи на уроках розумно поєднуються зі словом учителя. Не менш важливим у виборі певного веб-квесту має бути й урахування його доцільності та уникнення перенасиченості цією формою роботи.

Оскільки використання веб-квесту під час навчання української літератури базується на основі вивчення тексту художнього твору, який є безпосереднім об'єктом опрацювання, важливо пам'ятати, що подоланню читацьких труднощів учнів в осягненні образних компонентів тексту в їх взаємодії призначений допомогти відповідний літературний аналіз. Тому побудова веб-квестів в умовах технологізованого навчання літератури має спиратися на визначені А. Ситченком основні дидактичні принципи навчально-технологічної концепції шкільного літературного аналізу [5, 132–138]. Ідеться про реалізацію такого навчання, коли літературний розвиток учнів перетворюється на «багатоплановий ієрархічно побудований процес», що забезпечує умови для розкриття потенційних можливостей та саморозвитку учнів завдяки врахуванню специфіки мистецтва

слова, увазі словесника до вироблення в учнів уміння вчитися, прогнозованості результатів навчання внаслідок його проектованості й керованості.

Важливим чинником проектування літературного веб-квесту виступає також вибір учителем форм роботи на уроці під час вивчення тієї чи іншої теми, що має передбачати не лише раціональне поєднання групової та індивідуальної форм, а й урахування визначених Б. Доджем різних видів завдань, доцільних під час проведення будь-якого веб-квесту: а) *переказ* (виявлення розуміння теми на основі демонстрації матеріалів із різних джерел у новому форматі: створення презентації, плаката, оповідання); б) *планування та проектування* (розроблення плану або проекту на основі запрограмованих умов); в) *самопізнання* (будь-які аспекти дослідження особистості); г) *копіляція* (трансформація формату інформації, отриманої з різних джерел: створення книги кулінарних рецептів, віртуальної виставки, капсули часу, капсули культури); г) *творче завдання* (творча робота в певному жанрі: створення п'єс, віршів, пісень, відеороликів); д) *аналітична задача* (пошук і систематизація інформації); е) *детектив, морока, таємнича історія* (висновки на основі суперечливих фактів); є) *досягнення консенсусу* (вироблення рішення з гострої проблеми); оцінка (обґрунтування певної точки зору); ж) *журналістське розслідування* (об'єктивний виклад інформації, розподіл думок і фактів); з) *переконання* (схилання на свій бік опонентів або нейтрально налаштованих осіб); и) *наукові дослідження* (вивчення різних явищ, відкриттів, фактів на основі унікальних он-лайн джерел) [1]. Використання розглянутої класифікації в пошуковій діяльності учнів даватиме змогу цілеспрямовано впливати на формування їхніх літературних умінь за умови її доопрацювання, зокрема розроблення її технологічного аспекту в площині вивчення літератури, що виявляється в необхідності застосовувати алгоритми розумових дій (настанови, пам'ятки тощо) для розв'язання літературних задач різного типу. Причому доцільно, як зауважує А. Ситченко, повідомляти учням не лише загальну настанову-алгоритм до виконання певного типу аналізу, а й часткову, ситуативну для прочитання конкретного твору, а також розробляти правила-орієнтири для виконання окремих завдань, що в складі навчальної задачі [5, 221].

Інтеграція веб-квестів у процес шкільної літературної освіти значно спроститься за умови опори вчителя на розроблену дослідниками орієнтовну структуру веб-квесту: 1) вступ (визначаються ролі учасників або сценарій квесту, план роботи,

огляд усього квесту); 2) ключове завдання для досягнення результату самостійної роботи (актуалізуються окремі питання та загальна проблема, що потребує розв'язання); 3) список інформаційних ресурсів, необхідних для виконання завдання (друковані джерела, компакт-диски із відео- та аудіоматеріалами, адреси веб-сайтів); 4) опис етапів самостійної роботи учасників веб-квесту; 5) критерії та параметри оцінювання веб-квесту; 6) презентація результатів виконаної роботи; 7) висновок (підсумок досвіду, отриманого учасниками веб-квесту); 8) оцінювання результатів [1]. Наприклад, на уроці літератури із застосуванням веб-квесту доцільно, по-перше, надати декілька посилань на можливі Інтернет-ресурси, що запрограмують інтонацію, визначають акценти пошуку. По-друге, навести декілька зразків, які виступатимуть орієнтиром для порівняння та демонструватимуть спектр думок із проблеми, допомагатимуть контролювати процес пошуку персональним комп'ютером, що транслює процес учнівського пошуку.

Зважаючи на встановлені особливості коментованого поняття, літературний веб-квест визначаємо як дидактичну структуру, метою якої є побудова вчителем пошукової діяльності учнів за визначених параметрів та певних часових меж, що є технологією, яка включає в себе систему методів і прийомів, форм та засобів організації дослідницької роботи з практичним використанням інтернет-ресурсів. Основним завданням застосування цієї веб-технології є спонукання школярів до пошуку нової інформації, розширення, поглиблення, інтеграції їхніх знань, отриманих із інформаційних джерел. За своєю суттю, це інтерактивний процес, у ході якого учнями самостійно набуваються знання за мінімальної активності вчителя. Завдяки застосуванню цієї інновації школярі можуть працювати в групах (8–10 осіб), що нетрадиційним способом розвиває їх лідерські якості, конкурентність та навички колективної роботи.

Розглянемо конкретний приклад інтеграції веб-квестів у навчання української літератури. Під час дослідження проблеми серед усіх запропонованих у мережі Інтернет варіантів веб-квесту виокремлено безкоштовну платформу Kahoot, призначену для навчання в ігровій формі. Її перевагами є доступність та зручність у застосуванні, що спрощує роботу вчителя, оскільки в процесі створення нового веб-квесту автоматично надаються інструкція та вказівки. Розпочати роботу на цій платформі можна, перейшовши за посиланням <https://create.kahoot.it/kahoots/my-kahoots>. Використовуючи Kahoot у навчально-пізнавальній діяльності учнів, необхідно чітко визначити

мету створення вікторини, тесту чи іншого різновиду завдання. Перевагою цієї платформи є можливість для яскравого унаочнення навчального матеріалу за допомогою відео-, аудіоматеріалів, фото, ілюстрацій, мультимедійних презентацій та ін. [2].

Підготовчу роботу вчителя щодо створення літературного веб-квесту можна спроектувати у вигляді такого алгоритму дій:

1. Обрати сайт, на якому буде створюватися веб-квест (інформаційна платформа Kahoot, <http://www.zunal.com/> (англійською мовою), <http://wizard.webquests.ch/> (німецькою мовою) або сайт в uCoz (<http://www.ucoz.ru>.) та власний кабінет у ньому.
2. Визначити напрям веб-квесту (запланований урок чи позакласне заняття).
3. Урахувати вікові психо-розумові особливості учнів, що дасть змогу обрати відповідний рівень складності завдань для певної категорії вихованців.
4. Обрати тему веб-квесту, спираючись на специфіку навчального матеріалу.
5. Визначити етап уроку, на якому буде застосована технологія.
6. Вибрати форми роботи, завдяки яким учні оформлюють завдання (індивідуальна – презентація, відеоролик; групова – текстові завдання, вікторини, тестування, мороки, кросворди, наочний матеріал).
7. Скласти завдання веб-квесту з опорою на текстовий матеріал.
8. Здійснити самоперевірку за допомогою режиму «Індивідуальна гра».

Простежимо особливості застосування технології веб-квесту на уроці української літератури у 5 класі під час вивчення оповідання Є. Гуцала «Лось» [4]. Фрагмент уроку узагальнення й систематизації знань із цієї теми може мати таку структуру:

1. *Початковий етап (командний)*. На цьому етапі учні ознайомлюються з основними поняттями з навчальної теми, зокрема з теоретико-літературознавчими поняттями «оповідання», «елементи композиції». Відбувається розподіл учнів на команди, у кожній із яких визначається капітан, котрий безпосередньо матиме прямий доступ до мережі. Надаються настанови щодо взаємодопомоги в оволодінні комп'ютерними програмами та досягненні визначеної мети.

2. *Рольовий етап*, у ході якого здійснюється пошук інформації з обраної теми, виконання поставлених завдань за виділений проміжок часу: робота над тестами, спрямованими на перевірку засвоєння змісту твору, особливостей його будови. Саме на цьому етапі відбувається індивідуальна робота учнів у команді, спрямована на загальний

результат. Подаємо приклад тестових завдань, що оцінюються по одному балу, які додаються до загальної оцінки за роботу на уроці:

1. На що були схожі роги Лося:

- а) на низькорослий куц;
- б) на старе дерево;
- в) на трухлявий пеньок;
- г) на гілочки молодого деревця.

2. У який час доби відбуваються події в оповіданні:

- а) на початку вечора;
- б) в обідню пору;
- в) на сході сонця;
- г) у досвітніх сутінках.

3. Яким чином Лось потрапив до заповідника:

- а) із тайги;
- б) він був народжений у неволі;
- в) сюди його привезли з іншого заповідника;
- г) його подарували заповіднику, коли він був ще маленьким.

4. Що так сильно налякало Лося:

- а) постріли рушниць;
- б) людські голоси;
- в) тріщання старої гілляки;
- г) звуки інших тварин.

5. Що трапилося з героєм біля ополонки:

- а) Лось не міг напиться води, бо ополонка замерзла;
- б) на річці були рибалки, які сполохали Лося;
- в) Лося підстрелив мисливець;
- г) Лось провалився під кригу.

6. Що згадав Лось про події минулої осені:

- а) мисливці поранили його, але він утік;
- б) на нього було відкрито полювання;
- в) мисливці врятували його від зграї вовків;
- г) у нього з'явилися нові роги.

3. *Завершальний етап*, що передбачає перевірку результатів колективного дослідження та його оцінку: на мультимедійній дошці відображається рейтинг команд, що був автоматично сформований після виконання тестових завдань, а також електронний журнал із персональною оцінкою учасників команд.

Окрім поданого фрагменту літературного веб-квесту, що є найпростішим і нетривалим у часі, можна створити й складніші різновиди завдань веб-квестів, результати виконання яких, залежно від матеріалу, що вивчається, можуть бути представлені у вигляді усного виступу, комп'ютерної презентації, буклетів, публікації робіт учнів у вигляді веб-сторінок і веб-сайтів (локально або в Інтернеті). У такому разі змінюється й система оцінювання подібних видів роботи. Наприклад, Б. Додж рекомендує використати від 4-х до 8-ми

критеріїв, що можуть включати оцінку: дослідницької та творчої роботи; якості аргументації, оригінальності роботи; навичок роботи в мікрогрупі; усного виступу; мультимедійної презентації; писемного тексту та ін. [1]

Нетрадиційна форма роботи у вигляді веб-квесту дає можливість учневі навчитися критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, самостійно приймати продумані рішення, брати на себе відповідальність за їх реалізацію, адже він безпосередньо опиняється в ситуації вибору, самостійно аналізує кожен свій крок, шукає причини труднощів, що виникають у процесі роботи, знаходить шляхи виправлення помилок. Тому почуття свободи вибору для учня робить його діяльність осмисленою, свідомою, продуктивною і більш результативною.

Отже, унаслідок проведеного аналізу науково-методичних джерел можна встановити такі *особливості технології літературного веб-квесту*: а) зорієнтованість на розвиток пізнавальної, пошукової, самостійної або групової діяльності учнів у мережі Інтернет; б) інтерактивний характер, наявність елементів рольової гри; в) спонукання школярів до пошуку нового значного об'єму інформації, розширення, поглиблення, інтеграції знань; г) форма гіпертексту, презентації чи веб-сайту; д) орієнтовна структура та етапність реалізації; е) виконання ролі засобу індивідуалізації, диференціації та нетрадиційного навчання; є) спрямування на формування ключових компетентностей самонавчання й самоорганізації, роботи в групах, уміння розв'язувати проблемні ситуації, здатності до публічних виступів; ж) сприяння поліпшенню навичок інформаційної діяльності школярів, формуванню позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання, підвищенню мотивації навчання та якості засвоєння знань із предмета, формуванню загальнонавчальних умінь оволодіння стратегією засвоєння навчального матеріалу, розвитку творчого потенціалу, лідерських якостей, конкурентності та навичок колективної роботи.

Методичними умовами оптимального застосування веб-квестів у шкільному курсі української літератури є:

- урахування специфіки вивчення предмета літератури, що безпосереднім об'єктом для опрацювання під час проведення веб-квестів визначає текст художнього твору;
- дотримання відповідності вікових психологічних особливостей учнів та їхніх індивідуальних можливостей програмному забезпеченню комп'ютера;

- проектування веб-квестів із опорою на основні дидактичні принципи навчально-технологічної концепції шкільного літературного аналізу та розроблену дослідниками орієнтовну структуру веб-квесту;
 - виправдане логікою навчального процесу застосування веб-квестів на різних етапах вивчення художнього твору;
 - раціональне поєднання індивідуальних і групових форм роботи та різних видів завдань, доцільних під час проведення літературних веб-квестів;
 - оптимальна взаємодія нетрадиційного вивчення літератури на основі веб-квестів із засобами традиційного навчання;
 - оптимізація системи оцінювання літературних веб-квестів завдяки рекомендованим критеріям;
 - забезпечення психологічного комфорту учнів у процесі роботи з комп'ютером.
- Перспективи подальших досліджень проблеми полягають у проектуванні конкретних навчальних моделей застосування освітніх веб-квестів під час вивчення учнями закладів загальної середньої освіти програмового матеріалу з української літератури.

Список використаних джерел

1. Додж Б. Применение веб-квестов в учебной деятельности. URL: <http://www.nataliachimera.ru/view.php?id=42> (дата обращения: 28.12.2018).
2. Как создать веб-квест. URL: http://uwle4enia.ucoz.ru/publ/uchitelju/kak_sozdat_veb_kvest/5-1-0-6 (дата обращения: 28.12.2018).
3. Кононец Н. В. Педагогічні інновації вищої школи: ресурсно-орієнтоване навчання // Педагогічні науки: зб. наук. праць. Полтава, 2012. Вип. 54. С. 76–80.
4. Навчальна програма з української літератури для 5-9 класів. URL: <http://osvita.ua/school/program/program-5-9/56125/> (дата звернення: 28.12.2018).
5. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: монографія. Київ: Ленвіт, 2004. 304 с.
6. Сушко С. В. Використання технології веб-квесту на уроках української мови та літератури. Досвід роботи. URL: <http://www.moippo.mk.ua/attachments/article/3111/Досвід%20Сушко%20веб-квест.pdf> (дата звернення: 28.12.2018).
7. Шаматонова Г. Л. Веб-квест как интерактивная методика обучения будущих специалистов по социальной работе // «SOCIOпростір: Междисциплинарный сборник научных работ по социологии и социальной работе». 2010. № 1. С. 234–236. URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/4\(11\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/4(11).pdf) (дата обращения: 28.12.2018).
8. Шеверонога М. В. Освітня технологія «веб-квест» на уроках української літератури. URL: http://krozkakrokom.ucoz.ua/_ld/0/95_-_.pdf (дата обращения: 28.12.2018).
9. Шмідт В. В. Технологія веб-квесту при навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей. URL: page26/1/10/ (дата звернення: 28.12.2018).
10. Яковенко А. В. Использование технологии Web-quest в языковом образовании. URL: http://www.rusnauka.com/5_SWMN_2012/Pedagogica/1_100769.doc.htm (дата обращения: 28.12.2018).
11. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): монографія. Київ: Педагогічна думка, 2016. 360 с.

References

1. Dodzh, B. Primenenie veb-kvestov v uchebnoj deyatel'nosti [The use of web quests in training activities]. URL: <http://www.nataliachimera.ru/view.php?id=42> [in Russian].
2. Kak sozdat' veb-kvest [How to create a web quest]. URL: http://uwle4enia.ucoz.ru/publ/uchitelju/kak_sozdat_veb_kvest/5-1-0-6 [in Russian].
3. Kononec, N. V. (2012) Pedagogichni innovacii vishchoi shkoli: resursno-orientovane navchannya [Pedagogical Institutions of Higher Education: Resource and Training] // Pedagogichni nauki: zb. nauk. prac'. Poltava. Vip. 54, 76–80 [in Ukrainian].
4. Navchal'na programa z ukrains'koї literaturi dlya 5-9 klasis [Navchalna program from the Ukrainian literature for grades 5-9]. URL: <http://osvita.ua/school/program/program-5-9/56125/> [in Ukrainian].
5. Sitchenko, A. L. (2004). Navchal'no-tekhnologichna koncepciya literaturnogo analizu [Education technology concept literary analysis]. Kyiv: Lenvit, 304 [in Ukrainian].
6. Sushko, S. V. Viktoristannya tekhnologii veb-kvestu na urokah ukrains'koї movi ta literaturi [Use of web-based technology in Ukrainian language and literature lessons]. Dosvid roboti. URL: <http://www.moippo.mk.ua/attachments/article/3111/Dosvid%20Sushko%20veb-kvest.pdf> [in Ukrainian].
7. Shamatonova, G. L. (2018) Veb-kvest kak interaktivnaya metodika obucheniya budushchih specialistov po social'noj rabote [Web quest as an interactive methodology for training future social work professionals] // «SOCIOprostir: Mezhdisciplinarnyj sbornik nauchnyh rabot po sociologii i social'noj rabote» [in Ukrainian].
8. Sheveronoga, M. V. Osvitnya tekhnologiya «veb-kvest» na urokah ukrains'koї literaturi [Educational technology «web quest» in the lessons of Ukrainian literature]. URL: http://krozkakrokom.ucoz.ua/_ld/0/95_-_.pdf [in Ukrainian].
9. Shmidt, V. V. Tekhnologiya veb-kvesta pri navchanni anglis'koї movi studentiv nemovnih special'nostej [Web-quest technology in non-English speaking students]. URL: page26/1/10/ [in Ukrainian].
10. Yakovenko, A. V. Ispol'zovanie tekhnologii Web-quest v yazykovom obrazovanii [Using Web-quest technology in language education]. URL: http://www.rusnauka.com/5_SWMN_2012/Pedagogica/1_100769.doc.htm [in Russian].
11. Iatsenko, T. O. (2016). Tendentsii rozvytku metodyky navchannya ukrainskoi literatury v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (druga polovyna KhKh – pochatok KhKhI stolittia) [Trends in the development of the methodology of teaching Ukrainian literature in general education institutions (second half of the XX – beginning of the XXI century)]. Kyiv : Pedagogichna dumka, 360 [in Ukrainian].

Ольга Мхитарян, Оксана Олейник. Особенности использования технологии веб-квеста на уроках украинской литературы

В статье уточнены особенности технологии образовательного веб-квеста и освещены основные методические аспекты применения этой инновации в обучении украинской литературы. Выяснено содержание понятия «технология веб-квеста» и приведено его толкование в контексте методической науки. Важнейшими особенностями технологии литературного веб-квеста установлено: ориентированность на развитие поисковой деятельности учащихся в Интернет-сети, интерактивный характер и содействие оптимизации учебного процесса на уроке украинской литературы. Ключевыми методическими условиями оптимального применения веб-квестов в школьном курсе украинской литературы определены: учет специфики изучения искусства слова и проектирования веб-квестов с опорой на принципы технологизированного изучения предмета. Теоретические положения проиллюстрированы на примере фрагмента урока использования литературного веб-квеста в 5 классе при изучении произведения Е. Гуцало «Лось».

Ключевые слова: технология веб-квеста, ресурсно-ориентированное обучение, изучение украинской литературы, сеть Интернет, поисковая деятельность.

Olga Mkhitaryan, Oksana Oliinyk. Features of using the technology of the web quest on the lessons of Ukrainian literature

The article clarifies the peculiarities of the technology of the educational web-quest and highlights the main methodical aspects of the application of this innovation in the teaching of Ukrainian literature. The content of the concept «web quest technology» is explained and its interpretation in the context of methodological science is given. Important features of the technology of the literary web-quest are orientation on the development of cognitive, search, independent or group activities of students on the Internet. It is also interactive and contains elements of a role-playing game, involves encouraging students to search for a significant amount of information, expand, deepen, integrate knowledge. The content can be presented in the form of hypertext, a presentation or a website. It has an indicative structure and a pivotal nature of implementation. It is short-term and long-term, acts as a means of individualization, differentiation and non-traditional learning. It is aimed at forming the key competences of self-education and self-organization, work in groups, the ability to solve problem situations, the ability to public speaking, promotes the improvement of the skills of informational activities of students. The formation of a positive emotional attitude to the process of knowledge, increase the motivation of education and the quality of knowledge acquisition from the subject, the formation of general learning abilities to master the strategy of learning the educational material, development of creative potential, leadership qualities, competitiveness and teamwork skills. The key methodological conditions for the optimal use of web quests in the school course of Ukrainian literature are to take into account the specifics of the study of word art and the design of web quests, based on the principles of technological study of literature. The theoretical positions are illustrated by the example of the lesson of using the literary web-quest in the 5th grade during the study of the story by E. Guzzal's Los.

Key words: Web quest technology, resource-oriented learning, studying Ukrainian literature, Internet network, search activity.

УДК 37.012.4

Катерина ПАВЕЛКІВ

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов
Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
e-mail: pavelkiv.k@gmail.com*

ФАКТОРНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ

Представлено кількісні результати експертного оцінювання педагогічних підходів і умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. Виділено п'ять статистично значущих факторів, які визначають систему педагогічних умов іншомовної підготовки в університеті. Обґрунтовано систему педагогічних умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери: орієнтованість на індивідуальну мотивацію професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (особистісний фактор); узгодженість процесу професійної підготовки з соціальними запитами та актуальними тенденціями (соціальний фактор); забезпечення міждисциплінарності у процесі іншомовної підготовки в університеті (освітньо-середовищний фактор); використання індивідуальної траєкторії навчання студентами іноземної мови з урахуванням планів молоді щодо побудови кар'єри (організаційно-методичний фактор); включення неформального освітнього компоненту у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (інноваційно-методичний фактор).

Ключові слова: іншомовна підготовка, майбутні фахівці соціальної сфери, педагогічні умови, факторний аналіз, фактор.

Актуальність іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери визначається необхідністю забезпечення сучасних вимог глобалізації, академічної та професійної мобільності, інтеграції результатів професійної підготовки, врахування позитивного досвіду соціальних перетворень.

Дослідження процесу іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери вимагає розробки й апробації системи педагогічних перетворень. В основу дослідження нами покладено гіпотезу щодо необхідності наукового обґрунтування педагогічних умов, які забезпечать підвищення результативності іншомовної підготовки. Перевірка гіпотези вимагає застосування математичних методів обробки результатів експертного оцінювання щодо значущості й ефективності умов іншомовної підготовки. Для цього нами було обрано метод факторного аналізу, який дає змогу обґрунтувати причинно-наслідкові зв'язки між предметом дослідження та умовами його упровадження.

Сучасні розробки у сфері застосування методів математичної статистики для перевірки валідності й обґрунтування надійності результатів освітніх досліджень свідчать, що факторний аналіз є важливим інструментом виділення умов існування окремих процесів, явищ або систем. Так, І. Підласий [3] визначає значущість факторного аналізу для виділення й ієрархізації продуктогенних причин предмету пізнання. Перевагами засто-

сування факторного аналізу у педагогічних і психологічних дослідженнях учені вважають: можливість виявляти приховані впливи (В. Щирба, О. Щирба [5]); надання вихідним даним змістовної форми (С. Сисоєва, Т. Кристочук [4]); візуалізацію й структурування вихідних ознак (С. Архипова [1]); генерування нових ідей та характерологічних ознак дослідження (В. Климчук [2]).

У зазначеній літературі описані етапи реалізації факторного аналізу, що визначають послідовність дослідницьких дій для досягнення визначених завдань: 1) відбір факторів та їх оцінка; 2) класифікація факторів за допомогою комп'ютерних статистичних програм; 3) аналіз і інтерпретація одержаних результатів як виділення умов продуктогенності досліджуваного явища, процесу або системи.

Визначення змісту, сутності та завдань факторного аналізу як інструменту педагогічного дослідження дозволяють сформулювати потребу в його використанні для обґрунтування педагогічних умов упровадження авторських педагогічних перетворень. Відтак, метою нашого дослідження є застосування факторного аналізу для визначення педагогічних умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, що ще не було предметом окремих досліджень.

Відповідно до першого етапу факторного аналізу, нами було проведено експертне опитування значущості педагогічних умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Участь в опитуванні взяли 37 науково-педагогічних працівників експериментальної бази дослідження – закладів вищої освіти, які реалізують професійну підготовку майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів та забезпечують викладання іноземних мов. Критеріями залучення експертів до опитування були: стаж науково-педагогічної діяльності у ЗВО; наявність досліджень і публікацій із проблеми іншомовної підготовки майбутніх фахівців; досвід іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Для реалізації опитування нами була спроектована анкета «Експертна оцінка організаційно-педагогічних умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери», що містить 2 основних блоки: 1) оцінка фахівцями педагогічних підходів організації іншомовної підготовки; 2) оцінка потенційних факторів результативності іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

У результаті анкетування щодо значення окремих педагогічних підходів у іншомовній підготовці майбутніх фахівців було визначено базові підходи реалізації дослідження (див. табл. 1).

Таким чином, провідними педагогічними підходами іншомовної підготовки експертами визначено діяльнісний, системний (середні оцінки – по 4,7 балів) і компетентнісний (середня оцінка – 4,5). Також як значимі були виділені соціокультурний (4,3), особистісно орієнтований (4,2), холістичний (4,1) і діалогічний (4,1) підходи. Тобто, при організації іншомовної підготовки експерти віддають перевагу підходам, що дозволяють забезпечити результативність процесу вивчення іноземної мови та сприяють підвищенню іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. Нами це було враховано при обґрунтуванні теоретичних засад іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Також у результаті опитування нами були одержані дані щодо оцінки експертами потенційних умов результативності іншомовної підготов-

ки майбутніх фахівців соціальної сфери. Опрацювання результатів опитування за допомогою програми STATISTIKA дозволило виділити статистичні факторні навантаження кожної умови, представлені у табл. 2.

Отже, в результаті експертного оцінювання було виділено п'ять факторів, що визначають ефективність процесу іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Схарактеризуємо їх зміст і статистичну значущість для провадження авторських розробок іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету.

Фактор 1 характеризується дисперсією 3,4685313 та складається з таких умов: «Орієнтованість на індивідуальну мотивацію професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери» (власне значення 0,815556), «Сприятлива соціально-психологічна атмосфера вивчення іноземної мови» (0,756903), «Особистісні особливості молоді (характер, інтереси, пізнавальні навички, тощо)» (0,846210). Тобто перший фактор репрезентує значення особистісних чинників у процесі іншомовної підготовки, визначаючи важливість врахування мотивації до вивчення іноземної мови, індивідуальних особливостей студентів та сприятливої психологічної атмосфери навчання. Відповідно до семантичного навантаження означених конструктів, ми називаємо цей фактор *особистісним* та співвідносимо з першою педагогічною умовою іншомовної підготовки – орієнтованість на індивідуальну мотивацію професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Фактор 2 (дисперсія становить 3,247309) містить конструкти: «Державна освітня політика у сфері вивчення іноземних мов» (0,813932), «Узгодженість процесу професійної підготовки з соціальними запитами та актуальними тенденціями» (0,810354), «Упровадження співробітництва та партнерства з закордонними університетами» (0,816146) і «Використання засобів масової інформації у процесі іншомовної підготовки» (0,812936).

Таблиця 1 – Експертне оцінювання педагогічних підходів організації іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери*

№	Підходи	Середній бал	№	Підходи	Середній бал
1	Аксіологічний	3,5	9	Компетентнісний	4,5
2	Андрагогічний	3,5	10	Комплексний	3,1
3	Антропологічний	2,9	11	Особистісно орієнтований	4,2
4	Гуманістичний	3,2	12	Проблемний	3,2
5	Діалогічний	4,1	13	Системний	4,7
6	Діяльнісний	4,7	14	Соціокультурний	4,3
7	Задачний	3,1	15	Холістичний	4,1
8	Когнітивний	3,6			

*власні дані, за 5-ти бальною шкалою.

Таблиця 2 – Експертне оцінювання педагогічних умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери

№	Потенційні умови	Факторні навантаження				
		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
1	Використання діалогічних методів навчання іноземної мови	0,029102	0,051410	0,473713	0,524788	0,573013
2	Використання інтерактивних методів навчання іноземної мови	0,046210	0,622137	0,253949	0,394807	0,075327
3	Використання традиційних методів навчання іноземної мови	0,130591	0,053311	-0,082005	-0,419143	0,147661
4	Організація іншомовної практики у навчанні іноземної мови	0,292196	0,068414	0,247870	-0,050584	0,316699
5	Впровадження національних традицій культури, мова якої вивчається	0,078613	-0,156268	0,287543	0,190092	0,135396
6	Громадська та соціальна активність майбутніх фахівців	0,084848	0,200721	0,622927	0,113204	0,013264
7	Орієнтованість на індивідуальну мотивацію професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери	<u>0,815556</u>	0,289741	0,305392	0,151330	-0,308427
8	Упровадження програм академічної мобільності у процес професійної підготовки	0,204620	0,457487	-0,009049	0,210685	-0,049613
9	Сприятлива соціально-психологічна атмосфера вивчення іноземної мови	<u>0,756903</u>	-0,015817	-0,088285	-0,025120	0,260746
10	Державна освітня політика у сфері вивчення іноземних мов	0,180455	<u>0,813932</u>	0,606053	-0,206305	0,307035
11	Упровадження співробітництва та партнерства з закордонними університетами	0,094533	<u>0,816146</u>	0,021868	0,053199	-0,033953
12	Розширення кола спілкування студентів із іноземцями	-0,148306	0,645852	-0,025843	0,310068	0,212799
13	Зміст навчальної дисципліни «Іноземна мова»	0,220402	-0,010655	0,217237	-0,002470	-0,064041
14	Використання засобів масової інформації (у т.ч. Інтернет і телебачення) у процесі іншомовної підготовки	0,008343	<u>0,812936</u>	0,129106	-0,085053	0,163050
15	Узгодженість процесу професійної підготовки з соціальними запитами та актуальними тенденціями	0,696212	<u>0,810354</u>	-0,343907	0,219201	0,401619
16	Наявність суб'єкт-суб'єктних стосунків у системі «викладач – студент» при вивченні іноземної мови	0,696212	0,008343	-0,343907	0,219201	0,401619
17	Організація навчання іноземної мови на інноваційних підходах	0,084848	0,130591	0,053311	0,213204	<u>0,813264</u>
18	Організація навчання іноземної мови на традиційних підходах	0,029102	0,394807	0,075327	0,524788	0,573013
19	Особистісні особливості молоді (характер, інтереси, пізнавальні навички, тощо)	<u>0,846210</u>	0,622137	0,253949	0,051410	0,473713
20	Наявність у студентської молоді досвіду реалізації соціальних проєктів	0,401619	0,008343	-0,343907	0,219201	0,696212
21	Забезпечення міждисциплінарності у процесі іншомовної підготовки в університеті	0,033953	0,457487	<u>0,887543</u>	0,053199	-0,206305
22	Професіоналізм науково-педагогічних працівників, які забезпечують іншомовну підготовку в університеті	-0,307035	0,606053	<u>0,721868</u>	0,204620	0,094533
23	Використання індивідуальної траєкторії навчання студентами іноземної мови з урахуванням планів молоді щодо побудови кар'єри	0,135396	-0,156268	0,190092	<u>0,916146</u>	0,078613
24	Включення неформального освітнього компоненту у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери	0,200721	0,130591	0,082005	0,013264	<u>0,813204</u>
25	Врахування світових тенденцій іншомовної підготовки молоді	0,084848	0,622927	-0,053311	-0,419143	0,147661
Дисперсія фактору		3,4685313	3,247309	1,636761	1,427465	1,802387
Доля дисперсії		0,231236	0,2215787	0,102654	0,094524	0,121162

*власні дані.

Аналіз змісту визначених конструктів дозволяє зауважити вплив сучасних суспільних тенденцій на ефективність вивчення майбутніми фахівцями іноземної мови. Відповідно, означимо цей фактор як *соціальний*, такий що у процесі іншомовної підготовки реалізується через наступну педагогічну умову – узгодженість процесу професійної підготовки з соціальними запитами та актуальними тенденціями.

Фактор 3 із дисперсією 1,636761 містить у своїй структурі конструкти «Забезпечення міждисциплінарності у процесі іншомовної підготовки в університеті» (0,887543) і «Професіоналізм науково-педагогічних працівників, які забезпечують іншомовну підготовку в університеті» 0,721868. По суті, цей фактор визначає умову забезпечення процесу іншомовної підготовки відповідним змісту й завданням освітнім середовищем – як фаховістю науково-педагогічних працівників та якістю змісту навчальних програм і планів. Ми означаємо цей фактор як *освітньо-середовищний*, він презентує третю педагогічну мову – забезпечення міждисциплінарності у процесі іншомовної підготовки в університеті.

Фактор 4, дисперсія якого складає 1,427465, відображає лише один конструкт – «Використання індивідуальної траєкторії навчання студентами іноземної мови з урахуванням планів молоді щодо побудови кар'єри» (0,916146), який співвідноситься нами з однойменною педагогічною умовою іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Цей фактор визначає форми й методи вивчення іноземної мови та формування іншомовної компетентності студентів під час навчання в університеті. Тому ми тлумачимо його

як *організаційно-методичний*.

Фактор 5 із дисперсією 1,802387 акумулює зміст двох конструктів – «Включення неформального освітнього компоненту у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери» (0,813204) і «Організація навчання іноземної мови на інноваційних підходах» (0,813264). Тобто, він відображає додаткові інноваційні підходи до формування іншомовної компетентності через неформальну освіту, демократичні, інтерактивні й діалогічні методи навчання, інноваційні підходи до вивчення іноземної мови. Згідно з таким семантичним навантаженням, ми найменуємо цей фактор *інноваційно-методичним* та співвіднесли із педагогічною умовою – включення неформального освітнього компоненту у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

У таблиці 3 нами представлено узагальнення результатів проведеного факторного аналізу із визначенням значущості виділених факторів та їх співвіднесення із педагогічними умовами іншомовної підготовки.

Згідно з літературою [2], факторні навантаження визначають наявність статистично значущих взаємозв'язків між предметом дослідження та виділеними умовами його ефективності. Тобто, факторні навантаження характеризують значущість впливу окремих факторів на процес і результати іншомовної підготовки майбутніх фахівців, визначаючи вагу й впливовість окремих умов. Як видно із узагальнених даних табл. 3, накопичений відсоток загальної дисперсії становить 81,43835, що дозволяє сформулювати висновок, що в процесі організації іншомовної підготовки, урахування означених умов на 81% дозволить

Таблиця 3 – Власні значення факторів і педагогічних умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери

Фактори	Педагогічні умови	Дисперсії			
		Дисперсії	% від загальної дисперсії	Накопичені дисперсії	Накопичені% загальної дисперсії
Особистісний	Орієнтованість на індивідуальну мотивацію професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери	3,4685313	31,94789	3,468531	31,94789
Соціальний	Узгодженість процесу професійної підготовки з соціальними запитами та актуальними тенденціями	3,247309	17,46815	6,715840	49,41524
Освітньо-середовищний	Забезпечення міждисциплінарності у процесі іншомовної підготовки в університеті	1,636761	10,69164	8,352601	60,20683
Організаційно-методичний	Використання індивідуальної траєкторії навчання студентами іноземної мови з урахуванням планів молоді щодо побудови кар'єри	1,427465	8,90146	9,780066	69,10822
Інноваційно-методичний	Включення неформального освітнього компоненту у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери	1,802387	7,42013	11,582453	81,43835

*власні дані.

досягнути спроектованих результатів. Вплив окремих факторів на процес формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери також можна визначити з таблиці 3.

Отже, у статті представлено кількісні результати експертного оцінювання педагогічних підходів і умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. Встановлено, що найбільш значущими педагогічними підходами до організації іншомовної підготовки є діяльнісний, системний і компетентнісний підходи – це дозволяє забезпечити результативність процесу вивчення іноземної мови та сприяє підвищенню іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. Математично обґрунтовано систему педагогічних умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери: орієнтованість на індивідуальну мотивацію професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери

(особистісний фактор); узгодженість процесу професійної підготовки з соціальними запитами та актуальними тенденціями (соціальний фактор); забезпечення міждисциплінарності у процесі іншомовної підготовки в університеті (освітньо-середовищний фактор); використання індивідуальної траєкторії навчання студентами іноземної мови з урахуванням планів молоді щодо побудови кар'єри (організаційно-методичний фактор); включення неформального освітнього компоненту у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (інноваційно-методичний фактор).

Перспективи подальших досліджень убачаємо у необхідності експериментального упровадження виділених педагогічних умов у процес іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери під час навчання в університеті й емпіричного обґрунтування їх результативності.

Список використаних джерел

1. Архипова С. П. Використання методів математичної статистики для перевірки результатів соціально-педагогічного експерименту. *Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития*. 2009. 1. URL http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_6/
2. Климчук В. О. Математичні методи у психології. Київ: Освіта України, 2009. 288 с.
3. Подласый И. П. Теоретическая педагогика в 2 книгах : Том 1. Москва: Издательство Юрайт, 2015. 787 с.
4. Сисоева С. О., Кристопчук Т. Е. Методология научно-педагогических исследований. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.
5. Щирба В. С., Щирба О. В. Методичні основи проведення математично-статистичного аналізу в освітніх вимірюваннях. *Методологічні основи моніторингу якості фізико-технологічної освіти*. 2015. URL <http://otp-journal.com.ua/index.php/2307-4507/article/viewFile/69700/64911>

References

1. Arkhylova, S. P. (2009). *Vykorystannia metodiv matematychnoi statystyky dlia perevirky rezultativ sotsialno-pedahohichnoho eksperymentu. [Using methods of mathematical statistics to verify the results of a socio-pedagogical experiment]. Pedahohycheskaia nauka: ystoryia, teoriia, praktyka, tendentsyy razvytyia. – Pedagogical science: history, theory, practice, development trends, 1. Retrieved from http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_6/ [in Ukrainian].*
2. Klymchuk, V. O. (2009). *Matematychni metody u psykholohii [Mathematical methods in psychology]*. Kyiv: Osvita Ukrainy, 288 [in Ukrainian].
3. Podlasyi, Y. P. (2015). *Teoretycheskaia pedahohyka v 2 knykh [Theoretical pedagogy in 2 books] : Tom 1. Moskva: Izdatelstvo Yurait, 787 [in Russian].*
4. Sysoieva, S. O., Krystopchuk, T. Ye. (2013). *Metodolohiia naukovo-pedahohichnykh doslidzen [Methodology of scientific and pedagogical research]*. Rivne: Volynski oberehy, 360 [in Ukrainian].
5. Shchyrba, V. S., Shchyrba, O. V. (2015). *Metodychni osnovy provedennia matematychno-statystychnoho analizu v osvitykh vymiruvanniakh. [Methodical bases of mathematical-statistical analysis in educational measurements]. Metodolohichni osnovy monitoryngu yakosti fizyko-tekhnolohichnoi osvity – Methodological bases for monitoring the quality of physical and technological education. Retrieved from <http://otp-journal.com.ua/index.php/2307-4507/article/viewFile/69700/64911> [in Ukrainian].*

Екатерина Павелкив. Факторный анализ педагогических условий иноязычной подготовки будущих специалистов социальной сферы в условиях университета

Представлены количественные результаты экспертного оценивания педагогических подходов и условий иноязычной подготовки будущих специалистов социальной сферы в условиях университета. Выделены 5 статистически значимых факторов, определяющих систему педагогических условий иноязычной подготовки будущих специалистов социальной сферы: ориентированность на индивидуальную мотивацию профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы (личностный фактор); согласованность процесса профессиональной подготовки с социальными запросами и актуальными тенденциями (социальный фактор); обеспечение междисциплинарности в процессе иноязычной подготовки в университете (образовательно-средовой фактор); использование индивидуальной траектории изучения студентами иностранного языка с учетом планов молодежи касательно построения

карьеру (организационно-методический фактор); включение неформального образовательного компонента в процесс профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы (инновационно-методический фактор).

Ключевые слова: иноязычная подготовка, будущие специалисты социальной сферы, педагогическое условие, факторный анализ, фактор.

Kateryna Pavelkiv. Factor Analysis of Pedagogical Conditions of Foreign Language Training of Perspective Specialists in the Social Sphere in the Context of the University

The quantitative results of expert evaluation of pedagogical approaches and conditions of foreign language training of perspective specialists in the social sphere in the context of the university are presented. Empirical data of expert evaluation of 37 academicians were processed using the method of factor analysis. It is established that the most significant pedagogical approaches to organizing foreign language training are activity, systemic and competency-based approaches. The conclusion is drawn that experts prefer the approaches that allow ensuring the effectiveness of the process of learning a foreign language and promote the competence of perspective foreign social specialists in the social sphere. There are 5 statistically significant factors that determine the system of pedagogical conditions of foreign language training at the university. The results of elaboration of empirical data using the computer program STATISTICS are presented; the statistical factor loads of the investigated conditions are allocated. It is statistically confirmed that the application of the obtained conditions will increase the effectiveness of foreign language training, since it characterizes 81% of the overall dispersion. The system of pedagogical conditions of foreign language training of perspective specialists in social sphere is mathematically substantiated: focus on individual motivation of professional training of perspective specialists of social sphere (personality factor); coherence of the process of professional training with social requests and actual trends (social factor); provision of interdisciplinarity in the process of foreign language training at the university (educational and environmental factor); use of an individual trajectory for teaching foreign language students taking into account young people's plans for building a career (organizational and methodological factor); the inclusion of the informal educational component in the process of training future specialists in the social sphere (innovative methodological factor).

Key words: foreign language training, future specialists in the social sphere, pedagogical condition, factor analysis, factor.

УДК 373.2.016:74/331]37.035

Світлана ПАРШУК

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто поняття загальнокультурної грамотності та проаналізовано формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва та трудового навчання. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших. Саме тому вчитель початкової школи має бути взірцем культури для своїх вихованців, а проблема формування загальнокультурної грамотності у майбутніх вчителів початкової школи завжди буде актуальним питанням у підготовці фахівців початкової освіти.

Ключові слова: компетентність, загальнокультурна грамотність, загальнокультурна компетентність, образотворче мистецтво, трудове навчання.

Сьогодні, коли у шкільне життя починають впроваджуватися стандарти нової початкової освіти, постає необхідність у зміні підходів до організації та здійснення професійно-педагогічної діяльності. Формування загальнокультурної грамотності є однією із компетентністю нової української школи, яка по-іншому трактує умови нав-

чання молодших школярів. Згідно цьому, основною ідеєю є відхід від фактичного навчання шкільних предметів, коли дітей змушують заучувати сам предмет, а не навички, які він дає.

Проблемі формування загальнокультурної грамотності учнів початкових класів засобами трудового навчання присвячені дослідження

таких вчених: Н. Волкова, О. Пометун, Г. Атанов, В. Голобородько, В. Гнедешева, А. Католиков, І. Міщенко, Н. Тіпухова, О. Артамонова.

На наш погляд, засоби трудового навчання найбільш формують та розвивають загальнокультурну грамотність учнів початкових класів. Тому тема «Формування загальнокультурної грамотності учнів початкових класів засобами трудового навчання та образотворчого мистецтва» є актуальною та потребує дослідження.

Мета статті – розкрити сутність формування загальнокультурної грамотності учнів початкової школи засобами трудового навчання та образотворчого мистецтва.

Практично всі класифікатори учнівських компетентностей (Н. Бібік, І. Зимня, В. Шадріков, А. Хуторської) виокремлюють як одну зі стрижневих компетентностей – загальнокультурну. Українськими науковцями визнано, що загальнокультурна компетентність стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства в усіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, введення та закріплення принципів толерантності, плюралізму.

Загальнокультурна компетентність учнів є предметом дослідження О. Єгоршиної, яка визначає її як комплексну властивість, що об'єднує у своїй структурі інформаційний, операційно-діяльнісний, аксіологічний та креативний компоненти. Проблему формування загальнокультурної компетентності сучасних школярів дослідниця пропонує розв'язати засобами впровадження «інтерактивних технологій викладання літератури», які сприяють формуванню цілісної картини світу у свідомості учнів, усебічному розвитку мислення, підвищенню навчальної мотивації, забезпечують високий рівень знань, знижують навчальне навантаження й дозволяють виключити дублювання матеріалу в різних навчальних дисциплінах [3, 175].

Детальну розгорнуту характеристику загальнокультурної компетентності учнів пропонує О. Лебедев, вважаючи її складовою загальної освіченості школяра разом із функціональною грамотністю, допрофесійною та методологічною компетентностями. На його думку, загальнокультурна компетентність утілюється в здатність учнів пояснювати явища дійсності, вільно орієнтуватися в світі культурних цінностей. Досягнення загальнокультурної компетентності повинно стати заздалегідь спланованим результатом загальної освіти школярів. У роботі «Формування загальнокультурної компетентності учнів як ціль та результат шкільної освіти» вчений зазначає, що загальнокультурна компетентність передбачає орієнтацію в джерелах культури.

Важливим компонентом загальнокультурної компетентності школяра є здатність орієнтуватися в джерелах інформації. Відбирати їх для розв'язання пізнавальних завдань за певними критеріями, провідним із яких повинна бути достовірність. Також важливим компонентом цього феномену є здатність пояснювати явища дійсності та орієнтуватися у важливих проблемах суспільного життя (сутності проблем, причинах виникнення, думках щодо розв'язання), здатність орієнтуватися в світі соціальних, моральних, естетичних цінностей.

Аналогічні судження знаходимо й у Н. Конасової, яка вважає загальнокультурну компетентність показником освіченості учня загальноосвітньої школи [4, 215].

Отже, загальнокультурна компетентність є стрижневою серед усіх компетентностей. Її досліджували багато вчених та науковців.

У Державному стандарті початкової загальної освіти загальнокультурна компетентність визначається як одне з фундаментальних понять, на яких базується освіта школяра (поряд із поняттями громадянської, здоров'язбережувальної, інформаційно-комунікаційної, комунікативної компетентностей), і тлумачиться як «здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності».

У новому Державному стандарті, який запроваджується, одним із пунктом є загальнокультурна грамотність. Це здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні смаки, висловлювати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва.

Ми вважаємо, що за допомогою засобів трудового навчання та образотворчого мистецтва цей пункт активізується і є дієвим у навчально-виховному процесі.

Загальні цілі, які ставить Державний стандарт перед учнями:

Учень/учениця

- 1) створює виріб від творчого задуму до його втілення в готовий результат;
- 2) дбає про свій побут, задоволення власних потреб та потреб тих, хто його/її оточує;
- 3) ефективно використовує природні матеріали, турбуючись про навколишнє середовище;
- 4) практикує і творчо застосовує традиційні й сучасні ремесла [1, 5].

Проаналізувавши загальні очікувані результати учнів 1–2 класів, можна зробити висновок, що учні самостійно чи з допомогою дорослих планують власну діяльність, прогнозують остаточний результат; аналізують зображення схем із

допомогою дорослих та керуються ними у процесі роботи; добирають конструкційні матеріали для виконання практичної роботи; моделюють, конструюють виріб із готових елементів із допомогою дорослих; самостійно чи з допомогою дорослих виготовляють виріб; спостерігають за процесом виготовлення виробу народними майстрами; створюють та оздоблюють виріб за допомогою дорослих чи самостійно за зразком або власним задумом, застосовуючи технології традиційних ремесел та промислів.

Загальні очікувані результати учнів 3–4 класів: задумують об'єкт праці та прогнозують результат власної діяльності; самостійно планують послідовність технологічних операцій; моделюють, конструюють, виготовляють та оздоблюють виріб знайомими мені технологіями; безпечно використовують найпростіші прилади у власному побуті; самостійно організують робоче місце відповідно до власних потреб та визначених завдань; самостійно виконують прості технологічні операції; самостійно виготовляють виріб; самостійно створюють та оздоблюють виріб, застосовуючи технології традиційних ремесел.

Що стосується змістової лінії та конкретних очікуваних результатів, то проект нового Державного стандарту початкової загальної освіти подає нам таку характеристику (2 клас): учень / учениця прогнозує, яким має бути виріб, описує, як він мав би виглядати; планує послідовність технологічних операцій за допомогою дорослих (використання технологічних карт); задумує конструкцію виробу та конструює його з готових елементів (розмічання розгортки; виготовлення, оздоблення плоских та об'ємних виробів); добирає конструкційні матеріали за їх властивостями для виконання практичної роботи (використання паперу, пластмаси, деревини, металу, пінопласту та інших матеріалів для макетування); зіставляє та розрізняє вироби, виготовлені за технологіями традиційних і сучасних ремесел (демонстрація виробів декоративно-ужиткового мистецтва: гончарство, ткацтво, витинанка, вишивка, різьблення та інше); спільно з дорослими розраховує приблизну кількість необхідних матеріалів для виконання завдання; самостійно робить припущення про потрібну кількість матеріалів для виконання простого завдання.

4 клас: задумує об'єкт для виготовлення; прогнозує результат власної діяльності; створює та оздоблює виріб, дотримуючись логічної послідовності за зразком чи власним задумом із різних конструкційних матеріалів та повторно використовуючи матеріали; самостійно виконує знайомі технологічні операції з конструкційними матеріалами (використання паперу, ниток, тканини, при-

родного матеріалу, пластиліну, плоских матеріалів та ін.); самостійно дотримується безпечних прийомів праці при використанні інструментів та пристосувань (організація робочого місця; використання клею, інструментів та пристосувань із гострими частинами); спільно з дорослими розраховує приблизну кількість необхідних ресурсів для виготовлення виробу; самостійно робить припущення про потрібну кількість ресурсів для виконання простого завдання.

Важливий аспект психологічної підготовки підростаючого покоління до праці — формування у нього почуття самовідповідальності, розуміння необхідності самому піклуватися про себе. Як справедливо стверджує О. Вишневський, почуття самовідповідальності сприяє розвитку в характері людини таких необхідних для життя і діяльності рис, як підприємливість, ініціативність, творчість. Коли ці риси «стають характерними для більшості людей, то суспільство має шанс досягнути господарського успіху і добробуту» [6, 51].

Питання організації навчальної праці, здійснення виховання у процесі навчання розглядалися в розділі дидактики. Варто лише наголосити на важливості для навчальної праці організації самостійного здобування учнями знань, формування у них пізнавальних інтересів, інтелектуальних умінь і навичок в активній пізнавальній діяльності за допомогою відомих методів і форм навчання.

В організації трудового навчання та образотворчого мистецтва вагома роль належить особистому прикладу вчителя, його майстерності та культури праці [7, 183].

Отже, можна побачити, що на уроках трудового навчання та образотворчого мистецтва досить добре відбувається формування загальнокультурної грамотності учнів початкової школи.

Отже, загальнокультурна компетентність дозволяє особистості аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства.

Протягом вивчення трудового навчання та образотворчого мистецтва в початковій школі вирішуються такі завдання: учнів озброюють технічними та сільськогосподарськими знаннями, у них формуються трудові вміння і навички, здійснюється психологічна та практична підготовка до праці й вибору професії, розвивається емоційно-почуттєва сфера, формується системи цінностей (духовних, культурних, національних, естетичних) у процесі пізнання та художньо-творчого самовираження в особистому та суспільному житті, плекається пошана до національної і світової мистецької спадщини.

Список використаних джерел

1. Веремійчик І. В. Уроки трудового навчання : 1 клас : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Навчальна книга, 2014. 128 с.
2. Кардашов М. В. Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Центр навч. літератури. 2007. 296 с.
3. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі. Х.: Центр навч. літератури. 2006. 256 с.
4. Проект нового Державного стандарту початкової загальної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: [http://osvita.ua/school/reform/56580/] 2017.
5. Тименко В. П. Трудове навчання : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. К. : Генеза. 2012. 111 с.
6. Троянская С. Л. Развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики: На примере подготовки будущих педагогов : Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / С. Л. Троянская // Ижевск, 2004. 190 с.
7. Хорунжий В. І. Практикум в навчальних майстернях з методикою трудового навчання: навч. посіб. Тернопіль: Астон, 2005. 252 с.

References

1. Artamanova E. I. Filosofsko-pedagogiczeskie osnovy razvitiya duchovnoj kultury uczitelya: avtoref. diss. Na soiskanie uczenoj stepeni doct. ped. nauk. / Artamanova E. I. M., 2000. P. 23.
2. Borishevskiy M. J. Duchovni cinnocti yak determinant rozvytku j samorozvytku osobustosti / M. J. Borishevskiy // Pedagogika I psychologiya. 2008. № 2. 49-57 pp.
3. Goncharenko S. U. Ukrainskiy pedagogichnuy slovnik. K.: Lubid, 1997. 376 p.
4. Pedagogicznyj slownyk / red. M. D. Yarmaczenka. K.: Ped. Dumka, 2001. 358 p.
5. Picza V. M. Sociologiya: terminy, ponyattya, personalii / Uklad.: V. M. Picza, J. V. Picza, N. M. Choma ta in.; Za red. V. M. Piczi. K.: Karavella, Lviv: Novujsvit, 2000, 2002. 480 p.
6. Sereda I. V. Technologiya profesijnogo samorozvytku vczutelya-poczatktivcyu. Osvitni tehnologii u czkoli ta VNZ. Mykolaiv: Vudav. Viddil MF Na UKMA, 1999. 176-179 pp.
7. Slovar psihologa-praktyka / sost. С. J. Golovin. Mn.: Charvest, 2001. 976 p.

Светлана Паршук. Формирование общекультурной грамотности будущих учителей начальной школы

В статье рассмотрено понятие общекультурной грамотности и проанализировано формирование общекультурной компетентности будущих учителей начальной школы средствами изобразительного искусства. Эта компетентность предусматривает глубокое понимание своей национальной идентичности как підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших. Саме тому вчитель початкової школи має бути взірцем культури для своїх вихованців, а проблема формування загальнокультурної грамотності у майбутніх вчителів початкової школи завжди буде актуальним питанням у підготовці фахівців початкової освіти.

Ключевые слова: компетентность, общекультурная грамотность, общекультурная компетентность, изобразительное искусство.

Svetlana Parshuk. Formation of general cultural literacy of the future primary school teachers

This article discusses the concept of general cultural literacy and analysis of the formation of general cultural competence of primary school teachers by means of art. This competency provides deep understanding of national identity as the basis for an open attitude and respect for the diversity of cultural expressions of others. Therefore, an elementary school teacher must be a role model of culture for its students, and the problem of the general cultural literacy formation of future elementary school teachers will always be a topical issue in training of primary education specialists.

Keywords: competence, general cultural literacy, general cultural competence, art.

УДК:37:378:81'373.45-056.87:008-057.87:009:331.54

Анастасія ПЛУЖНІК

аспірант Інституту проблем виховання НАПН України
м. Київ, Україна

e-mail: pluzhnikanastasiia@gmail.com

ВИХОВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розкривається сутність та структура іншомовної комунікативної культури шляхом вивчення праць вітчизняних та зарубіжних дослідників. Концептуалізується визначення іншомовної комунікативної культури та SMART-технології. Розглядається виховання іншомовної комунікативної культури студентів гуманітарних спеціальностей у ЗВО на основі використання SMART-технологій. Аналізуються наукові підходи та виокремлюються критерії вихованості іншомовної комунікативної культури студентів.

Ключові слова: іншомовна комунікативна культура, мова, культура, мовна особистість, SMART-освіта, SMART-технології, критерії вихованості іншомовної комунікативної культури.

Виховання іншомовної культури, кроскультурної взаємодії, міжкультурне та полікультурне виховання стало окремою галуззю педагогічної науки з другої половини ХХ століття.

Про необхідність розвитку іншомовної комунікативної культури свідчить велика кількість суперечок у світовому суспільстві пов'язаних з розумінням норм взаємодії різних культур. Єдиним вирішенням цих проблем є об'єднання та співпраця міжнародних спільнот, спрямованих на покращення розуміння культурних, релігійних традицій та цінностей різних країн.

Актуальність виховання іншомовної культури визначається посиленням культуротворчих ролей людини, з'являється новий ідеал – «людина культури», що володіє розумовою, етичною та суспільно-духовною культурністю. Засобом і умовою досягнення цього ідеалу, педагогічною метою стає формування іншомовної комунікативної культури особистості.

Особливого значення виховання іншомовної комунікативної культури набуває в контексті Євроінтеграції освітніх систем. Оскільки володіння нормами міжкультурної комунікації є важливою передумовою мобільності студентів, налагодження міжнародних контактів, доступу до світової бази знань, здійснення професійної, наукової і громадської діяльності, що сприятиме встановленню взаєморозуміння та взаємоповаги.

Сьогодні, співпраця і взаємодія світових країн реалізується через стратегії, програми та проекти таких міжурядових регіональних організацій, як Рада Європи (РЕ), Європейський Союз (ЕС), Організація з безпеки і співробітництва в Європі (ОБСЄ), Центральна європейська ініціатива (ЦЕІ), а також інших авторитетних світових організацій. Про повагу до культурного розмаїття світу також

наголошується у положеннях «Загальної декларації прав людини».

Результатом змін у діяльності взаємодіючих культур є величезна кількість самітів, з'їздів і підписання декларацій, пактів, договорів про партнерство між країнами. До найважливіших з таких документів, зокрема, належать: Загальна декларація прав людини, Європейська конвенція з прав людини (1950 р.) [6], Європейська культурна конвенція (1954 р.) [9]. Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права, Віденська декларація, Рамкова конвенція про захист національних меншин [6], Біла книга з міжкультурного діалогу, Програма Ради Європи на 2010–2014 роки «Освіта для міжкультурного взаєморозуміння прав людини і демократичної культури», Декларація про створення Шанхайської організації співпраці, Декларації Фаро про стратегію Ради Європи з розвитку міжкультурного діалогу (2005 р.) [6], Римська декларація ЄС (2017 р.) тощо.

На важливості формування комунікативної культури студентів у вищих навчальних закладах акцентують увагу І. Зверева, М. Ісаєнко, А. Капська, М. Коць, О. Кулешова, А. Курінна, В. Малахов, Н. Скотна, Ф. Хміль, Г. Цукерман, П. Шахбанова, О. Швед, Т. Шепеленко, О. Шмайлова, О. Яковліва.

Численні праці виявляють міждисциплінарність вивчення проблеми розвитку комунікативної культури особистості (Д. Александров, Г. Андреева, А. Бодалев, В. Генецинский, І. Зимня, І. Ісаєв, В. Кан-Калик, В. Костомаров, Н. Крилова, Н. Кузьміна, Б. Ломов, А. Міщенко, А. Орлов, А. Петровський, В. Сластенін, В. Соколова та ін.). Однак єдиних поглядів на природу даного явища ще не вироблено.

Аналіз наукових досліджень та реальної підготовки студентів виявляє протиріччя між

теоретичними підходами до створення гуманістичної моделі освіти і недостатньою розробленістю сучасних технологій їх реалізації, що спонукає до переосмислення сутності самого поняття «іншомовна комунікативна культура», а також впровадження нових сучасних технологій та підходів щодо її виховання відповідно до сучасних вимог реформи вищої освіти.

Завданням нашого дослідження є визначення сутності та основних компонентів іншомовної комунікативної культури; аналіз використання SMART-технологій в освітньому процесі; здійснення теоретичного аналізу критеріїв вихованості іншомовної комунікативної культури студентів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Користуватися іноземною мовою як засобом спілкування є нагальною потребою для сучасного фахівця. Аналіз теоретичних праць виявляє необхідність оновлення загальнопедагогічних підходів до вивчення іншомовної підготовки фахівців.

Вітчизняні та зарубіжні вчені впевнені, що іншомовна комунікативна культура є одним з важливих аспектів базової культури особистості. Її слід вважати основним компонентом культури, де іншомовна культура служить системою для покращення формування професійних і соціально-значущих якостей особистості, а мова є засобом комунікації та розвитку іншомовної комунікативної культури.

Аналіз структурних компонентів іншомовної комунікативної культури, а саме «культура», «мова», «мовна особистість» та «іншомовна культура», показує, що немає єдності в їх розумінні і далеко не завжди ці та подібні до них поняття розкриваються досить точно, але існують спільні функції, які вони виконують для розвитку та формування комунікативних здібностей іншомовної особистості.

У своєму дослідженні П. Кендзьор стверджує, що культуру можна розглядати не тільки як матеріальні надбання й духовні цінності, котрі створила людина в процесі цілеспрямованої діяльності, але й передусім як відносини, що виникають у ході нагромадження, обміну, трансляції культурних смислів і значень. Використання діяльнісного підходу в навчально-виховному процесі збагачує його новими цінностями, смислами й значеннями, що акумулюються в різноманітних пластах виховного потенціалу тієї чи іншої культури [5, 32–35].

Якщо говорити про розвиток культури, то він неможливий без міжкультурної комунікації, де культуротворчу функцію виконує мова на якій вона здійснюється і формується мовна особистість, яка володіє нею.

Це підтверджує американський лінгвіст Е. Сепір. Вчений заперечуючи біологічну визначеність мови, відзначаючи, що мова є чисто людський, чи не інстинктивний спосіб передачі думок, емоцій і бажань. Він наголошує на комунікативній функції мови як виразного вигляду комунікативної поведінки [8, 31].

Д. Хаймс стверджує, що, мова, з одного боку, детермінує культурну реальність людей, які належать до різних культур, володіють до певної міри особливими комунікативними системами, а з іншого – культурні цінності та вірування частково створюють мовну реальність [12, 269–293].

Таким чином, будучи одним з основних компонентів культури, мова сприяє тому, що культура може бути як засобом спілкування, так і інструментом розподілу їх на різні національності і народи. Мова стає важливим засобом у процесі пізнання іншої культури, яка знаходить своє відображення в мові. Саме так, людина може розвинути здатність оцінити, порівняти і прийняти унікальність різних культур.

У центрі уваги культури та іншомовної комунікативної культури стоїть мовна особистість у всьому її різноманітті: фізичному, соціальному, інтелектуальному та емоційному. Феномен мовної особистості є відображенням культурної ідентичності в мовній діяльності.

У структурі мовної особистості виділяють потребу в самооцінці і здатність до самооцінки. Дані потреби регулюють поведінку суб'єкта, який говорить і впливають на вибір мовних засобів, які використовуються для оформлення мовної особистості своїх думок. Через оцінку і самооцінку мовна особистість моделює своє ставлення до дійсності, а також створює свій образ. Проблема оцінки включає в себе три аспекти: 1) об'єкт оцінки; 2) засіб оцінки; 3) оцінюючий суб'єкт. Самооцінка передбачає два моменти: 1) інтерпретацію автором тексту своєї поведінки в знаковій ситуації і пояснення свого конкретного мовного вчинку; 2) словесне моделювання як створення мовного автопортрету за основи порівняння себе з іншими [4, 121].

Отже, під «мовною особистістю» розуміють людину, як носія мови, здатного до мовленнєвої діяльності, тобто комплекс психофізичних властивостей індивіда і сукупність особливостей вербальної поведінки людини, що використовує мову як засіб спілкування.

На основі вивчення попередніх визначень, вважаємо, що іншомовна комунікативна культура може розглядатися як *сукупність норм і правил, що регулюють спілкування людей в різних культурних контекстах. Вона характеризується*

наявністю комунікативного ідеалу, толерантним ставленням до співрозмовника як до цінності, усвідомленням його індивідуальних особливостей, власних комунікативних здібностей та умінь володіти комунікативною ситуацією. Це – система внутрішніх ресурсів людини, необхідних для існування у колі ситуацій міжособистісної взаємодії різних рівнів.

Таким чином, іншомовна комунікативна культура розвиває вміння людини слухати, чути, аналізувати і розуміти думку іншого, оцінити і взяти до уваги специфіку культурних цінностей іншої культури та порівняти зі своїми і прийняти їх. Тому, сучасна молода людина, яка шукає нові елементи і форми культурної активності для обміну думками, знаннями та почуттями постає основою успішної діяльності особистості нашого часу.

Зміст іншомовної комунікативної культури включає соціальний, лінгвокраїнознавчий, психологічний і педагогічний аспекти. Саме тому, для виховання іншомовної комунікативної культури особистості треба поетапно формувати глибокі, систематичні іншомовні знання, загальнолюдські цінності і поведінкові алгоритми.

М. Закієв, Р. Замалетдінов, Ф. Сафіулліна, Ф. Харісов, Ч. Харісова, Ф. Юсупов, Р. Юсупов та багато інших вважають, що для досягнення таких цілей необхідно: здійснювати спрямований відбір навчального лінгвокультурологічного матеріалу в змістовному контексті національних цінностей і традицій; створювати іншомовне освітнє середовище міжособистісної взаємодії в ході вирішення навчальних завдань і в процесі тренінгових вправ; використовувати варіативне моделювання навчальної програми, що дозволяє враховувати пізнавальні інтереси, профіль підготовки та індивідуальні потреби студентів. Такі кроки сприятимуть розвитку толерантності студентів, їх вмінню вести діалог, підвищить рівень їх компетентного володіння іншомовною професійною лексикою, формуватиме потребу в міжкультурній комунікації.

Володіння іншомовною комунікативною культурою включає в себе не тільки здатність спілкуватися з людьми, які мають різні культурні цінності лінгвістичні коди та моделі поведінки, а й комунікативні здібності адаптації до іншого культурного середовища [2, 122–128].

Отже, для потреб соціуму у формуванні іншомовної комунікативної культури акцент переноситься з мовного коду на мовленнєву активність. Щоб здійснювати продуктивне спілкування, недостатньо оволодіти мовою як системою, важливо навчитися користуватися нею в певному соціо-

культурному контексті, засвоїти правила комунікації, норми комунікативного, мовного та мовленнєвого поведіння.

Саме тому, процес володіння іншомовною комунікативною культурою повинен стати процесом саморозвитку особистості. Оволодіння іншомовною культурою відбувається в міру розвитку студента і передбачає активну позицію педагога. Процес освіти повинен включати в себе ознайомлення з іншомовною культурою та виховання поваги до неї.

Відповідно до праць Ж. Піаже (стадія когнитивного розвитку), Л. Виготський (вікові новоутворення якостей і властивостей), Е. Еріксона (розвиток у результаті зміни діяльності), І. Беха (психологічний розвиток на основі особистісного «Я»), А. Реана (соціалізація, поведінка та спілкування за віковими періодами) зазначимо, що в студентському віці відбувається завершення формування основних векторів розвитку вищих емоцій: естетичних, етичних, інтелектуальних, а також самосвідомості. Д. Бромлей, описуючи динаміку соціальних характеристик, відзначає в цьому віці появу не тільки власної сім'ї, але й освоєння професійних ролей, встановлення кола знайомих, пов'язаних з роботою [10, 286].

Сьогодні, комунікативна активність молоді в умовах інформаційного середовища дуже часто реалізується у соціальних мережах, чатах з використанням різноманітних гаржетів. За допомогою SMART-технологій сучасності можна вільно спілкуватися з людьми з усього світу, що є важливим вкладом у розвиток діалогу культур.

«SMART-технології» – це технічне та програмне забезпечення, яке використовує переваги глобального інформаційного суспільства для здійснення спільної освітньої діяльності в мережі Інтернет та надання освітніх послуг нової якості.

Тому, з кожним роком зростає роль інформаційних комунікацій, продуктів і послуг у економічному, культурному та освітньому житті людини. Еволюція сучасного суспільства зазнає трансформації та переходить на новий рівень – SMART-суспільства, що дозволяє генерувати нові знання та формувати особистість SMART-людини, яка досконало володіє інформаційно-комп'ютерними технологіями для пошуку інформації та безперервної комунікації.

Інтерес для нашого дослідження представляють здобутки вчених, які розглядають структурний склад іншомовної комунікативної культури студентів з гуманістичних позицій, які ґрунтуються на вихованні моральних якостей і цінностях. А саме, *гностичний, комунікативний, емоційно-ціннісний і діяльнісний компоненти.*

На думку вітчизняних та зарубіжних науковців до *гностичного компонента* відносяться вміння бути чутливим до суперечностей, критично оцінювати отримані результати комунікації. Таким чином, система знань вихованця включає світоглядний, загальнокультурний рівні і рівень спеціальних знань. До загальнокультурних знань відносяться знання в галузі мистецтва і літератури, обізнаність та вміння орієнтуватися в питаннях релігії, права, політики, економіки та соціального життя, екологічні проблеми; наявність змістовних захоплень і хобі. Низький рівень їх розвитку веде до односторонності особистості і обмежує можливості виховання студентів.

Комунікативний компонент – це особливості комунікативної діяльності індивіда та специфіка його взаємодії з іншими у соціумі. Акцент ставиться на зв'язку комунікації з ефективністю іншомовної діяльності, спрямованої на досягнення виховних і освітніх цілей.

Емоційно-ціннісний компонент включає в себе гуманістичну установку на спілкування, інтерес до іншої людини, готовність вступити в діалогічні взаємини.

Діяльнісний компонент відрізняється від інших активною взаємодією викладача та студента, встановленням між ними суб'єкт-суб'єктних взаємин. Він інтегрує попередні компоненти на основі здійснення послідовності низки інтелектуальних операцій: сприйняття нового матеріалу; осмислення інформації, формування понять; узагальнення; систематизація; закріплення знань, умінь та навичок; застосування їх на практиці.

Останнім часом, вчені найчастіше схиляються до використання *комунікативного підходу* при вивченні іноземної мови та розвитку іншомовної комунікації, оскільки, він спрямований на практику спілкування, навчання вільному орієнтуванню в іншомовному середовищі і вміння адекватно реагувати на різні ситуації спілкування. Вітчизняні науковці І. Бім та Є. Пассов розробили принципи комунікативно-орієнтованого навчання, підтримавши цим концепції комунікативної методики викладання іноземних мов.

На думку Д. Філіпса, *комунікативний підхід* є спробою уникнути формальних (або традиційних) підходів, які базуються на граматиці і перекладах, і перейти до підходів, за допомогою яких студент використовуватиме мову як засіб спілкування [13, 94].

У свою чергу, *інтераційний підхід* розкриває комунікацію, як взаємодію, надає можливість розглядати суб'єкти спілкування як рівноправні складові, що пов'язані взаємними очікуваннями та спільним інтересом до предмета розмови. Ко-

мунікація розуміється як реалізація цього інтересу за допомогою переданих повідомлень. Ефекти комунікації полягають у зближенні або розбіжності точок зору комунікатора та реципієнта на загальний предмет, що в свою чергу означає розширення чи звуження їхніх можливостей взаєморозуміння та співпраці. Такий погляд на комунікацію ставить у центр уваги досягнення згоди між суб'єктами комунікації, встановлення рівноваги в системі взаємних настанов [3, 4-11]. Іншими словами, інтерактивність передбачає наявність співробітництва, розвиток умінь спілкуватися та мовленнєву взаємодію, що є головним у вихованні іншомовної комунікативної культури.

Застосування *синергетичного підходу* в навчанні іноземних мов дозволяє звернути увагу на аспекти логічного мислення, що є найближчими по відношенню до основних професійних компетенцій студента. Засновники синергетики І. Пригожин і Г. Хеккен бачили наукову правомірність застосування такого плану дисциплінарних досліджень і соціокультурних систем, якою є система мовної освіти [7].

Важливу роль у вихованні іншомовної комунікативної культури відіграє *лінгвокультурологічний підхід*, відповідно до якого, навчання іноземній мові та культури сприяє розвитку в студентів здатності адаптуватися до нових мовних ситуацій. Як зазначає М. Байрам, при навчанні іноземній мові особливе значення має бути приділено підготовці студента до непередбачуваного, замість відпрацювання передбачуваного [11]. Головним є вміння зрозуміти чужу поведінку та взаємодіяти з представниками різних культур, які володіють іншим набором цінностей. Самоспостереження та інтерпретація іншомовної культури дозволяють краще аналізувати власну культуру, порівнювати її з іншими культурами, сприймати і розуміти її з точки зору стороннього спостерігача.

Для кожної науки досить важливим є питання про критерії, якими можна керуватися при оцінці педагогічних процесів і явищ. Тільки при наявності таких критеріїв можна зробити висновок про бажані, найкращі результати педагогічного впливу [1, 17].

У розробці власних критеріїв вихованості іншомовної комунікативної культури учасників виховного процесу нами виділено такі вимоги: об'єктивність, надійність, простота і зручність вимірювання, узгодження зі складниками вихованості іншомовної комунікації, адекватність, взаємозумовленість критерію і його показників.

З метою моніторингу та аналізу динаміки виховання іншомовної комунікативної культури

учасників виховного процесу у досладженні визначено такі критерії вихованості іншомовної комунікативної культури студента: *когнітивний* (володіння основами самовиховання, самоконтроль процесу обміну інформацією, основними складовими комунікації, культурна обізнаність), *емоційно-ціннісний* (емоційно-ціннісне ставлення та повага до інших культур), *культурно-поведінковий* (уміння обирати вербальну та невербальну поведінку згідно з комунікативною ситуацією; позитивна етнокультурна ідентичність, комунікативна толерантність).

Вивчення та аналіз наукових праць дозволяє дійти до висновку, що процес становлення іншомовної комунікативної культури студентів гуманітарних спеціальностей безпосередньо пов'язаний з формуванням цінностей і ціннісних орієнтацій особистості, що відбиває факт спільного існування суб'єктів у полікультурному просторі життєвого соціуму, необхідність адекватної орієнтації в системі іншокультурних цінностей, розвиток комунікативних здібностей, творчої активності і толерантності.

Оскільки, у педагогіці всі виміри існування культури фокусуються на особистість, а будь-які

культурні явища відображають її внутрішній світ і творчий потенціал, тому для освітньої галузі принципово важливим є розуміння культури не лише як історично визначеного рівня розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, відтворених у типах і формах організації життя та людської діяльності, а й як чинника становлення особистості.

Застосування принципів різноманітних психолого-педагогічних підходів дозволяє більш детально розглянути та удосконалювати процес виховання іншомовної комунікативної культури студентів, спрямувати його на формування: готовності студента до діалогу з носіями іншомовної культури; здатності до сприйняття та аналізу контексту іншомовної комунікації; нової ієрархії ціннісних орієнтацій молоді; розуміння загальнолюдської моралі та національно-етнічних особливостей носіїв іноземної мови та становлення фахівця як суб'єкта культури. Це допоможе у подальших дослідженнях визначити рівні сформованості іншомовної комунікативної культури і сприятиме підготовці не тільки професіоналів зі знанням іноземної мови на високому рівні, а й фахівців нового покоління в українському суспільстві.

Список використаних джерел

1. Батищев Г. С. Особенности культуры глубинного общения педагога. М. : ИФАН, 1987. 111 с.
2. Бочова В. Социокультурные проблемы языка и коммуникации. М., 2010. С. 122-128.
3. Василик М. А. Наука про комунікації або теорія комунікації? До проблеми теоретичної ідентифікації // Актуальні проблеми теорії комунікації : зб. наук. пр., 2004. С. 4-11.
4. Владімірова Т. Є. Покликані в спілкування. М., 2007. 304 с.
5. Кендзьор П. І. Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу (теорія і методика): автореф. дис. на здобуття наук.ступеня док. пед. наук спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Кендзьор Петро Іванович; Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2017. 39 с.
6. Постійне представництво України при Раді Європи: Про Раду Європи. URL: <http://coe.mfa.gov.ua/ua/ukraine-coe/about>
7. Прігожин І. Порядок з хаосу. Новий діалог людини з природою. М. : Прогрес, 1986. 432 с.
8. Сепір Е. Вибрані праці з мовознавства та культурології. М., 2001. 201 с.
9. Совет Европы. *Европейская культурная конвенция*. URL: www.coe.int/ru/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018
10. Фельдштейн Д. И. Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособие для студентов. – М. : Ин-т практической психологии, 1996. 304 с.
11. Byram M. Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching. Multilingual Matters, 1991. – 163 p.
12. Hymes D. H. On Communicative Competence // Sociolinguistics. Selected Readings. Great Britain: Penguin Books Ltd, 1972. 269-293p.
13. Philips D. Language in Schools // From Complacency to Conviction. CILT., 1988. 94 p.

References

1. Batishchev G. S. (1987) Osobnosti kultury hlubinnogo obsheniia pedagoga [Features of the culture of deep communication teacher.] M: IFAN, 111 [in Russian]
2. Bochova V. (2010) Sotsiokulturnye problem yazyka i kommunikatsii [Sociocultural problems of language and communication] M, 122-128 [in Russian]
3. Vasilik M.A. (2004) Nauka pro komunikatsii abo teoriia komunikatsii. Do problem teoretychnoi identyfikatsii [Science about communication abo communist theory. Until the problem of theoretical identity] Actual problems of the theory of communication: St.4-11 [in Ukrainian]
4. Vladimirova T. Ye. (2007) Poklikaniv spilkuvannia. [Calling for communication.] M, 304 [in Ukrainian]
5. Kendzior P. I. (2017) Polikulturene vyhovannia uchniv u systemi diialnosti zagalnoosvitniogo navchshnogo zakladu [Policultural education of pupils in the system of secondary education institutions (theory and method)] Extended abstract of doctor's thesis. Kiev, 39 [in Ukrainian]
6. [The official website of the Permanent Mission of Ukraine to the Council of Europe] URL: <http://coe.mfa.gov.ua/ua/ukraine-coe/about> [in Ukrainian]

7. Prigozhin I. (1986) Poriadok z khaosu. Novy dialog liudyny z pryrodou [Order from a chaos. New dialogue people with the nature.] M. Progres, 432 [in Russian]
8. Sepir Ye. (2001) Vibranipratsi z movoznavstva ta kulturolohii [Selected Works on Linguistics and Culturology] M, 201[in Ukrainian]
9. Sovet Evropy. Evropejskaia kulturnaia konventsia [The official website of the Council of Europe] URL: www.coe.int/ru/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018 [in Ukrainian]
10. Feldstein D. I. (1996) Hrestomatiia po vozrastnoi psihologii [Readings in age psychology.] M.: Institute of Practical Psychology, 304 [in USA]
11. Byram M. (1991) Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching. Multilingual Matters, 163[in USA]
12. Hymes D. H. (1972) On Communicative Competence // Sociolinguistics. Selected Readings. Great Britain: Penguin Books Ltd, 269-293 [in USA]
13. Philips D. (1988) Language in Schools // From Complacency to Conviction. CILT, 94 [in UK]

Анастасія Плужник. Воспитание иноязычной коммуникативной культуры студентов гуманитарных специальностей

В статье раскрывается сущность и структура иноязычной коммуникативной культуры путем изучения трудов отечественных и зарубежных исследователей. Концептуализируется определения иноязычной коммуникативной культуры и SMART-технологии. Рассматриваются особенности воспитания иноязычной коммуникативной культуры студентов гуманитарных специальностей в ВУЗах на основе использования SMART-технологий. Анализируются научные подходы и выделяются критерии воспитанности иноязычной коммуникативной культуры студентов.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная культура, язык, культура, языковая личность, SMART-образование, SMART-технологии, критерии воспитанности иноязычной коммуникативной культуры.

Anastasiia Pluzhnik. Education of the foreign communicative culture of humanitarian specialties' students

The article analyzes the definition and structure of foreign language communicative culture in psychological and pedagogical researches. The definition of foreign language communicative culture is conceptualized and considers the factors for successful education of the foreign communicative culture with using of SMART-technologies.

So, special attention should be paid to the formation of foreign language communicative culture of the modern youth who is looking for new elements and forms of cultural activity for exchanging ideas, knowledge and feelings.

Foreign language communicative culture includes a set of knowledge and skills, which are acquired during natural human socialization, training and education. It is characterized by the presence of a communicative ideal, a tolerant attitude to the interlocutor as a value, awareness of individual characteristics, own communicative abilities and the ability to have a communicative situation. This is a system of internal human resources necessary for the existence in the circle of situations of interpersonal interaction of different levels.

As a result of analyzing, we identified interdependent components of foreign language communicative culture. And the process of formation of students' foreign-language communicative culture is directly related to the formation of values and value orientations of the individual, which reflects the fact of the joint existence of subjects in the multicultural space of the life-society, the need for adequate orientation in the system of other cultural values, the development of communicative abilities, creative activity and tolerance.

The application of the principles of various psychological and pedagogical approaches allows us to study and improve the process of education of students' communication skills in a foreign language more thoroughly, to direct it to formation: readiness of the student for dialogue with native speakers of a foreign language culture; the ability to perceive and analyze the context of foreign communication; a new hierarchy of value orientations for youth; an understanding of universal morality and national-ethnic characteristics of the native speakers and the formation of a specialist as a cultural subject. It will help in further research to determine the levels of formation of a foreign-language communicative culture and will facilitate the preparation of not only professionals with a high level of knowledge of a foreign language, but also specialists of a new generation in Ukrainian society.

Key words: education and structure of the foreign language communication culture, foreign language communicative culture, scientific approaches to the formation of student's foreign language communicative culture, SMART-technology.

УДК 373.14:004.9+81-13:811.581

Олена ПРОХОРОВА

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри західних
і східних мов та методики їх навчання ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна
e-mail: pr.elena@mail.ru*

КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК КОМПОНЕНТ ВИКЛАДАННЯ СХІДНИХ МОВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВУЗІ

Стаття присвячена викладанню східних мов у вищій школі, інтегрованій ролі лінгво-дидактичних та філологічних його складових – формуванню професійної компетентності студентів філологів (майбутніх викладачів східних мов).

У статті розглянуті підходи до здійснення інноваційного процесу навчання у ВНЗ – дистанційного навчання, його складових та різних моделей організації навчального процесу. Особливе місце відводиться використанню інформаційно-комунікаційних технологій. Розроблення та впровадження інтелектуальних навчальних систем на основі ІКТ сприятиме підвищенню якості професійної освіти у ВНЗ. Особливу увагу приділено використанню навчального смарт-середовища.

Ключові слова: інноваційна освіта, смарт-навчання, модульна технологія навчання, східні мови.

Сучасний стан розвитку України, що характеризується розширенням міжнародних контактів, зміцненням взаємовідносин із країнами Сходу, викликав потребу в оволодінні східними мовами як засобом спілкування. Україна набула статусу незалежної держави та спромоглася до інтернаціоналізації різних аспектів суспільного життя, тому іноземна мова є реально необхідною в різних сферах діяльності людини, вона стає дійовим фактором політичного, соціально-економічного, науково-технічного та загально-культурного прогресу суспільства. Метою статті є вивчення стану викладання східних мов у ВНЗ з використанням комп'ютерних технологій.

Як відомо, вивченню фахової майстерності педагогів присвячено праці А. Большого, Є. Васильєва, Л. Вілсуорсі, З. Гасанова, Л. Ждаркіна, В. Заслуженюка, З. Ігушкіна, О. Лобертті, О. Коржової, Г. Мараренка, І. Огіава, О. Опаленик, В. Присакар, Ю. Талибова, Л. Хірохото, Н. Христич та інших. У них підготовка майбутніх спеціалістів (філологів та сходознавців) розглядається також і в площині культурології через тісний взаємозв'язок особистісно-етнічної, індивідуальної та професійної самоідентифікації. Критичний аналіз відомих шляхів розв'язання проблеми показує, що існуючі теоретичні та методичні уявлення про цей феномен є здебільшого частковими [5, 68], концептуально не скоординованими, нерідко суперечливими.

Україна взяла курс на гуманізацію освіти, що призвело до відмови від вузьких прагматичних цілей вивчення східних мов. На сучасному етапі концепція викладання іноземних мов, взагалі, та східних мов, зокрема, розглядається як відобра-

ження процесу оволодіння іншомовною культурою, засвоєння світових духовних цінностей.

Нині в основу навчання у ВНЗ покладена так звана модульна технологія, що має забезпечити індивідуальне навчання і одночасно задовольнити масовий попит. У індивідуальному навчанні кожний, хто навчається самостійно, має оволодіти компетенціями, котрі зазначені в ОКХ майбутнього фахівця. Дидактичний модуль є основою асинхронного, в тому числі смарт-навчання. Смарт-технології можуть забезпечити високу якість навчання за таких умов:

- у ВНЗ має бути створене програмно-технічне оснащення навчального процесу (комп'ютери, програмні пакети і системи, телекомунікація та ін.);
- важливо забезпечити у ВНЗ умови для поточного комп'ютерного тестування знань студентів;
- студент має стійку мотивацію до навчання, вмє самостійно навчатися;
- у ВНЗ розроблені навчально-методичні посібники і рекомендації для самостійного вивчення матеріалу;
- здійснення контролю залишкових знань (так званий «ректорський контроль») в електронному вигляді.

Якість навчання також залежить від форм здійснення навчання. В умовах смарт-технологій побудова системи якості навчання випускника визначатиметься, переважно, вищепереліченими двома умовами. Перша умова – навчити вчитися. Друга умова – уміння самостійно навчатися. Навчатися управляти собою в житті, в тому числі в навчальному процесі.

Здійснення смарт-навчання виходить з активної ролі студента, який в процесі самостійного вивчення навчального матеріалу, виявляє ініціативу спілкування з викладачем за допомогою засобів ІКТ. Важливим є підготовленість студента, якість навчального матеріалу, засобів навчання та спілкування. Усі модулі з кожної дисципліни мають бути пов'язані логічно, показуючи послідовність вивчення модулів. Кожний модуль містить замкнуту дидактичну одиницю, що забезпечує одержання студентом знань, умінь і навичок. З метою закріплення знань, умінь і навичок студентів має бути передбачено проведення ділових, рольових ігор, проектів, створення імітаційних моделей. Кожний навчальний курс має включати блок контролю за якістю знань студентів, звернемося до особливостей викладання східних мов у ВНЗ урахуванням сучасних ІТ-технологій у навчанні.

Східна культура складається з національних та інтернаціональних елементів і часто частково чи повністю не збігається в рідній культурі. Тому в процесі викладання східних мов вважаємо доречним відбирати той матеріал, що формує у свідомості студента поняття про нові предмети і явища, що не знаходить аналогії ні в рідній культурі, ні в рідній мові. Отже, мова йде про включення елементів країнознавчого характеру із сфери автентичних методик викладання східних мов – йдеться про об'єднання в навчальному процесі мови і відомостей зі сфери національної педагогічної культури, про так званий лінгвокраїнознавчий вид викладання східних мов.

Досягнення цих цілей навчання східних мов студентами-філологами можливе за умов взаємопов'язаного вивчення мови та методики її викладання, а також комунікативно-пізнавальної діяльності студента як активного сучасного суб'єкта навчання.

Одним із очікуваних результатів опанування практичного курсу східної мови (філологічний аспект) є розвиток професійно-педагогічної компетентності студентів: мовних знань, комунікативних і лінгводидактичних умінь, необхідних для ефективної роботи у вищій школі.

Відповідно до програми із східних мов для університетів протягом першого та другого років навчання професійно-педагогічна компетентність студентів філологів формується за рахунок вправ, які вони виконують на практичних заняттях. Під час третього року навчання професійно-педагогічні вміння розвиваються шляхом виконання вправ, самоаналізу та вивчення теоретично-практичного курсу методики навчання східних мов у вищих навчальних закладах. На четвертому

курсі до зазначених шляхів формування професійно-педагогічної компетентності додається педагогічна практика у школі чи університеті (відвідування уроків, спостереження, викладання). На п'ятому курсі вдосконалення професійно-педагогічної компетентності здійснюється за такими ж напрямками. Цьому процесу також сприяє робота над проектами з професійних питань у галузі викладання східних мов [4, 117].

Отже, зауважимо, що на старших курсах мовна підготовка студента-філолога паралельно з подальшим удосконаленням навичок та вмінь, якими студент оволодів за попередні роки навчання, набуває чіткої професійної орієнтації: відбувається підготовка до викладання східних мов у певному типі навчального закладу. Пріоритетними стають такі напрями, як: розвиток навичок та вдосконалення вмінь емпіричного володіння усним і писемним мовленням в різних комунікативних сферах і ситуаціях спілкування; практично-прикладне застосування філологічних знань; використання східних мов для підвищення власного загальноосвітнього і професійного рівня; розвиток та вдосконалення професійної (викладацької) компетентності.

У той же час, знання, навички та вміння викладача східної мови не стануть надбанням учнів чи студентів, якщо він не володіє основами теорії викладання відповідних східних мов. Задля ефективності процесу викладання східних мов у вищих навчальних закладах майбутній фахівець має оволодіти теоретичними основами курсу «Методика викладання східних мов у вищій школі», основними завданнями якого, на нашу думку, є:

- 1) навчити студентів філологів використовувати теоретичні знання сучасного викладання східних мов для вирішення практичних завдань;
- 2) надати інформацію про існуючі тенденції розвитку вищої освіти на сучасному етапі як в країнах сходу, так і в Україні;
- 3) ознайомити студентів філологів з ключовими поняттями педагогіки та методики викладання східних мов;
- 4) сформувати у студентів філологів навички системного професійного мислення;
- 5) сприяти формуванню навичок та вдосконаленню вмінь викладання східних мов;
- 6) навчити майбутніх викладачів працювати із спеціальною науково-методичною літературою.

У справі формування професійної підготовки студентів особливе місце займає педагогічна практика, мета якої полягає у вихованні у студентів любові до професії викладача східної мови, прагнення до постійного професійного розвитку, ознайомленні із специфікою діяльності сучасних

загальноосвітніх навчальних закладів, формуванні вміння проводити практичні заняття з використання сучасних технологій навчання, розвитку вміння здійснювати виховну роботу, в тому числі засобами іноземної мови, формуванні творчого, дослідницького підходу до організації навчальної діяльності [2, 7].

У сучасний період розвитку інформаційного суспільства в Україні істотно підвищуються вимоги до кваліфікації та якості підготовки майбутніх філологів. В усьому світі завданням викладацької діяльності вже не є просто надання студенту певних знань, а їх розвиток, становлення, спонукання до самореалізації. І це природно, оскільки одним із наслідків техногенної революції в світі стало загострення проблеми некомпетентності [1].

Переваги комп'ютерного навчання:

1. Мультимедійний текст (відео-, аудіоможливості, зв'язок із великою кількістю різноманітних джерел).
2. Висока мотивація і зацікавленість в інформації.
3. Необмежена кількість інформації, можливість її широкого вибору.
4. Самоконтроль і координація викладачем навчального процесу.
5. Можливість спілкування з носіями мови, ознайомлення з культурою країн, мова яких вивчається [2, 1].

Актуальність застосування інформаційно-комунікаційних технологій у ВНЗ можна визначити такими факторами: надання студентам широкого доступу до джерел інформації; необхідність впровадження у процес навчання комп'ютерних технологій, які б забезпечили всебічну оцінку рівня успішності студентів та можливість самооцінки їхніх навчальних досягнень; потреба використання комп'ютерних засобів навчання, які дають можливість реалізувати індивідуальний та диференційований підхід у навчанні студентів, а також забезпечують формування у майбутніх фахівців професійної компетенції.

Однак і сьогодні існує багато проблем, а саме: створення електронних підручників та енциклопедій навчального призначення; створення банку електронних документів нормативно-правового, науково-методичного, психолого-педагогічного, організаційного, програмно-технологічного та інформаційного забезпечення дистанційного навчання; створення та впровадження програмних засобів пілотної системи поточного і підсумкового контролю знань студентів у вищих навчальних закладах; створення та впровадження програмних засобів для уніфікованої системи дистанційного навчання [2, 2].

Сьогодні можна спостерігати велику потребу в постійному вдосконаленні професійного рівня,

освоєнні і здобутті нових навичок. Освіта переходить під гасло «Навчання упродовж усього життя», а суспільство вимагає інтенсифікації процесів передавання знань, що стають доступнішими. Все це прискорює темпи загального розвитку, які, своєю чергою, висувають нові вимоги до технологій освіти.

Зважаючи на активне поширення Інтернету у світі, слід зазначити особливості впливу мережі на освітню сферу, в якій Інтернет стає не тільки джерелом інформації або предметом вивчення, але і найважливішим фактором, що трансформує традиційні аспекти освіти: педагогічні, психологічні, етичні та ін. Водночас мережа є могутнім засобом комунікації, допомагає формуванню комунікативних навичок особистості; крім того, Інтернет сприяє самовираженню і самоствердженню особистості.

Виховна функція може бути реалізована на основі залучення студентів до інформації культурного, етичного, гуманістичного характеру. Це дає змогу використовувати Інтернет як для навчання студентів, так і для підвищення кваліфікації самих педагогів. Інтернет як інструмент у соціально-освітньому середовищі надає такі можливості, як: використання інформаційно-пошукових систем та бібліотечних ресурсів і послуг для навчальних та науково-дослідницьких цілей; створення банку навчально-методичних матеріалів; одержання інформації з конкретної спеціальності, про діяльність навчальних і наукових установ; організація мережевого спілкування викладачів і студентів вишу з різними користувачами з усього світу тощо. Відзначимо, що головними напрямками освітньої сфери, де застосування Інтернет-технологій, на наш погляд, є актуальним, є такі: зміст навчального процесу, зокрема в межах професійноорієнтованих навчальних дисциплін; форми навчального процесу; практична діяльність як реалізація професійних компетенцій випускників щодо володіння Інтернет-технологіями в різних сферах.

Використання Інтернет-технологій у змісті навчальних дисциплін зумовлює формування у студентів спеціалізовано-професійних компетенцій, визначених предметною галуззю, у якій майбутній фахівець має бути добре обізнаний і у якій він має проявити готовність до виконання своєї професійної діяльності [4, 49].

В умовах інформаційного суспільства при підготовці фахівців активно використовуються сучасні інформаційні технології, веб-ресурси інформаційної інфраструктури. Набуття таких знань опосередковується процесами спостереження та багатоаспектного аналізу, порівняння

структури, трансформацій інформаційних об'єктів, відносин, процесів і явищ.

Особливо успішно розвиваються різні форми інформаційного моніторингу у дослідженні інформаційних потоків, інформаційних технологій, контенту веб-ресурсів мережі Інтернет. Про це свідчать використані у навчальному процесі численні моніторингові дослідження веб-сайтів документно-комунікаційних установ архівів, органів НТІ, бібліотек, документознавчих ресурсів українського сегменту мережі Інтернет.

У цілому необхідно відзначити, що новітні інформаційні технології дають змогу не тільки вивчати інформаційний контент мережі Інтернет, виконувати завдання інформаційного забезпечення навчальної, наукової діяльності, а й здійснювати концептуальні узагальнення, що розвивають сучасну теорію інформаційних технологій [3].

В основі викладання східних мов у вищій школі лежать п'ять методологічних принципів, а саме:

- 1) суспільна природа китайської, корейської, японської, індонезійської, в'єтнамської, турецької мов, яка постає як об'єктивна можливість залучення до нової східномовної дійсності через комунікативну функцію – бути знаряддям передачі інформації від одного учасника акта комунікації іншим (ця функція при вивченні даних східних мов не може бути забезпечена, якщо в процесі навчання не будуть використані відомості про країну, оскільки саме вони нерідко визначають змістов-

ний план як усної, так і писемної комунікації);

- 2) засвоєння студентом-філологом методичних засад опанування національною культурою, існуючими методами презентації матеріалу, норм і цінностей країн Сходу;
- 3) формування у студентів-філологів валідного ставлення до народу – носія мови, адже вивчення мов починається з метою зближення народів, тих, яких вважають гідними цього [6, 48];
- 4) формування цілісності й гомогенності мовного та мовленнєвого навчального матеріалу: країнознавча інформація підлягає відбору з природних форм мови, навчальних текстів;
- 5) уточненням класифікацій специфіки історії та сучасності викладання східних мов – країнознавчий аспект викладання реалізує в навчальному процесі філологічний спосіб вторинного пізнання дійсності.

Підвищення якості освіти майбутніх філологів за рахунок подолання негативних тенденцій в сучасній освіті може бути досягнуте на основі використання комп'ютерних навчальних курсів, заснованих на дидактичному модулі, ІКТ. Тому мають бути розроблені освітні модулі на основі ІКТ, що повинні позитивно вплинути на якість вищої освіти. Використання цих ІКТ та відповідних засобів надають можливість здійснювати дистанційне навчання. При цьому навчальний матеріал повинен мати таку форму представлення змісту, котра б дозволила студентам самостійно оволодіти навчальним матеріалом.

Список використаних джерел

1. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности // Инновации в образовании. 2013. № 6. С. 21-31.
2. Варенко В. Використання новітніх інформаційних технологій у підготовці фахівців-документознавців // Вісн. Кн. палати. 2011. № 5. С. 1-2.
3. Гурмаза В. Сучасні інформаційні технології підготовки майбутніх фахівців [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://intkonf.org/gurmaza-vv-suchasni-informatsiyni-tehnologiyipidgotovki-maybutnih-fahivtsiv/>
4. Смозженко Л. Г. Відбір та організація змісту курсу «Методика викладання східних мов у вищій школі» (культурологічний аспект) / Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов». 2014. С. 116-120
5. Кириленко Г. Прикладні аспекти використання інформаційного моніторингу в системі підготовки документознавців // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. 2012. № 2. С. 65-68.
6. Філіпова Я. Напрями застосування Інтернет-технологій та сервісів у системі навчання за спеціальністю «Документознавство та інформаційна діяльність» // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. 2011. № 3. С. 48-51.
7. Філіпова Я. Професійні компетенції фахівців з документальних комунікацій : освітній аспект // Вісн. Кн. палати. 2009. № 1. С. 25-28.
8. Шелестова А. М. Базові функції навчальних документів у системі електронно-документної комунікації сучасного вищого навчального закладу України // Бібліотечний вісник. 2011. № 1. С. 43-51.

References

1. Vvedenskiy V.N. Kompetentnost pedagoga kak vazhnoe uslovie uspeshnosti ego professionalnoy deyatel'nosti // Innovatsii v obrazovanii. 2013. №6. S. 21-31.
2. Varenko V. Viktoristannya novitnih Informatsiynih tehnologiy u pldgotovtsi fahivtsiv-dokumentoznavtsiv // VIsn. Kn. palati. 2011. № 5. S. 1-2.
3. Gurmaza V. Suchasni Informatsiyni tehnologiyi pldgotovki maybutnih fahivtsiv [Elektronniy resurs]. Rezhim dostupu: <http://intkonf.org/gurmaza-vv-suchasni-informatsiyni-tehnologiyipidgotovki-maybutnih-fahivtsiv/>
4. Smovzhenko L.G. Vidbir ta organzatsiya zmlstu kursu «Metodika vikladannya shldnih mov u vischly shkoll» (kulturologichniy aspekt) / VIsnik Harkl'vskogo natsionalnogo unversitetu Imeni V.N. Karazina. Seriya «Inozemna filologiya. Metodika vikladannya inozemnih mov». 2014. S. 116-120

5. Kirilenko G. Prikladni aspekti vikoristannya Informatsynogo monItoringu v sistemI pidgotovki dokumentoznavstv // Bibliotekoznavstvo. Dokumentoznavstvo. Informologiya. 2012. № 2. S. 65–68.
6. Filipova Ya. Napryami zastosuvannya Internet-tehnology ta servislv u sistemI navchannya za spetsialnistyu «Dokumentoznavstvo ta Informatsyna diyalnist» // Bibliotekoznavstvo. Dokumentoznavstvo. Informologiya. 2011. № 3. S. 48–51.
7. Filipova Ya. Profesynni kompetentsiyi fahlytslv z dokumentalnih komunikatsiy : osvltinly aspekt // VIsn. Kn. palati. 2009. № 1. S. 25–28.
8. Shelestova A. M. Bazovni funktsiyi navchalnih dokumentlv u sistemI elektronno-dokumentnoyi komunikatsiyi suchas-nogo vischogo navchalnogo zakladu UkraYini // Bibliotechniy visnik. 2011. № 1. S. 43–51.

Елена Прохорова. Компьютерные технологии как компонент преподавания восточных языков в высшей школе

В статье рассматривается решение проблемы поиска и выбора преподавания восточных языков в высших учебных заведениях, совместные методологические основы преподавания лингвистики и филологии – создание профессиональной компетенции студентов (лекции восточных языков в будущем).

В статье рассматривается внедрение инновационных подходов к дистанционному обучению, его компонентам, а также различные модели школьной организации. Особое внимание уделяется информационно-коммуникационным технологиям, социальным сетям в процессе обучения в университете. Разработка и внедрение интеллектуальных обучающих систем на основе ИКТ улучшит качество профессионального образования в университете. Особое внимание уделяется использованию интерактивной учебной среды. Таким образом, использование инноваций в обучении будущих специалистов будет способствовать их адаптации к быстрым изменениям в обществе, науке, бизнесе и образовании.

Ключевые слова: инновационное образование, модульная технология обучения, восточные языки

Olena Prokhorova. Computer technologies as the component of studying eastern languages in a pedagogical high school

The article deals with the solution to the problem of finding and choosing the content of the course "Methods of the Oriental Languages' Teaching in the Higher Educational Establishments", the joint methodological fundamentals of teaching linguistics and philology – creation the professional competence of students (the lectures of the Oriental Languages in future).

Abstract. The article deals with the implementation of innovative approaches to – distance learning, its components, as well as different models of school organization. Special attention is paid to information and communication technologies, social networking at the learning process at the university. Development and implementation of intelligent tutoring systems based on ICT will improve the quality of vocational education at the university. Particular attention is paid to the use of interactive learning environment. Thus, the use of innovation in the training of future specialists will contribute to their adaptation to the rapid changes in society, science, business and education.

Key words: innovative education, modular technology training, technology training «turn the class», eastern languages.

УДК 378.4:37.016:811

Дарія ПУСТОВОЙЧЕНКО

викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: bacchante3@gmail.com

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ОДИН З ПРІОРИТЕТНИХ НАПРЯМКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячена дослідженню проблеми формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців в галузі психології засобами іноземної мови. На основі огляду виявлено, що формування комунікативних навичок на сучасному етапі передбачає розвиток комунікативної компетентності студентів. Окреслено контекст міжкультурної комунікації. Розглянуто спектр напрямків формування міжкультурної комунікативної компетентності в умовах вивчення іноземної мови за професійною спрямованістю. Викладено принципи та підходи, які покладено в основу формування міжкультурної комунікативної компетентності. Розглянуто питання розвитку міжкультурної комунікації майбутніх психологів у процесі вивчення іноземних мовних. Міжкультурна комунікація як галузь наукових досліджень має виражений міждисциплінарний характер і постає складовим компонентом у професійній підготовці майбутніх фахівців засобами іноземної мови.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, міжкультурна комунікативна компетентність, комунікативна компетентність, професійна компетентність, мотивація, іншомовна підготовка.

У системі професійної освіти в становленні навчальної мотивації найважливішу роль відіграють пізнавальні інтереси і мотиви професійної діяльності. Розвинена професійна мотивація є найважливішим фактором формування мотивації навчальної діяльності майбутніх фахівців. Оскільки іншомовна компетентність трактується в контексті професіоналізму психолога, то доцільно розглядати питання формування мотиваційної основи розвитку компетентності в області іноземних мов з точки зору ролі професійної мотивації у формуванні мотивації навчання.

Володіння іноземними мовами сприяє процесу розширення світогляду особистості студента, активізації культурного освоєння світу, розуміння інших соціумів та народів, що сприяє комунікації культур і професійному зростанню та вдосконаленню знань.

Мова людини є засобом осмислення цього світу. Опанування іноземної мови – залучення до іншої культури розглядається як діалог двох культур в загальному форматі міжкультурного спілкування.

Активізація міжкультурного діалогу, прискорення темпів науково-технічного прогресу, інтенсифікація міжнародних контактів і обмінів в різних сферах, вдосконалення нових технологій на новому етапі розвитку полікультурного суспільства вимагають наявності професійно мобільних фахівців, орієнтованих в суміжних галузях профе-

сійної діяльності, що може бути реалізовано за рахунок розвиваючого ресурсу полікультурної освіти. Ресурс полікультурної освіти, головним інструментом якого є іноземна мова, орієнтований на досягнення поставленого завдання, оскільки вивчення іноземної мови сьогодні – це процес становлення активного міжкультурного комуніканта і спосіб розвитку професійного мислення майбутнього фахівця, поле становлення його практичних умінь.

До проблеми розвитку комунікативної компетентності в процесі вивчення іноземної мови звертались такі дослідники, як: І. Зимня, Л. Буркун, О. Вишневський, Ю. Пассов, Г. Китайгородська та ін. Дослідники зробили великий внесок в теорію й практику, незважаючи на відмінності методологій і технологій навчання. Важливо окреслити думки науковців щодо необхідності вивчення іноземної мови через вивчення елементів культури, що знаходить своє відображення в наукових працях О. Тернопільської, Ю. Пасова, П. Сисоєва, В. Сластьоніна та ін. Зарубіжні вчені М. Мескон і Д. Робінсон, які вважають, що неефективне спілкування часто є однією з суттєвих перешкод на шляху досягнення успіхів і стає причиною виникнення проблем у професійній діяльності.

Серед зарубіжних вчених, які займаються проблемами теоретичних і практичних підходів до комунікативної компетентності, слід відмітити

А. Хардинга, П. Хартмана та ін. Проблеми теоретичних і практичних підходів до комунікативної компетентності розглядаються в наукових працях С. Термінасової, П. Паригіна, Н. Беляєва, А. Леонтєва, В. Гак та інших. А за словами М. Вятютнева, комунікативна компетентність визначається як вибір та реалізація програм мовленнєвої поведінки в залежності від здатності людини орієнтуватися в ситуаціях спілкування та вміння класифікувати ситуації залежно від теми, задач і комунікативних настанов [2, 38].

Метою даної статті є окреслення контексту міжкультурної комунікації, принципів та підходів, які покладено в основу формування міжкультурної комунікативної компетентності і аналіз спектру напрямків формування міжкультурної комунікативної компетентності засобами вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями в галузі психології.

Процеси міжкультурної інтеграції на національному та міжнародному рівнях зумовили модернізацію змісту мовної освіти в Україні. Мова виступає як засіб пізнання картини світу, прилучення до цінностей, що створені іншими народами. Володіння іноземними мовами сприяє процесу розширення світогляду особистості студента, активізації культурного освоєння світу, розуміння інших соціумів та народів, що сприяє комунікації культур і професійному зростанню та вдосконаленню знань студентів.

Основною метою навчання іноземних мов у ВНЗ стає формування та розвиток умінь і навичок іншомовного спілкування, що передбачає досягнення студентами такого рівня комунікативної компетенції, який був би достатнім для здійснення спілкування в певних комунікативних сферах.

Однією з найважливіших сфер людської діяльності постає професійна діяльність, у зв'язку з чим актуальним стає вивчення професійної мобільності як інтегрованої характеристики особистості, що визначає готовність до професійної діяльності. А в контексті сучасної української освіти це особливо актуально при переході до системи підготовки фахівців.

Комунікація – це соціально обумовлений процес обміну інформацією різного характеру та змісту, переданої цілеспрямовано за допомогою різних засобів і має своєю метою досягнення взаєморозуміння між партнерами відповідно до визначених правил і норм.

Міжкультурна комунікація – це спілкування людей, що представляють різні культури. За словами Є. М. Верещагіна і В. Г. Костомарова, поняття «міжкультурна комунікація» – адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, які належать до різних національних культур [3].

Міжкультурна комунікація являє собою особливу форму комунікації двох або більше представників різних культур, в ході якої відбувається обмін інформацією та культурними цінностями взаємодіючих культур. Вивчення іноземних мов та їх використання як засобу міжнародного спілкування сьогодні неможливо без глибокого і різнобічного знання культури носіїв цих мов, їхнього менталітету, національного характеру, способу життя, бачення світу, звичаїв, традицій тощо. Тільки поєднання цих двох видів знання – мови і культури – забезпечує ефективне та плідне спілкування [6].

Процес міжкультурної комунікації є специфічна форма діяльності, яка не обмежується тільки знаннями іноземних мов, а вимагає також знання матеріальної і духовної культури іншого народу, релігії, цінностей, моральних установок, світоглядних уявлень і т.д. в сукупності визначають модель поведінки партнерів по комунікації. Вивчення іноземних мов та їх використання як засобу міжнародного спілкування сьогодні неможливо без глибокого і різнобічного знання культури носіїв цих мов, їхнього менталітету, національного характеру, способу життя, бачення світу, звичаїв, традицій тощо. Тільки поєднання цих двох видів знання – мови і культури – забезпечує ефективне та плідне спілкування [3].

У психолого-педагогічній літературі при розгляді процесу формування і розвитку професіоналізму використовуються два поняття: компетентність і компетенція. Компетентність і компетенція є взаємодоповнюючими і взаємообумовленими поняттями. Компетентна людина, що не володіє компетенціями, не може в повній мірі і в соціально-значущих аспектах її реалізувати.

Міжкультурна комунікативна компетенція – це здатність досягти взаємовідносин з представниками різних культур навіть при середньому володінні іноземною мовою на основі знання, розуміння та дотримання універсальних правил і норм поведінки, що складають міжнародний етикет спілкування. Міжкультурна комунікативна компетентність дозволяє особистості встановлювати взаємини з представниками інших культур, визнавати їх культурні цінності.

Домінуючий вплив на ставлення до навчальних дисциплін надають професійні мотиви. Студенти, які мають яскраво виражені професійні мотиви навчальної діяльності, оцінюють важливість предметів і інтерес до них значно вище, ніж ті, хто не прагне стати справжнім фахівцем, і отримати глибокі знання.

Процес вивчення іноземної мови націлений на формування елементів загальнокультурних і професійних компетенцій. Саме сукупність даних

компетенцій в майбутньому визначатиме рівень професійної підготовки майбутніх фахівців, ступень їх готовності до професійної самовизначеності та професійної діяльності.

Професійна мобільність і компетентність взаємозалежні. Професійні компетенції, що становлять фундамент професійної компетентності, є фактором формування професійної мобільності, а професійна мобільність сприяє формуванню професійної компетентності.

У найзагальнішому вигляді професійна мобільність характеризує готовність і здатність працівника до соціально-психологічних і функціонально-статусних змін, а точніше – до інноваційних перетворень себе і навколишнього соціуму. Очевидно, що розвиток цієї якості у майбутніх фахівців є одним із найважливіших завдань професійної школи. Вирішення цього завдання можливе за умови його сформованості у самих педагогів.

Безсумнівно, культурний бар'єр може стати реальним фактором, що перешкоджає взаєморозумінню учасників комунікації і щоб його подолати, необхідна підготовка студентів до реального спілкування іноземною мовою з носіями мови. Лінгвокраїнознавчий та міжкультурний аспекти є вкрай важливими і пріоритетними у вивченні іноземної мови.

Метою викладання іноземної мови для майбутніх психологів має бути актуалізація навичок і вмінь що дозволяють майбутньому спеціалісту ефективно здійснювати професійну діяльність у своїй сфері: працювати з зарубіжною літературою, брати участь в дискусіях іноземною мовою, виконувати усний або письмовий переклад літератури за професійним спрямуванням, вести академічну та ділову документацію, пов'язану з професійною сферою. Робота студентів в рамках окресленої дисципліни дозволяє краще сприймати інформацію із зарубіжних джерел, розуміти теоретичні та методологічні положення і принципи психології, і звісно сприяє професійному зростанню та вдосконаленню знань студентів.

Одним з етапів формування міжкультурної компетенції мають стати тренувальні вправи комунікативного та дослідницького характеру. Будь-які знання без практичного закріплення будуть марні. Такими вправами можуть бути: 1) відпрацювання мовних одиниць і граматичних структур в діалогових ситуаціях, максимально наближених до реальних і характерних для культури даної країни; 2) лінгвістичний і лінгвокраїнознавчий аналіз автентичних матеріалів, починаючи від друкованих видань і закінчуючи новинами національних каналів країни, мова якої

вивчається; 3) реальне спілкування з представниками іноземної культури за наявності необхідних технічних засобів; 4) дослідницькі та творчі проекти, пов'язані з досліджуваними темами та лінгвокраїнознавчий аналіз даної інформації [1, 46].

Вузівський фахівець – це широко освічена людина, що має фундаментальну підготовку. Відповідно, іноземна мова фахівця такого роду – знаряддя виробництва і частина культури. Рівень знання іноземної мови студентом визначається не тільки безпосереднім контактом з його викладачем. Дуже важливо на заняттях з іноземної мови створювати обстановку реального спілкування, активно використовувати іноземні мови в природних ситуаціях. Це можуть бути наукові дискусії іноземною мовою з залученням іноземних фахівців, реферування та обговорення іноземної наукової літератури, читання окремих курсів іноземною мовою, участь студентів у міжнародних конференціях, робота перекладачем, що як раз і полягає в спілкуванні, контакті, здатності зрозуміти і передати інформацію. Необхідно розвивати позааудиторні форми спілкування: клуби, гуртки, відкриті лекції [7, 27].

На думку М. К. Борисенко, «лінгвокраїнознавчий аспект повинен стати невід'ємною частиною занять з іноземної мови», коли «мовні одиниці сприймаються як носії інформації про особливості менталітету і, як наслідок, поведінкових норм іншомовного суспільства» [2, 18].

Професійна мобільність виступає критерієм оцінки результативності професійного розвитку спеціаліста. Важливими факторами компетентності людини виступають отримана нею якісна освіта, накопичений життєвий досвід, вміння професійно застосовувати знання на практиці. Вивчення іноземних мов, в контексті міжкультурної парадигми має великий розвиваючий потенціал особистості. Володіння іноземними мовами сприяє процесу розширення світогляду особистості студента, активізації культурного освоєння світу, професійному зростанню та вдосконаленню знань майбутніх фахівців.

Слід визначити наступні фактори, що сприяють процесу розвитку міжкультурної комунікативної компетенції у майбутніх психологів у процесі вивчення іноземної мови і позитивно впливають на становлення їхньої готовності до майбутньої професійної діяльності: створення освітнього середовища; стимулювання потреби у саморозвитку та самовдосконаленню; інформаційно-комунікаційні технології, Інтернет. В освітньому процесі доцільно враховувати наступні рекомендації при викладанні іноземної мови для майбутніх фахівців з психології: 1) обґрунтовувати професійну

значущість іншомовної компетентності; 2) створювати сприятливу атмосферу на заняттях, що забезпечуватиме успішність іншомовної комунікативної діяльності студентів; 3) організувати навчально-практичну і практичну діяльність студентів шляхом участі в наукових конференціях, семінарах, тренінгах з фахівцями в галузі психології, в процесі яких студенти могли б продемонструвати свої знання та вміння в області іншомовної комунікації.

Процес міжкультурної комунікації є специфічна форма діяльності, яка не обмежується тільки знаннями іноземних мов, а вимагає також знання матеріальної і духовної культури іншого народу. Вивчення іноземних мов та їх використання як засобу міжнародного спілкування сьогодні неможливо без глибокого і різнобічного знання культури носіїв цих мов, національного характеру, способу життя, світобачення, звичаїв, традицій тощо.

Поняттю «професійна мобільність» властива категорія адаптації, а саме готовність до професійної діяльності, оволодіння її змістом і формою на рівні, достатньому для самостійної роботи, готовність до прийняття системи цінностей, характерних для даного прошарку суспільства. Для успішного формування професійної мобільності необхідно виділити особистісні характеристики, що забезпечують мобільність людини.

Добре володіння іноземною мовою дозволяють майбутньому фахівцю ефективно здійснювати професійну діяльність у своїй сфері: працювати з зарубіжною літературою, виступати з доповіддю або повідомленням, брати участь в дискусії іноземною мовою, виконувати усний або письмовий переклад літератури за професійним спряму-

ванням. Це значно підвищить рівень мовної підготовки майбутнього фахівця. Робота студентів в рамках окресленої дисципліни дозволяє їм краще сприймати інформацію із зарубіжних джерел, розуміти теоретичні та методологічні положення і принципи зарубіжної психології і звідси сприяє професійному зростанню і вдосконаленню знань.

Вивчення іноземної мови є складним і тривалим процесом, що вимагає особливих методів навчання. Використання вищезазначених компонентів щодо методики викладання іноземної мови сприятиме підвищенню рівня володіння студентами іноземних мов.

Іншомовна підготовка фахівців різних галузей розглядається як один із шляхів підготовки до міжкультурної комунікації. Навчальний план має містити культурологічну складову, на основі якої формується міжкультурна комунікативна компетентність – інтегративна здатність особистості розуміти іншомовну культуру і світогляд. Успішна реалізація міжкультурної комунікативної компетентності дозволяє встановлювати контакт з іншомовними комунікантами, визнавати їхні культурні цінності.

Важливими факторами компетентності людини виступають отримана нею якісна освіта, накопичений життєвий досвід, вміння професійно застосовувати знання на практиці. Вивчення іноземних мов, в контексті міжкультурної парадигми має великий потенціал для розвитку особистості. Міжкультурна комунікативна компетентність дозволяє мовній особистості виходити за межі власної культури та перетворюватись на міжкультурну особистість, не втративши культурної ідентичності.

Список використаних джерел

1. Артемчук Т. О. Про сучасні підходи до вивчення і викладання іноземних мов // Рідна школа, 2003.–№ 9. –С. 46-47.
2. Борисенко М. К. Некоторые аспекты преподавания элементов лингвострановедения в старших классах. // Иностранный язык в школе. 1997. №3. С.18.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М., 1993. 246 с.
4. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. 1977. № 6. С. 38.
5. Рудик П. А. Мотивы поведения деятельности. М., 1988. 136 с.
6. Сайтарли І. А. Культура міжособистісних стосунків : Навч. посібн. К : Академвидав, 2007 240 с.
7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. 624 с.

References

1. Artemchuk T. (2003). Pro suchasni pidkhody do vyvchennia i vykladannia inozemnykh mov [On modern approaches to the study and teaching of foreign languages] // Ridna shkola, 9, 46-47 [In Ukrainian].
2. Borisenko M. K. (1997). Nekotorye aspekty prepodavaniya ehlementov lingvostranovedeniya v starshih klassah [Some aspects of teaching elements of linguistic studies in high school] // Foreign language at school, 3, 18 [In Russian].
3. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. (1993). Yazyk i kul'tura [Language and culture]. – Moscow, 246 [In Russian].
4. Vyatyutnev M. (1977) Kommunikativnaya napravlennost' obucheniya russkomu yazyku v zarubezhnyh shkolah / [Communicative orientation of teaching Russian in foreign schools] M.N. Vyatyutnev // Russian language abroad, 6, 38 [In Russian].
5. Rudik P.A. (1988). Motivы povedeniya deyatel'nosti / [Motives of activity]. P.A. Rudik. – Moscow,136 [In Russian].

6. Saitarly I.A.(2007) Kultura mizhosobystisnykh stosunkiv [Culture of interpersonal relations]: Navch. posibn. / I.A. Saitarly. – Kiev : Akademydav., 240 [In Ukrainian].
7. Ter-Minasova S.G. (2000). Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya [Language and intercultural communication]. Moscow, 624 [In Russian].

Дарія Пустовойченко. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности будущих психологов посредством иностранного языка как один из приоритетных подходов профессиональной подготовки

Статья посвящена исследованию проблемы формирования межкультурной коммуникативной компетенции будущих специалистов в области психологии посредством изучения иностранного языка. Выявлено, что формирование коммуникативных навыков на современном этапе предполагает развитие коммуникативной компетенции студентов. Рассмотрен спектр направлений формирования межкультурной коммуникативной компетентности в условиях изучения иностранного языка по профессиональной направленности. Изложены принципы и подходы, лежащие в основе формирования межкультурной коммуникативной компетентности. Межкультурная коммуникация как отрасль научных исследований имеет выраженный междисциплинарный характер и возникает составляющим компонентом в профессиональной подготовке будущих специалистов посредством иностранного языка.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная коммуникативная компетентность, коммуникативная компетентность, профессиональная компетенция, мотивация, иноязычная подготовка.

Dariia Pustovoichenko. Formation of intercultural communicative competence of future psychologists by means of foreign language as one of the priority approaches of vocational training

The article is devoted to the problem of formation of intercultural communicative competence of future specialists in the field of psychology by means of foreign language as one of the priority approaches of vocational training. It is revealed that the formation of communication skills at the present stage involves the development of students' communicative competence. The context intercultural communication is outlined. The spectrum of directions of intercultural communicative competence formation in the conditions of foreign language study by professional orientation is considered. The principles and approaches that underline formation of intercultural communicative competence are considered. The issues of intercultural communication development of future psychologists in the process of studying foreign languages are outlined. Intercultural communication as a branch of scientific research has a marked interdisciplinary character and is an integral component in the process of future specialists' training by means of foreign language. Foreign language training of specialists from different fields is considered to be one of the ways to prepare for intercultural communication. The curriculum should contain a cultural component, on the basis of which the intercultural communicative competence is formed.

Key words: intercultural communication, intercultural communicative competence, communicative competence, professional competence, motivation, foreign language training.

УДК 372: 37. 035

Інна РОГАЛЬСЬКА-ЯБЛОНСЬКА

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії і методик дошкільної освіти
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка, м. Глухів, Сумська обл., Україна
e-mail: inna2710um@gmail.com*

Надія РОГАЛЬСЬКА

*кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси, Україна
e-mail: inna2710um@gmail.com*

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДУ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ В АСПЕКТІ ЇХНЬОЇ ГОТОВНОСТІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ

У статті висвітлюються аспекти процесу соціалізації особистості, що здійснюється на тлі величезних суспільно-політичних, соціально-економічних, ціннісно-духовних та науково-технологічних зрушень загалом та вихованців закладу інтернатного типу зокрема. Констатуються певні труднощі, які супроводжують процес соціалізації підлітків у інтернатних закладах, його протиріччя і пов'язані з цим колізії. Автором порушується проблема готовності вихованців закладу інтернатного типу до сімейного життя,

Ключові слова: соціалізація, виховання, соціальний розвиток, заклад інтернатного типу, сімейне життя, сім'я, інституції, соціум.

Актуалізація розробки проблем соціалізації особистості у сучасному суспільстві обумовлюється зміною уявлень про неї, що викликане перспективами євроінтеграції України та модернізацією національної освітньої системи з урахуванням європейського досвіду, кращих його зразків і стандартів; зміцненням статусу дитинства у суспільстві; ускладненням сучасних вимог суспільства до функціонування соціальних інституцій, які повинні не лише готувати дитину до самостійного життя, а й формувати її як повноцінну особистість.

Актуальність дослідження соціалізації вихованців закладу інтернатного типу в аспекті їхньої готовності до сімейного життя в умовах сьогодення зумовлена загальною кризою сім'ї, яку відмічають педагоги, психологи, соціологи, демографи. Ця криза є доволі поширеною, виявляється як у кількісних (зниження народжуваності, значна кількість розлучень, збільшення проблемних сімей тощо), так і якісних показниках (трансформація суспільних та сімейних цінностей, ослаблення виховної функції сім'ї, деформація сімейного виховного впливу, психологічні проблеми її членів та ін.).

Оскільки соціально-педагогічна теорія як стратегія педагогічної діяльності покликана відслідковувати зміни в соціальних потребах суспільства, то в умовах сьогодення вона пропонує нове вирішення проблем соціалізації вихованців закла-

дів інтернатного типу, нові підходи до організації їхнього життя та зокрема, формування готовності до сімейного життя. Значна увага цій проблемі надається в багатьох соціально-педагогічних дослідженнях, де знайшли своє відображення здатність сім'ї реалізовувати свою виховну функцію, яку більшість дослідників (Л. Алексеєва, Т. Алексеєнко, І. Бех, Т. Кравченко, В. Постовий та ін.) пов'язують з психологічною атмосферою, системою міжособистісних взаємин, характером ставлення до дітей, їх інтересів, потреб, рівнем психолого-педагогічної та загальної культури батьків, способом життя родини, її структурою і типологічними особливостями.

Метою цієї статті є визначення актуальних проблем процесу соціалізації вихованців закладу інтернатного типу в аспекті їхньої готовності до сімейного життя у сучасних умовах соціальної нестабільності.

Для сучасної оновленої України процес залучення підростаючого покоління до системи суспільних стосунків і діяльності відбувається зі значними труднощами в умовах соціокультурних змін, які вирізняються достатньо високим ступенем невизначеності. Об'єктивність змін у сучасному соціумі, складна соціальна ситуація, суперечливий характер перетворень, що є не завжди позитивними з позицій духовно-моральних та світоглядних орієнтацій, зміна значущості та

розширення методів соціалізаційного впливу виховних інституцій – усе це визначає змістовий спектр питань, відповіді на які має дати «педагогіка соціалізації», на яку, як стверджує Н. Лавриченко, «вочевидь розпочинає перетворюватися педагогіка освіти і виховання» [7, 65].

Соціалізація особистості є складним і багатогранним процесом, який вміщує педагогічні і соціальні впливи, цілеспрямовані та стихійні, безпосередні та опосередковані. Дитина народжується як біосоціальна істота, що само по собі вже є феноменом природи. Зауважимо, що в людській психіці немає нічого, що було би тільки природним, але не соціокультурним, або суто соціокультурним, проте не природним. У подальшому становленні під впливом та у взаємодії з різними чинниками розвитку індивід перетворюється на істоту соціально-біологічну, освічену, соціалізовану, підготовлену до ініціативної соціальної діяльності в сучасному суспільстві. Розвиток людини протягом усього життя у процесі засвоєння та відтворення культури суспільства і носить назву «соціалізація».

Акцентування на природному бажанні дитини ввійти у безмежний, багатогранний, динамічний і завжди непередбачуваний дорослий світ робить пріоритетною проблему єдності соціалізації та виховання у функціонуванні освітнього простору будь-якої соціальної спільноти. Розв'язання означеної проблематики гіпотетично можливе лише за умови поєднання особистісно орієнтованого виховання та педагогічно вираженого процесу соціалізації особистості. Власне такий інтегрований процес взаємодії механізмів внутрішнього розвитку дитини і стимулювання його засобами виховання не тільки створює сприятливі умови для соціального прогресу суспільства, але й обумовлює поступовий рух до стабільного стану оновленого українського соціуму. Науковці наголошують на важливості окремих аспектів, які певним чином впливають на процес соціалізації та його проходження у сучасних соціокультурних умовах. Зокрема, І. Кон зазначає, що в сучасному світі існують три макросоціальні тенденції: 1) збільшення кількості соціальних інститутів та зміна значущості конкретних агентів соціалізації; 2) підвищення активності та вибірковості, тобто суб'єктивності самої дитини; 3) ускладнення та зміна мети і методів соціалізації. Усе це істотно змінює структуру, функції та потенційний ефект кожної окремої системи соціалізації [4, 182].

У свою чергу Є. Андрієнко відзначає такі особливості сучасної соціалізації:

- тривалість сучасної соціалізації у порівнянні з попередніми періодами. У сучасно-

му суспільстві ставлення до дитинства відрізняється тим, що воно, як особливий період життєдіяльності, поціновується не менше, ніж життя дорослої людини;

- сучасна соціалізація характеризується гуманізацією дитинства, коли дитина є основною цінністю сім'ї та суспільства;
- особлива роль у сучасній соціалізації належить здобуванню освіти та професії. Освіта є необхідною умовою майже у всіх країнах. Успіхи сучасної освіти визначаються не тим, чому людина навчилася і якими знаннями, вміннями, навичками вона володіє, а спроможністю здобувати нові знання та використовувати їх у нових умовах;
- творчість також стає необхідною умовою соціалізації особистості. Сучасні підходи у педагогіці та психології визначають, що кожна людина – творча особистість;
- складність і динаміка сучасної соціалізації вимагають максимальної гармонізації рис особистості у процесі соціального розвитку, що передбачає єдність двох протилежних начал: пластичності – стійкості; екстернальності – інтернальності; конформності – нонконформності; екстраверсії – інтроверсії; мобільності – ригідності тощо [1].

Стає вочевидь зрозумілим, що у період зміни соціальних координат, утвердження нової мети та змісту освіти необхідно віднайти і відповідні засоби виховання, які б насамперед співвідносилися із соціальною дійсністю та реальною соціальною ситуацією розвитку самої дитини, тобто своєрідних і неповторних для кожного вікового періоду стосунків між дитиною та навколишнім світом. В умовах сучасної глобалізації та інформатизації суспільства, швидкої зміни змісту і способів комунікації та зростання інформаційної насиченості середовища життєдіяльності варто зважати на те, що засобами виховання є практично усі факти життя дитини, які спонукають її до альтруїстичних почуттів, співпереживання, емоційно-поведінкової реакції, прояву своїх чеснот, умінь, соціального досвіду, досягнень. Це означає, що виховна практика повинна використовувати весь спектр життєвих проявів у їхньому природному виявленні. Як стверджують І. Кучерявий та О. Кнепіков, «Щоб вивчати особистість, слід виходити з реалій її даності, а також умов, у яких проходить вся сукупна соціальна діяльність індивіда» [5, 13]. Щоб набуття дитиною соціального досвіду відбувалося без значних втрат для особистості, потрібна педагогічно обґрунтована технологія реалізації соціалізаційних завдань особистості на етапі її дитинства, що вимагає оновленого педагогічного підходу й створення умов для гармонійної

соціалізації дитини. Це сприятиме відображенню соціалізаційної траєкторії встановлення базових стосунків особистості із соціальним світом.

Учені одноставно вважають найважливішою інституцією соціалізації дитини – сім'ю, роль якою є винятковою і незамінною, особливо у період так званої «первинної соціалізації», оскільки у дитини протягом її перших років життя домінують соціалізаційні впливи сімейного оточення. Сім'я є тим безпосереднім соціальним оточенням, яке має максимальні можливості для поступового залучення дитини до світу духовно-моральних цінностей, до виконання незнайомих і водночас соціально значущих ролей, до оволодіння досвідом рольової поведінки та спілкування, що необхідні дитині для її соціального становлення. Сім'я є основним посередником у комунікації, спілкуванні індивіда із зовнішнім соціальним середовищем, іншими інститутами соціуму. За потреби сім'я здійснює захист індивіда від жорстких несприятливих впливів сторонніх суспільних структур і підтримує його на усіх фазах соціалізації. Батьківська сім'я як провідний мікрофактор соціалізації виконує такі соціалізаційні функції: забезпечення фізичного та емоційного розвитку індивіда; формування статевої ідентифікації дитини; забезпечення розумового розвитку дитини; розвиток здібностей та потенційних можливостей індивіда; забезпечення дитині почуття захищеності; формування ціннісних орієнтацій особистості; сприяння оволодінню дитиною основними соціальними нормами. Світ сім'ї і життя в ньому насичені повсякденними різноманітними ситуаціями, надають дитині можливостей відчуття та усвідомити найрізноманітніші сторони життя, набути досвіду вчинків, поведінки, стосунків. Переживання дитиною своїх взаємин у сім'ї моделюються у майбутньому у стосунки з іншими людьми. Як засвідчують спеціально проведені соціально-психологічні дослідження «сценарій» соціальної поведінки складається у дітей рано і достатньо стабільно у вигляді таких чотирьох типів соціальних установок, які формуються у сімейному спілкуванні і в подальшому, переважним чином, визначають їх соціальну поведінку: «Я потрібний, мене люблять, і я люблю вас теж», «Я потрібний, мене люблять, а ви існуєте заради мене», «Мене не люблять, але я від усієї душі прагну пробитися до вас», «Я не потрібен, і мене не люблять, залиште мене у спокої» [11].

Науковці одноставно підкреслюють, що явища дитячої бездоглядності та безпритульності, які останніми роками набувають поширення, виникли у результаті порушення державної інфраструктури соціалізації та соціального виховання

дітей. Однією з вагомих причин виникнення бездоглядності є криза сучасної сім'ї: погіршення умов життєдіяльності, зубожіння населення, порушення моральних цінностей. У результаті традиційні цінності сім'ї витісняються сумнівними цінностями, що спотворюють «образ сім'ї»: одностатеві шлюби, цивільні шлюби, дистантні сім'ї. Збільшення кількості неповних, конфліктних сімей, зайнятість батьків поряд з низьким рівнем їхньої педагогічної культури несприятливо впливають на соціалізацію дітей, призводять до зниження виховного потенціалу сім'ї та зменшення можливостей для повноцінного їх виховання.

В останні роки зафіксована значна кількість дітей, які страждають від жорстокості, психологічного, фізичного та сексуального насильства батьків. Зростає кількість дітей із сімей, де батьки не спроможні забезпечити елементарні умови життєдіяльності дітей – нагодувати, одягнути, дати освіту і виховання. Зростає кількість випадків комерційної і кримінальної експлуатації дитячої бездоглядності, дитячої наркоманії, наркотизації та проституції. В Україні жорстоке ставлення до дітей у сім'ї є явищем поширеним, про що свідчать факти відмови батьків від дітей, наявність конфліктних сімей, зростання бродяжництва і злочинності серед підлітків, а також дитячої смертності. Таке жорстоке ставлення до дітей у сім'ї виконує деструктивну роль: підриває фізичне і психічне здоров'я дітей, формує девіантну поведінку, породжує дегуманізацію міжособистісних взаємин, призводить до деградації держави. Так, Н. Щербак, досліджуючи проблему жорстокого ставлення до дітей у сім'ї, вказує, що воно зумовлюється економічними, соціокультурними, психологічними та педагогічними причинами. Автор вважає, що для вирішення проблеми необхідно забезпечити спільну діяльність різних соціальних інституцій на основі повноцінної діагностики сім'ї та різнобічної її підтримки, здійснюючи превентивні заходи з означеної проблеми [12].

Але незважаючи на всю ту кризу, яку, на думку соціологів та демографів, сьогодні переживає сім'я, вона залишається одним із найголовніших інститутів соціалізації особистості, яку, у більшості випадків, здійснює стихійно.

Увага до сім'ї як соціальної інституції обумовлюється наявними в сьогоднішній суперечностями між її важливою значущістю як унікального мікросоціуму функціонування дитини, поза межами якого неможливе формування адекватних уявлень про сімейні ролі, та постійно зростаючою актуальністю соціального замовлення, відображеного в державних документах, і натомість посиленням явищ дестабілізації сучасної сім'ї, яку

підкреслюють більшість її дослідників. У сучасних соціокультурних умовах в центрі уваги соціально-педагогічних досліджень (Т. Алексєєнко, О. Безпалько, Н. Гусак, В. Дереш, А. Капська, С. Макачук та ін.) гостро постала проблема готовності особистості до сімейного життя. Як було зазначено, саме сім'я сприяє вихованню у дитини морально-емоційних цінностей, необхідних для майбутнього сімейного життя: подружні почуття, батьківські та материнські прихильності, рольові настанови взаємодії у родині тощо. Водночас, існує категорія дітей, які перебувають поза виховним сімейним інститутом – вихованці закладів інтернатного типу, більшість з яких виховувалися у неблагополучних сім'ях і мають викривлені уявлення про сімейне життя і сімейні обов'язки.

При порівняльному вивченні особливостей уявлень про сім'ю у підлітків із різних закладів освіти (інтернатного типу і школи) зафіксовано, що вихованці закладу інтернатного типу схильні ідеалізувати сімейні взаємини. При цьому позитивна ідеальна модель в їхньому уявленні є розмитою, нечіткою, з відсутніми уявленнями про побут сім'ї. Уявлення про сімейне життя, яке формується у вихованців закладу інтернатного типу стихійно, відрізняються фрагментарністю, бідністю емоційного забарвлення, часто викривлені, деформовані через недостатній позитивний вплив сім'ї, кризові явища, перебування дитини до інтернатного закладу у неблагополучній сім'ї, де «аморальна поведінка батьків, відсутність чуйності і уваги до дитини, байдуже, зневажливе і жорстоке ставлення призводить до виникнення "ерзац-сім'ї", проживаючи у якій дитина зазнає різних форм депривації і може набути такого девіантного досвіду, що може зруйнувати можливість повноцінного особистісного розвитку» [3, 22]. Така несприятлива сімейна ситуація і викривлені уявлення стосовно сімейного устрою негативно позначаються на розвитку очікувань дитини стосовно майбутньої власної сім'ї і ускладнюються несприятливим емоційним фоном для формування особистості. Окрім того вихованці інтернатних закладів мають уявлення про те, якими сімейні стосунки не повинні бути, у результаті чого виникає конфліктна система вимог, де переплітаються з одного боку, ідеалізація, а з іншого – занижені вимоги до виконання елементарних етичних норм [3, 28]. Випускники установ інтернатного типу мають значні труднощі в створенні власної сім'ї та її збереженні. Вони з великими труднощами входять у батьківську сім'ю чоловіка або дружини, часто не можуть побудувати повноцінні взаємини між собою. У них дуже швидко вичерпується первинна прихильність, що нерідко призво-

дить до розлучення, або вони зовсім не створюють сім'ї. Часто випускники інтернатних установ створюють сім'ї між собою, зберігаючи звичку жити разом. Дівчатка часто стають жертвами обману, тому серед них так багато матерів-одиначок. Більшість випускниць не має постійного житла, матеріальної і фінансової підтримки, що врешті-решт примушує їх відмовлятися від своїх дітей, які знову поповнюють заклади інтернатного типу [9, 66].

Таким чином виключення із загальної системи соціального становлення особистості дитини сімейного соціалізаційного впливу обмежує можливості засвоєння нею соціального досвіду життя в родині, позбавляє особистість адекватного самовизначення, самоусвідомлення та самореалізації. Обмежені можливості у формуванні сімейних рольових уявлень та зразків поведінки стають чинником, що провокує соціальну дезадаптацію вихованців закладів інтернатного типу. Усе вищевказане дозволяє дійти висновку про необхідність підготовки вихованців закладу інтернатного типу до сімейного життя.

Поняття «готовність до шлюбу та сімейного життя» передбачає розуміння молодими людьми соціальної сутності сім'ї, суспільної значущості своїх дій, відповідних зобов'язань та відповідальності одного перед одним за сім'ю і майбутніх дітей, добровільне прийняття і виконання турбот, що супроводжують сімейне життя, певне обмеження особистої свободи. Підготовленість до сімейного життя В. Кравець визначає як «сформованість у молодих людей навичок здорового способу життя, наявність достатніх психолого-педагогічних, юридичних, економічних, медичних знань з питань становлення особистості, формування статево-рольової ідентифікації, розвитку комунікативних навичок, корекції особистих проблем, духовного виховання, створення власного іміджу; володіння знаннями медико-соціальних проблем алкоголізму, наркоманії, профілактики захворювань, що передаються статевим шляхом, планування сім'ї та збереження репродуктивного здоров'я молоді, профілактики вагітності, народження здорових дітей, розвитку сімейних традицій тощо» [5].

Дослідниця сучасних тенденцій статевого виховання учнівської молоді в країнах Євросоюзу О. Бялик, вивчаючи досвід ФРН, вважає, що завданнями підготовки молоді до майбутнього подружнього життя є:

- прищеплення учням обох статей навичок спілкування та взаєморозуміння, а також здатність приймати усвідомлені рішення;
- формування в учнів позитивного ставлення до здорового способу життя, планування сім'ї та відповідального батьківства;

- забезпечення учнів відповідною інформацією, що дасть їм можливість зрозуміти процеси, що відбуваються з ними, що допоможе їм адаптуватися до змін у період статевої зрілості, пройти з найменшими психологічними втратами «складний» етап дозрівання [2, 21].

На переконання В. Резничук та О. Василенко підготовка молоді до майбутнього подружнього життя охоплює декілька аспектів:

- формування певного морального комплексу: готовність особистості прийняти на себе нову систему обов'язків щодо свого партнера, майбутніх дітей, йдеться насамперед про розподіл ролей між подружжям;
- готовність до міжособистісного спілкування і співпраці, сім'я є малою групою, для її нормального функціонування необхідна узгодженість ритмів життя подружжя;
- готовність до самопожертви заради партнера, що передбачає здатність до відповідної діяльності, заснованої на альтруїзмі (безкорисливості);
- наявність якостей, пов'язаних із проникненням у внутрішній світ людини (емпатійний комплекс);
- висока естетична культура почуттів і поведінки особистості;
- уміння розв'язувати конфлікти конструктивним способом, здатність до саморегуляції власної психіки і поведінки [8, 150].

Тому можемо констатувати, що цілеспрямований процес формування у вихованців інтернатних закладів готовності до сімейного життя повинен ураховувати і нівелювати чинники, що негативно впливають на реалізацію потенціалу майбутнього члена родини. Автори монографії «Формування цінностей сімейного життя у вихованців закладів інтернатного типу» правомірно наголошують на неоднозначному та суперечливому впливові, що позначаються на формуванні цінностей сімейного життя у старшокласників, таких особливостей організації життєдіяльності інтернатних закладів:

- постійне перебування вихованців в умовах колективу та вимушена адаптація до великої кількості однолітків, що виявляється в підвищеній збудженості, емоційній напрузі, тривожності та підсилює агресію учня; відсутність вільного приміщення, де б він міг побути наодинці, відпочити від дорослих і однолітків, що його оточують;
- чітка регламентація поведінки, що значно знижує рівень самостійності, відповідальності учнів, мінімізує можливість рефлексії, спричиняє емоційне напруження дитини;
- часта зміна вихователів і персоналу інтернатних закладів з різними програмами

виховання. Відсутність безумовного прийняття дитини, необхідність постійно пристосовуватися можуть стати причиною появи таких негативних явищ, як-от пасивне ставлення дитини до життя, зростання конформізму, несформованість соціально значущих цінностей та орієнтирів;

- зниження інтимності та довірливості у спілкуванні; його емоційна спрощеність; дефіцит можливості встановлення міцних і довготривалих взаємовідносин дитини із визначеним дорослим; превалювання авторитарної педагогіки; відсутність індивідуального підходу до учнів; надмірна опіка й покроковий контроль;
- недостатня психолого-педагогічна підготовка вихователів; переважна регламентація на групову, а не на індивідуальну спрямованість виховних впливів;
- недоліки програм виховання і навчання, які не компенсують «дефектів, спричинених відсутністю сім'ї»;
- життя в інтернатному закладі значно звужує діапазон статевих ролей, не створює засад для первинного самоототожнення з особою тотожної статі, внаслідок чого виникають труднощі на шляху набуття гендерної ідентичності, які проявляються у сплутуванні ролей, особливо сімейних [10, 18].

Усі ці чинники потрібно не лише враховувати в організації підготовки підлітків до сімейного життя, але й попереджувати і корегувати їх дезадаптивний вплив.

Незважаючи на те, що заклад інтернатного типу соціальний за своїм призначенням і діти соціалізуються в умовах активізації взаємозв'язків такого закладу з іншими неінституціональними чинниками, інтернатний заклад є закритою установою, коло зв'язків якого із соціумом залишається вузьким і неефективним. У найзагальнішому вигляді заклад інтернатного типу як відкрита соціально-педагогічна система, що різнобічно пов'язана з соціальним довкіллям, покликана ефективно соціалізувати підлітків в аспекті їхньої готовності до сімейного життя, враховуючи такі основні засади:

- формування зрілої мотивації на створення сім'ї, готовності прийняти на себе нову систему обов'язків сім'янина та батька (матері), урахування у процесі підготовки до сімейного життя рефлексивної позиції кожного вихованця;
- створення емоційно позитивного клімату, комфортного самопочуття вихованців, відчуття захищеності та підтримки, переведення пріоритетів у питаннях виховання та соціалізації дитини у площину соціально-педагогічної взаємодії з суб'єктами соціуму;

- створення умов для реалізації соціально-моральних якостей особистості (відповідальності, терпимості, самостійності, вірності, чесності тощо), рольової гнучкості (уміння брати на себе різні ролі і відповідально виконувати їх, узгоджувати функціонально-рольові очікування з партнером);
- орієнтація підготовки на інтереси і потреби вихованців, підбір адекватних підлітковому вікові і соціальній ситуації розвитку вихованців форм, методів і прийомів, організація різноманітних видів діяльності для активного прояву потенціалу майбутнього сім'янина);
- перетворення вихованців з об'єктів педагогічної роботи у її суб'єкти, де основна увага має бути приділена саме соціалізації та вихованню дітей, їхній підготовці до майбутнього самостійного життя та створення повноцінної сім'ї;
- продуктивна взаємодія усіх соціальних інститутів, у сферу діяльності яких потрапляє кожен вихованець закладів інтернатного типу.

Усе це вимагає спеціальної професійної і організаційної допомоги, спрямованої на взаєморо-

зуміння і продуктивну взаємодію представників різних спеціальностей, що беруть участь у процесі соціалізації вихованців закладів інтернатного типу в аспекті їхньої підготовки до сімейного життя. Педагоги закладів інтернатного типу сприяють «розпредмеченню» середовища, розширюючи, збагачуючи його не лише соціальними стосунками, але й переводячи предметно-речове облаштування життєдіяльності вихованців у соціально-моральний контекст. Загалом з урахуванням того, що у дітей, які соціалізуються в умовах закладів інтернатного типу, наявний негативний довід сімейних стосунків або він відсутній взагалі через відмову він них батьків на ранніх етапах онтогенезу, необхідно внести корективи в систему підготовки вихованців до самостійного сімейного життя, реалізувати систему психолого-педагогічної підтримки з урахуванням відповідальності усіх суб'єктів інтернатного закладу, визначення загальних вимог до його випускників, забезпечення необхідним методичним інструментарієм процесу підготовки вихованців до сімейного життя, що і складатиме перспективи подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Андриенко Е. В. Социальная психология: [учеб. пособие] / Под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2000. 264 с.
2. Бялик О. В. Статева просвіта учнівської молоді: досвід ФРН //Збірник наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту імені П. Тичини/ Гол. ред. Мартинюк М. Т. Умань: РВЦ Софія, 2008. Ч.5. С. 18-25.
3. Вихованці інтернатних закладів про себе і своє життя / О. М. Балакірева (кер. авт. кол.), О. О. Яременко, Н. П. Дудар та ін. К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2000. Кн.1. –134 с.
4. Кон И. С. НТР и проблемы социализации молодежи. М.: Знание, 1988. 63 с.
5. Кравець В. П. Теорія і практика дошлюбної підготовки молоді. К.: Київ правда, 2000. 688 с.
6. Кучерявий О. Г. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: [навч. посібник]. К.: Вища шк., 2000. 288 с.
7. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы. К.: Віра Інсайт, 2000. 444 с.
8. Резничук В. Підготовка сучасної молоді до сімейного життя / В. Резничук, О. Василенко // Науковий вісник Ужгородського національного університету. [https://dspace.uzhnu.edu.ua/..](https://dspace.uzhnu.edu.ua/)
9. Соціальне сирітство в Україні. Експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківської опіки. К.: Видавництво, 1998. 120 с.
10. Формування цінностей сімейного життя у вихованців закладів інтернатного типу: монографія / Канишевська Л. В., Свириденко С. О., Кузьменко Л. В., Бернацька О. Б., Карпушевська Л. Р., Грітчина А. І., Лящук О. С.; за заг. ред. Канишевської Л. В. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 222 с.
11. Хоментаскас Г. Т. Семья глазами ребенка. М.: Педагогика, 1989. 154 с.
12. Щербак Н. Д. Соціально-педагогічна профілактика жорстокого ставлення до дітей у сім'ї: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка". Луганськ, 2004. 20 с.

References

1. Andryenko E.V. Sotsyalnaia psikhohyia: ucheb. posobyie.[Social psychology] Pod red. V.A. Slastenyna. M.: Akademyia, 2000. p.264 [in Russian]
2. Bialyk O.V. Stateva prosvita uchnivskoi molodi: dosvid FRN //Zbirnyk nauk. pr. Umanskoho derzh. ped. un-tu imeni P. Tychnyuk/ Hol. red. Martyniuk M.T. [Sexual education of young students: Experience of Germany // Collection of Sciences. P. Tychny Uman State Ped. Univ] Uman: RVTs Sofiia, 2008. Ch.5. p. 18-25. [in Ukrainian]
3. Vykhovantsi internatnykh zakladiv pro sebe i svoie zhyttia / O. M. Balakirieva (ker. avt. kol.), O. O. Yaremenko, N. P. Dudar ta in. [Pupils of residential institutions about themselves and their lives] K.: Ukrainskyi in-t sotsialnykh doslidzhen, 2000. Kn.1. p. 134 [in Ukrainian]
4. Kon Y.S. NTR i problemy sotsyalyzatsyy molodezhy [Scientific and technological revolution and problems of socialization of youth] M.: Znanye, 1988. p.63 [in Russian]
5. Kravets V.P. Teoriia i praktyka doshliubnoi pidhotovky molodi [theory and practice of pre-school youth training] K.: Kyiv pravda, 2000. p. 688 [in Ukrainian]
6. Kucheriavyi O.H. Tvorchist – osnova rozvytku potentsiinykh dzherel osobystosti: navch. posibnyk [Creativity is the basis of the development of potential sources of personality] K.: Vyshcha shk., 2000. p. 288 [in Ukrainian]

7. Lavrychenko N.M. Pedahohika sotsializatsii: yevropeiski abrysy [Pedagogy of Socialization: European Abris] K.: Vira In-sait, 2000. – p. 444 [in Ukrainian]
8. Reznichuk V. Pidhotovka suchasnoi molodi do simeinoho zhyttia [Preparation of modern youth for family life] // Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. <https://dspace.uzhnu.edu.ua/>. [in Ukrainian]
9. Sotsialne syritstvo v Ukraini. Ekspertna otsinka ta analiz isnuiuchoi v Ukraini systemy utrymanna ta vykhovanna ditei, pozbavlenykh batkivskoi opiky [Social orphanage in Ukraine. Expert assessment and analysis of the existing system of maintenance and upbringing of children deprived of parental care in Ukraine] L.S. Volynets. K. : Vydavnytstvo, 1998. p.120 [in Ukrainian]
10. Formuvannya tsinnosti simeinoho zhyttia u vykhovantsiv zakladiv internatnoho typu : monohrafiia [Formation of family life values among pupils of residential institutions: monograph] Kanishevska L. V., Svyrydenko S. O., Kuzmenko L. V., Bernatska O. B., Karpushevska L. R., Hritchyna A. I., Liashchuk O. S. ; za zah. red. Kanishevskoi L. V. Kharkiv : «Drukarnia Ma-dryd», 2015. p. 222 [in Ukrainian]
11. Khomentauskas H.T. Semia hlazamy rebenka [Family with the eyes of the child] M.: Pedahohyka, 1989. p. 154 [in Ukrainian]
12. Shcherbak N.D. Sotsialno-pedahohichna profilaktyka zhorstokoho stavlennia do ditei u sim'i: avtoref. dys. kand. ped. nauk: spets. 13.00.05 "Sotsialna pedahohika" [Social-pedagogical prevention of ill-treatment of children in the family: author's abstract. PhD Thesis: special. 13.00.05 "Social pedagogy"]. Luhansk, 2004. p. 20 [in Ukrainian]

Інна Рогальська-Яблонська, Надежда Рогальська. Соціалізація вихованців установи інтернатного типу в аспекті їхньої підготовки до сімейного життя

В статті освітаються аспекти процесу соціалізації особистості, який проходить на фоні значущих суспільно-політичних, соціально-економічних, ціннісно-духовних і науково-технологічних змін в цілому і вихованців установи інтернатного типу, зокрема. Констатуються певні труднощі, які супроводжують процес соціалізації підлітків у інтернатних закладах, його протиріччя і пов'язані з цим колізії. Автором піднімається проблема готовності вихованців установи інтернатного типу в аспекті їхньої підготовки до сімейного життя.

Ключевые слова: детство, социализация, воспитание, социальное развитие, учреждение интернатного типа, семейная жизнь, семья, институция, социум.

Inna Rogalska-Yablonska, Nadia Rogalska. Residential institutions' pupils' socialization in the aspect of their readiness to family life

The article covers aspects of the process of personal socialization, which is carried out against the backdrop of enormous socio-political, socio-economic, value-spiritual, and scientific and technological developments in general and the students of the institution of the residential type, in particular. There are certain difficulties that accompany the process of teenagers' socialization in residential institutions, its contradictions and the associated conflicts.

The author emphasizes that the most important institution of children socialization is a family whose role is exceptional and irreplaceable, especially during the period of so-called "primary socialization", since the child during the first years of his life dominated the socialization influences of the family environment. It is noted that the phenomena of child neglect and homelessness, which in recent years have become widespread, arose as a result of the violation of the state infrastructure of socialization and social upbringing of children. One of the most important reasons for the emergence of homelessness is the crisis of the modern family: deterioration of living conditions, impoverishment of the population, violation of moral values. It is emphasized that in Ukraine, the cruel treatment of children in the family is a common phenomenon, as evidenced by the facts of refusal of parents from children, the presence of conflicting families, the growth of vagrancy and crime among adolescents, and child mortality. The results of the comparative study of the peculiarities of the perceptions of the family in adolescents from different educational institutions (boarding schools and schools) are recorded, that the students of the institution of the orphanage institutions tend to idealize family relationships, have distorted representations concerning the family structure, which adversely affects the development of the child's expectations regarding the future their own family and are complicated by an unfavorable emotional background for the formation of personality. The concept of "readiness for marriage and family life" is revealed, tasks and aspects of youth preparation for future marital life, principles of organization of such training in residential institutions are defined.

Key words: socialization, upbringing, social development, institution of boarding school, family life, family, institutions, society.

УДК 37.013

Марина РОГАЧКО-ОСТРОВСЬКА

секретар спеціалізованої вченої ради,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса, вул. Ніщинського 1

**МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО
ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ
ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У статті позиціоновано модель підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку. Виокремлено та обґрунтовано структурні компоненти моделі; визначено мету та зміст підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку, виокремлено етапи формування підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку; визначено педагогічні умови, які забезпечують ефективність реалізації моделі. Зазначено, що поетапна реалізація педагогічних умов комплексно впливає на формування рівнів (достатній, задовільний, низький) підготовленості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку.

Ключові слова: модель, мета, зміст, етапи, педагогічні умови, підготовленість.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року наголошено на оновленні мовної освіти, що забезпечує обов'язкове оволодіння державною мовою [7]. Відтак, постає необхідність у підготовці майбутніх вихователів, здатних до мовленнєвої діяльності з дітьми дошкільного віку, у нашому випадку – до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку.

Процес розвитку креативного мовлення дітей є предметом наукових інтересів багатьох учених (О. Артемова, А. Богуш, Н. Луцан, О. Подолянчук та ін.), в роботах яких розкрито пріоритетні шляхи підготовки майбутніх фахівців до розвитку креативного мовлення дітей (дошкільного, молодшого шкільного віку).

Метою статті є презентація моделі підготовки майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку.

Зазначимо, що в основі будь-якого наукового дослідження, лежить метод моделювання, наголосимо, який здебільшого використовують у педагогіці. Прийнято вважати, що моделювання це – дослідження певних явищ, процесів або систем об'єктів шляхом побудови і вивчення їх моделей [10].

З філософського погляду, модель (от лат. *modulus*) – це міра, зразок, норма), у логіці і методології науки – аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичної освіти оригіналу моделі. Цей аналог служить для зберігання і роз-

ширення знання (інформації) про оригінал, конструювання оригіналу, перетворення або управління ним [11, 382].

Психолого-педагогічні словники потрактовують модель як: вища й особлива форма наочності для виявлення і фіксації у достатньому і легкому сприйманні суттєвих особливостей і відношень явищ, що вивчаються [8, 54]; спрощений уявний або знаковий образ будь-якого об'єкта або системи об'єктів, що використовується в якості їх «заступника» і засобу оперування [10, 226]; штучно створений об'єкт у вигляді схеми, таблиці, креслення тощо, який має бути аналогічним досліджуваному об'єкту, відображає і відтворює структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами досліджуваного об'єкта [5, 193]; ідеал, стандарт, приклад як гідний імітації або копіювання» [2, 456]; уявна або матеріально реалізована система, що відображає або відтворює об'єкт дослідження, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт [1, 27].

Моделювання в педагогічних дослідженнях трактується як «теоретичний спосіб відображення форми існування, будови, складу і структури функціонування або розвитку педагогічного об'єкта через визначення компонентного складу і внутрішніх зв'язків, що забезпечують можливість якісного та кількісного аналізу динаміки змін досліджуваного педагогічного явища» [2, 496].

Модель у педагогіці визначається як концептуальний інструмент, аналог певного фрагмента соціальної дійсності, який використовується для

збереження і розширення знань про особливості та структуру модельовальних процесів і який орієнтований, передусім, на управління ними. За своєю природою він є інтеграційним, оскільки дозволяє в педагогічному дослідженні об'єднати емпіричне і теоретичне, тобто поєднувати в ході вивчення педагогічного об'єкта експеримент із побудовою логічних конструкцій та наукових абстракцій [4, 123].

Г. Мельниченко зазначає, що модель – це об'єкт, який відповідає іншому об'єкту (оригіналу), замінює його в ході пізнання і дає про нього чи його частину певну інформацію. В основі моделі лежить певна аналогія, відповідність між досліджуваним об'єктом і його моделлю, що дозволяє переходити від моделі до самого об'єкта, використовувати на ньому результати, одержані за допомогою моделі [1, 130]. За Є. Лодатко, педагогічна модель – це виключно мисленнєва система, що зорієнтована на інтерпретацію в педагогічному просторі. На думку автора, така система має вибудовуватися з метою імітування чи відображення конкретних властивостей, ознак або характеристик досліджуваного педагогічного об'єкта (явища), з урахуванням принципів внутрішньої організації чи функціонування педагогічного об'єкта (у разі необхідності) [5].

Зазначимо, що характеристику моделі як засобу дослідження подає І. Княжева а саме:

- модель припустимо розглядати як гіпотезу про розгортання певного процесу (явища, феномена) як об'єкта пізнання і можливі результати цього процесу;
- відображувальна природа моделі передбачає, з одного боку, залежність від діяльності суб'єкта, який формує предмет моделювання через виділення його властивостей, з іншого – діяльності, що впливає на суб'єкт моделювання;
- зміст моделі залежить від особливостей об'єкта, що моделюється, і від мети, яку ставить суб'єкт моделювання;
- у моделі різні боки об'єкта пізнання не можуть бути поєднані механічно, повинні існувати підстави для їх зіставлення;
- модель проектує зіставлення теперішнього і майбутнього, а також вказує на спосіб руху до майбутнього як мети діяльності [4, 12].

Модель необхідна для оптимального спрощення структурно-логічних зв'язків об'єкта, відсівання випадкових та дріб'язкових елементів. У дослідженні вона виконує функції схематичного відбитка явища, є результатом абстрактного узагальнення практичного досвіду, співвіднесення теоретичних уявлень про об'єкт та емпіричних знань про них [12, 104]. При розробці моделі обо-

в'язковим є врахування вимог, що ставляться до неї: 1) «адекватність, тобто її відповідність реальній дійсності, за основними, суттєвими властивостями, параметрами»; 2) «цілеспрямованість, тобто зв'язок параметрів із поставленою метою функціонування системи-оригіналу [1, 516].

Підсумовуючи, під моделлю будемо розуміти штучно створений об'єкт у вигляді схеми, для виявлення і фіксації особливостей і відношень явищ, що вивчаються.

У довідкових джерелах зазначено, що мета це: «ціль»; кінцевий стан, якого прагнуть досягти в певний момент у майбутньому [8, 87]; кінцевий результат діяльності [12].

Опишемо зміст позиціонованої моделі підготовки майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку, яка охоплює мету, етапи, педагогічні умови, засоби, форми, критерії та результат.

Мета, що закладена в моделі, передбачає сформувати підготовленість майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку та реалізується за такими етапами: інформаційно-настановний, продуктивно-діяльнісний, креативно-відтворювальний, рефлексивно-оцінний (Див. рис.)

Модель передбачає реалізацію таких педагогічних умов: активізація позитивної настанови майбутніх вихователів на розвиток креативного мовлення дітей передшкільного віку; створення креативно спрямованого мовленнєвого середовища в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів; забезпечення міждисциплінарних зв'язків у підготовці майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку. Містить критерії (мовленнєво-знаннєвий, продуктивно-творчий, рефлексивно-оцінювальний), засоби, форми, методи, які будуть задіяні в експериментальній роботі на кожному етапі. реалізації моделі є підготовленість майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку.

Метою першого – інформаційно-настановного етапу – є реалізація педагогічної умови «активізація позитивної настанови майбутніх вихователів на розвиток креативного мовлення дітей передшкільного віку», яка спонукає майбутнього вихователя на становлення його як професіоналу; активізацію позитивної настанови на професійну діяльність та набуття студентами необхідних знань щодо сутності поняття «креативне мовлення», ознайомлення зі складниками означеного поняття та формами використання креативного мовлення, усвідомлення значущості креативного мовлення в професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти.

Засобами реалізації означеної педагогічної умови виступили лекції, диспути, дискусії, практичні заняття. Зазначений етап передбачає індивідуальну роботу студентів з інформативними джерелами (складання конспектів, написання рефератів, доповідей, складання тезаурусу педагогічних термінів). Зазначимо, що на цьому етапі розроблено спецкурс «Креативне мовлення дітей передшкільного віку», який прочитано як факультатив на третіх-четвертих курсах факультетів дошкільної педагогіки та психології.

Факультативний (франц. facultative – необов'язковий) курс – освітній предмет (курс), який вивчається студентами за бажанням педагогів і

студентів з метою поглиблення й розширення наукових і прикладних знань [6, 475]. Факультативний курс передбачав читання лекцій, проведення семінарських і практичних занять, тренінгів. Факультативні заняття зі спецкурсу зі студентами експериментальних груп відбувалися на першому етапі один раз на тиждень (лекція чи практичне заняття).

Мета спецкурсу полягає в озброєнні студентів насамперед системою теоретичних знань щодо сутності поняття креативне мовлення та специфіки його використання майбутніми вихователями у роботі з дітьми передшкільного віку. Спецкурс передбачає такі теми лекцій: «Креативне або

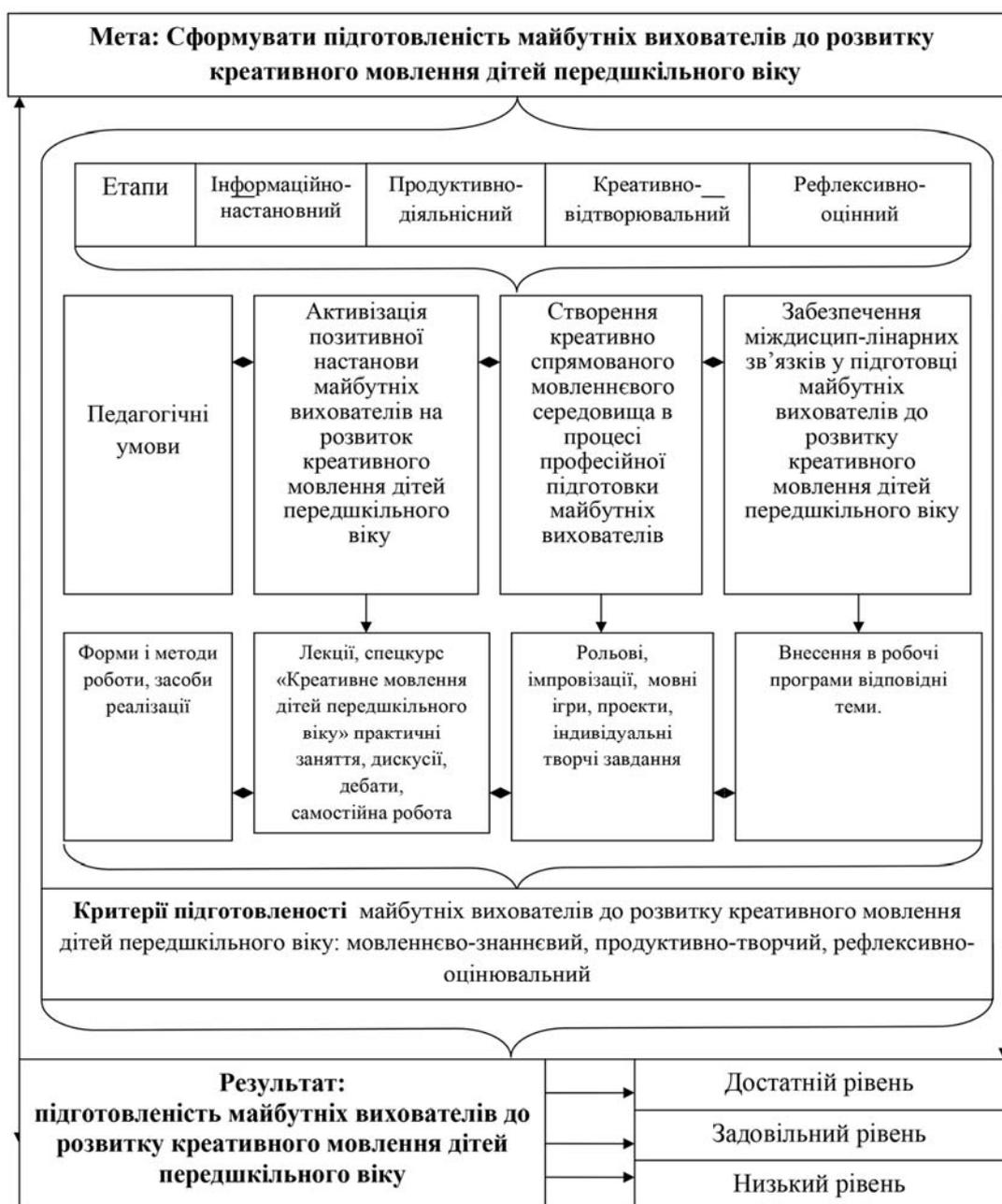


Рисунок – Модель підготовки майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку

творче мовлення?», «Креативне мовлення як один із видів зв'язного мовлення», «Індивідуально-диференційований підхід у розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку», «Роль вихователя у розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку» тощо.

На другому – продуктивно-діяльнісному етапі студенти залучалися до роботи за темами спецкурсу. Кожне заняття починалося із перевірки домашнього завдання. Майбутнім вихователям заздалегідь пропонувалися теми, на які вони повинні написати невеличкий вірш, або прозовий текст. Під час прослуховування оцінювали здатність студентів до генерування варіантів значень слів, розвитку образної пам'яті та логічно-асоціативного мислення. У ході практичних занять студенти добирали твори для дітей (вірші, казки, оповідання, загадки), які, на їхній погляд, розвивають креативне мовлення.

Упродовж викладання спецкурсу та інших форм і методів роботи на першому і другому етапі реалізувалася перша педагогічна умова, що була спрямована на активізацію позитивної настанови майбутніх вихователів на розвиток креативного мовлення дітей передшкільного віку.

На третьому – креативно-відтворювальному етапі – впроваджено педагогічну умову «створення креативно спрямованого мовленнєвого середовища в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів», що передбачала набуття студентами практичних умінь і навичок з розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку, відпрацювання їх шляхом упровадження активних методів навчання, рольових ігор, імпровізацій, вирішення педагогічних задач, розв'язання конфліктних ситуацій тощо.

На рефлексивно-оцінному етапі закріплювали набутий досвід майбутніх вихователів, стимулювали вміння здійснювати оцінні дії у ході підготовки майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку; формували навички самоконтролю та адекватної оцінки досягнень у власній професійній підготовці. На четвертому етапі реалізувалася педагогічна умова «забезпечення міждисциплінарних зв'язків у підготовці майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку». Задля цього до змісту кожної дисципліни («Педагогіка дошкільна», «Психологія дитяча», «Дошкільна лінгводидактика», «Культура мовлення та ви-

разне читання», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у ЗДО», «Методика зображувальної діяльності») внесено відповідні теми, в яких розкривалися психофізіологічні й індивідуальні особливості дітей передшкільного віку (6–7 років), специфіка розвитку у них креативного мовлення, структура і вимоги до занять з дітьми передшкільного віку.

Так, наприклад, на заняттях з курсу «Психологія дитяча» студенти досліджували закономірності психологічного розвитку дітей передшкільного віку, чинники формування особистості, методи та принципи діагностичної роботи з дітьми, їхня готовність до розвитку креативного мовлення. Готували реферати з тем: «Чому майбутній вихователь повинен вивчати дитячу психологію?», «Як створити позитивну психологічну атмосферу у групі?», «Методи і прийоми створення здорової психологічної атмосфери у групі дітей передшкільного віку» тощо.

Стрижнем інтегративного підходу було обрано навчальний курс «Дошкільна лінгводидактика», у процесі якого студенти вивчали теоретико-методичні аспекти організації занять з розвитку мовлення дітей у закладі дошкільної освіти; набували уміння і навички ефективного поєднання на практиці теоретичних знань з інноваційними педагогічними методиками розвитку мовлення в дітей, зокрема, розвитку креативного мовлення.

Зазначимо, що поетапна реалізація педагогічних умов комплексно впливає на формування рівнів (достатній, задовільний, низький) підготовленості майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку. Результатом реалізації моделі є підготовленість майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку.

Отже, модель підготовки майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку розуміємо структуровану схему, яка містить мету, етапи формування досліджуваного конструкта, педагогічні умови, критерії та рівні підготовленості майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку та відображає досліджуваний процес.

Подальшим етапом дослідницької діяльності буде розроблення експериментальної методики щодо реалізації розробленої моделі підготовки майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку.

Список використаних джерел

1. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы (монография). СПб. : Изд-во РХГИ, 2001. 512 с.
2. Долинський Б. Т. Експериментальна модель процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування здоров'язберігаючих навичок і вмінь у молодших школярів: матеріали науково-практ. конф. [«Адаптаційні можливості дітей та молоді»], (16-18 вересня 2010 року). С.79-84.

3. Дошкільна лінгводидактика: Підручник / За ред. А. М. Богуш. К.: Вища шк.. 2010 р. 234 с.
4. Княжева І. А. Математична модель методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» / І. А. Княжева // Electronic Journal «The Theory and Methods of Educational Management», Edition 1 (14) (2014). –С. 76-80.
5. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: that is that? // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. У 2-х тт. Вип 3. 2011. Т. 1. С. 339–344.
6. Наталов Г. Г. Предметная интеграция теоретических основ физической культуры, спорта и физического воспитания: дисс.. в виде научного доклада... д-ра пед. наук / Наталов Григорий Григорьевич. Краснодар, 1998. 105 с.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 / [електронний ресурс]: режим доступу: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
8. Педагогічний словник / За заг. ред. Дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. Київ, Педагогічна думка. 2001. 453 с.
9. Радул В. В. До питань соціальної зрілості керівника: навчальний посібник. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. 32 с.
10. Современный психологический словарь: [учеб. пособие для студентов вузов] / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2007. 490 с.
11. Философия: Энциклопедический словарь / [Под ред. А. А. Ивина]. М. : Гардарики, 2004. 1072 с.
12. Штофф В. А. О роли моделей в познании. Л., 1963. 303 с.

References

1. Bordovskaia N. V. Dyalektyka pedahohycheskoho issledovaniya: Lohyko-metodolohycheskye problemu (monohrafyia) / Nyna Valentynovna Bordovskaia. SPb.: Yzd-vo RKhNY, 2001. 512 p.
2. Dolynskiy V. T. Eksperymentalna model protsesu pidhotovky maibutnykh uchyteliv pochatkovoї shkoly do formuvannya zdoroviazberihaiuchykh navychok i vmin u molodshykh shkoliariv: materialy naukovo-prakt. konf. [«Adaptatsiini mozhyvosti ditei ta molodi»], (16-18 veresnia 2010 roku). P. 79-84.
3. Doshkilna linhvodydaktyka: Pidruchnyk / Za red. A. M. Bohush. K.: Vyshcha shk. 2010 r. 234 p.
4. Kniazheva I. A. Matematychna model metodychnoi kultury maibutnykh vykladachiv pedahohichnykh dystsyplin spetsialnosti «Doshkilna osvita» // Electronic Journal «The Theory and Methods of Educational Management», Edition 1 (14) (2014). P. 76-80.
5. Lodatko Y. O. Pedahohichni modeli, pedahohichne modeliuvaniya i pedahohichni vymiryuvanniya: that is that? // Pedahohika vyshchoї shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii // Vyshcha osvita Ukrainy: Teoretychni ta naukovo-metodychni chasopys. U 2-kh tt. Vyp 3. 2011. – Т. 1. – P. 339–344.
6. Natalov H. H. Predmetnaia yntehratsyia teoretycheskykh osnov fyzycheskoi kultury, sporta y fyzycheskoho vospytanyia: dyss.. v vyde nauchnoho doklada... d-ra ped. nauk / Natalov Hryhoryi Hryhorevych. Krasnodar, 1998. 105 p.
7. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 / [elektronnyi resurs]: rezhym dostupu: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
8. Pedahohichni slovnyk / Za zah. red. Diisnoho chlena APN Ukrainy M. D. Yarmachenka. – Kyiv, Pedahohichna dumka. 2001. 453 p.
9. Radul V. V. Do pytan sotsialnoi zrilosti kerivnyka: navchalnyi posibnyk. Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2013. 32 p.
10. Sovremennui psykhologhychesky slovar: [ucheb. posobyie dlia studentov vuzov] / pod red. V. H. Meshcheriakova, V. P. Zynchenko. M.: AST; SPb.: PRAIM – EVROZNAK, 2007. 490 p.
11. Fylosofiya: Entsyklopedychesky slovar / [Pod red. A. A. Yvyna]. M.: Hardaryky, 2004. 1072 p.
12. Shtoff V. A. O roly modelei v poznanyu. L., 1963. 303 p.

Марина Рогачко-Островская. Модель подготовки будущих воспитателей учреждений дошкольного образования к развитию креативной речи детей дошкольного возраста

В статье позиционирован модель подготовки будущих воспитателей учреждений дошкольного образования к развитию креативного вещания детей дошкольного возраста. Выделены и обоснованы структурные компоненты модели; определены цели и содержание подготовки будущих воспитателей учреждений дошкольного образования к развитию креативного вещания детей дошкольного возраста, выделены этапы формирования подготовки будущих воспитателей учреждений дошкольного образования к развитию креативного вещания детей дошкольного возраста; определены педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации модели. Отмечено, что поэтапная реализация педагогических условий комплексно влияет на формирование уровней (достаточный, удовлетворительный, низкий) подготовленности будущих воспитателей учреждений дошкольного образования к развитию креативного вещания детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: модель, цель, этапы, педагогические условия, подготовленность.

Marina Rogachko-Ostrovsk. Model of preparation of future health careers to development of creative linguisti children of pre-school age

The article is positioned on the model of training future educators of pre-school establishments for the development of creative speech of pre-school children. Structural components of the model are identified and substantiated; the purpose and content of the training of future educators of pre-school educational institutions for the development of creative speech of children of pre-school age is determined; the stages of forming the training of

future educators of pre-school educational institutions for the development of creative speech of pre-school children are identified; Pedagogical conditions that provide the effectiveness of model implementation are determined. It is noted that the phased implementation of pedagogical conditions in a complex way influences the formation of levels (sufficient, satisfactory, low) preparedness of future educators of pre-school establishments for the development of creative speech of children of pre-school age.

Key words: model, purpose, content, stages, pedagogical conditions, preparedness.

УДК 378.147.811

Наталія РОМАНЧУК

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри вищої математики
Національного університету кораблебудування
імені адмірала Макарова, м. Миколаїв, Україна*

Наталія РОМАНЧУК

*студентка четвертого курсу факультету іноземної філології
Миколаївського національного університету
ім. В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: nataliiaromanchuk11@gmail.com*

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ: КОНЦЕПЦІЇ, СУТЬ, ЗМІСТ

У статті досліджуються актуальні проблеми та концептуальні засади компетентнісного підходу в процесі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Проаналізовано сучасні тенденції, досвід, перспективи реалізації компетентнісного підходу в освіті. Охарактеризовано базові категорії: компетенція, компетентність, компетентнісний підхід в освіті. Визначено і обґрунтовано сутність, зміст, функції професійної компетентності фахівця. Доведено ефективність реалізації компетентнісного підходу до підготовки студентів у вищих навчальних закладах на гуманістичних принципах та засадах з метою забезпечення формування висококваліфікованого компетентного фахівця.

Ключові слова: професійна підготовка, вищі навчальні заклади, гуманістична парадигма в освіті, компетенція, компетентність, компетентнісний підхід в освіті, професійна компетентність.

Інноваційні зміни в освітній галузі України, сучасна державна освітня політика спрямовані на європейську інтеграцію та стимулюють появу творчих новаторських ідей, пошук більш досконалих форм, методів, прийомів навчання, а також потребу у конкурентоспроможних компетентних фахівцях, здатних до професійного самовдосконалення в сучасному суспільстві, що постійно змінюється і трансформується. Компетентність випускника вищого навчального закладу постає показником його готовності до професійної діяльності та активної ролі у суспільному житті.

У державних документах, які регламентують освітню політику України (Доктрина розвитку освіти в Україні, Закон України «Про вищу освіту», Державні стандарти тощо), реалізацію компетентнісного підходу проголошено як концептуальний орієнтир для здійснення змін у державній освітній системі.

Актуальність дослідження зумовлена сучасним станом освіти як соціального інституту, що

забезпечує професійну успішність молоді людини та її конкурентоспроможність на ринку праці. Компетентнісний підхід в освіті визначається сьогодні одним з провідних напрямків удосконалення системи вищої освіти в Україні, що забезпечує реалізацією концепції гуманістичної освіти і передбачає підготовку компетентних фахівців, які вільно володіють професією та орієнтуються в суміжних галузях діяльності, готових до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності.

Сучасні дослідники проблеми реалізації компетентнісного підходу в освіті Н. Бібик, О. Єременко, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, В. Серіков, К. Хоружий, А. Хуторський та ін. розглядають компетентність як здатність майбутнього фахівця до суспільно-ціннісної діяльності і характеризують компетентного фахівця як такого, який готовий вирішувати професійні завдання в умовах застосування інновацій для досягнення мети на основі власної обізнаності в певній галузі.

Сучасна професійна підготовка висококваліфікованих фахівців, як зазначає Н. Ничкало, виступає засобом соціалізації, як гармонізації відносин людини з природосоціальним світом; професіоналізації, як набуття професійної компетентності фахівця, оволодіння фундаментальними, прикладними знаннями, високою культурою організації та реалізації професійної діяльності; самореалізації, як набуття людиною вмінь продуктивної життєдіяльності, самовдосконалення [8].

Підготовка кваліфікованих фахівців, здатних до компетентної й ефективної діяльності на рівні європейських і світових стандартів вимагає дослідження сучасних концепцій, сутності, змісту, актуальних проблем реалізації компетентнісного підходу до їх підготовки, що і є метою нашої статті.

Ідеї ефективності знань, ціннісного ставлення особистості до набутих знань як основи її самореалізації, закладені В. Сухомлинським, стали основою для сучасного осмислення компетентнісного підходу в освіті. Зокрема, Б. Дьяченко зазначає, що спадщина В. Сухомлинського надає можливості визначити дидактичний регламент формування та розвитку загальнонавчальних умінь, основних позицій змісту, форм, методів та організації навчальної діяльності [4].

Саме в компетентнісному підході, на думку В. Серікова, відображено зміст освіти, що не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає набуття цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, вияв компетенцій. Тому компетентнісний підхід зумовлює не інформованість студента, а розвиток умінь вирішувати проблеми, які виникають у життєвих ситуаціях [2].

Прообраз сучасних уявлень компетентнісного підходу – це ідеї загального і особистісного розвитку, сформульовані в контексті психолого-педагогічних концепцій розвиваючої та особистісно орієнтованої освіти. Категоріальна база компетентнісного підходу безпосередньо пов'язана з ідеєю цілепокладання й цілеспрямованості освітнього процесу, при якому компетенції задають вищий, узагальнений рівень умінь і навичок студента, а зміст освіти визначається чотирикомпонентною моделлю: знання, вміння, досвід творчої діяльності, досвід ціннісного ставлення [7].

Компетентність у широкому сенсі визначається як поглиблене знання предмета або освоєне вміння; компетентність передбачає постійне оновлення знань, оволодіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань і включає в себе як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти. Компетентнісний підхід не прирівнюється до психолого-орієн-

тованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання професійних і ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій.

Розкриття сутності компетентнісного підходу в освіті потребує аналізу ключових дефініцій «компетенція» і «компетентність». У перекладі з латинської мови слово «competentia» означає коло питань, з якими людина добре обізнана, має певний досвід; компетентність у конкретній галузі трактується як володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ефективно діяти в ній, тобто компетентність є результатом набуття компетенції.

А. Хуторський та В. Краєвський диференціюють ці поняття і визначають компетенцію як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими для відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них; компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності [6].

Тобто, компетенція, за А. Хуторським, розуміється як задана вимога, норма освітньої підготовки студента, а компетентність – як його реально сформовані особистісні якості та досвід діяльності. Таким чином, якщо компетенція трактується як задана норма, то компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності, надбання студента.

Характеризуючи компетентність, І. Зязюн указує на здатність фахівця розв'язувати професійні задачі певного визначеного класу, що вимагає наявності знань, умінь, навичок, досвіду. Компетентність фахівця, на думку автора, має конкретно-історичну визначеність і виявляється у практиці професійної діяльності як системна характеристика, що має певну структуру [5]. Частина незалежних структурних компонентів компетентності Дж. Рейвен відносить до когнітивної сфери, інші – до емоційної [11].

Компетентність, на думку Н. Бібік, – це оцінна категорія, що визначає людину як суб'єкт професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої функції [1, 47–49].

Професійну компетентність майбутніх фахівців сучасні дослідники Н. Бордовська, В. Раєвський, А. Реан, А. Хуторський визначають як сукупність умінь суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою кращого вирішення професійних завдань. Зокрема, В. Федіна зазначає, що формування професійної компетентності це процес, що

триває протягом усього професійного становлення, основними етапами якого є: формування професійних намірів і спрямованості, професійна підготовка, професіоналізація. Етап формування професійних намірів і спрямованості здійснюється шляхом психологічної і професійної адаптації студентів до майбутньої діяльності; етап професійної підготовки – шляхом оволодіння загальними й спеціальними знаннями і вміннями; етап професійного становлення – шляхом набуття професійного менталітету і високоякісного виконання професійної діяльності [10].

Професійна компетентність, за нашими висновками, означає сукупність особистісних якостей, знань, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності. Професійна компетентність є складним багатоаспектним утворенням і передбачає єдність фундаментальної, предметної, психолого-педагогічної, методичної компетентностей.

У світлі нашого дослідження важливим є твердження В. Петрук, яка визначає професійну компетентність як готовність особистості мобілізувати власні ресурси, організовані в систему знань, умінь, здібностей і особистісних якостей, які необхідні для ефективного розв'язання професійних завдань у типових і нестандартних ситуаціях, що включає в себе ціннісне ставлення особистості до цих ситуацій [9].

На значущості ціннісних орієнтацій спеціаліста, мотивів його діяльності, загальної культури, стилю взаємодії з оточуючими, усвідомлення світу навколо себе і себе у світі як важливих структурних елементів професійної компетентності, наголошує також Т. Браже [3, 89–94].

Професійна компетентність, як свідчать результати нашого дослідження, визначається рівнем професійної освіти, досвідом, індивідуальними здібностями, вмотивованим прагненням особистості до неперервної самоосвіти та саморозвитку, творчим і відповідальним ставленням до професійної діяльності.

Оволодіння професійною компетентністю, як зазначають І. Зимня, В. Серіков, А. Хуторський, передбачає наявність мінімально необхідного досвіду діяльності студента у сфері визначеної компетентності. Професійна компетентність май-

бутнього спеціаліста формується на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та життєвого досвіду, що зумовлює готовність фахівця до виконання професійних обов'язків та забезпечує високий рівень його самоорганізації.

На думку дослідників проблеми компетентного підходу, особливістю цього феномена є здатність майбутніх фахівців до рефлексії та самоорганізації, тобто студент має усвідомлювати навчальний матеріал, відчувати потребу в ньому, отже має відбуватися не трансляція знань, а розвиток діяльнісних здатностей студента як пріоритетної характеристики компетентної особистості.

Сутнісною характеристикою компетентності визначаємо можливість її формування в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в певному виді діяльності, отже цінності виступають основою професійної компетентності майбутнього фахівця.

Таким чином, важливим стратегічним завданням на сучасному етапі модернізації державної системи вищої освіти є забезпечення підготовки майбутніх фахівців на рівні міжнародних стандартів. У сучасних умовах, з огляду на суспільні очікування від процесів реформування системи освіти в Україні, її розбудова має відбуватися на компетентнісній основі. Як засвідчив аналіз педагогічного досвіду останнього десятиліття, компетентнісний підхід в освіті став суспільно значущим явищем, пріоритетним у формуванні освітньої політики України, зокрема – концептуальних положень, сутності, змісту вищої освіти, тому актуальною стратегією державної політики стає набуття студентами професійних компетентностей.

Розв'язання цього завдання, за нашими висновками, можливе за умови реалізації компетентного підходу до підготовки студентів у вищих навчальних закладах на гуманістичних засадах та принципах. Дотримання викладачами вищих навчальних закладів основних гуманістичних принципів дає змогу враховувати особистісні потреби, запити, прагнення, суб'єктний досвід студентів, що забезпечує умови для особистісного та професійного саморозвитку висококваліфікованого компетентного фахівця.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К. : «К.І.С.», 2004. С. 47-52.
2. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме // Педагогика. 2003. № 10. С. 7–13.
3. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя // Сов. педагогика. 1989. № 8. С. 89-94.
4. Дьяченко Б. Василь Сухомлинський у діалозі з компетентнісним підходом // Освіта на Луганщині. 2008. № 29. С. 13–16.
5. Зязюн І. А. Интеллектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошук, перспективи: Монографія / За ред. І. А. Зязюна. К. : Вид-во «Віпол», 2000. С. 11-57.

6. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 2. С. 3-10.
7. Меденцева И. П. Компетентностный подход в образовании. М.: Буки-Веди, 2012. 276 с.
8. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія // Неперервна професійна освіта: теорія та практика. 2001. Вип. 1. С. 9-22.
9. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетентностей у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : дис. доктора наук : 13.00.04. К., 2008. 274 с.
10. Федіна В. С. Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців-східнознавців : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2009. 252 с.
11. John Raven, H. K. Lewis & Co. Competence in modern society—its identification, development and release. s.l. : London, 1984, 1984. ISBN 071860479 2.

References

1. Bibik, N.M. (2004). Kompetentnisniy pidhid: reflektivniy analiz zastosuvannya [Competention approach: reflective analysis of application] *Kompetentnisniy pidhid u suchasniy osviti: svitoviy dosvid ta ukrayinski perspektivi – Competention approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives*. (pp. 47-52). Kyiv : «K.I.S.» [in Ukrainian].
2. Bolotov, V.A., & Serikov, V.V. (2003). Kompetentnostnaya model: ot idei k obrazovatelnoy paradigme [Competention model: from idea to educational paradigm]. *Pedagogika – Pedagogics*, 10, 7–13 [in Russian].
3. Brazhe, T.G. (1989). Razvitie tvorcheskogo potentsiala uchitelya [Development of creative potential of a teacher]. *Sov. Pedagogika – Soviet Pedagogics*, 8, 89-94 [in Russian].
4. Dyachenko, B. (2008). Vasyl Suhomlinskiy u dialozi z kompetentnisnim pidhodom [Vasyl Sukhomlynskyi in a dialogue with a competention approach]. *Osvita na Luganshchini – Education in Lugansk Region*, 29, 13–16 [in Ukrainian].
5. Zyazyun, I.A. (2000). *Intelektualno-tvorchiy rozvitok osobistosti v umovah neperervnoyi osviti. Neperervna profesiyina osvita: problemi, poshuk, perspektivi [Intellectual and creative development of personality in conditions of continuous education. Continuous professional education: problems, findings, perspectives]*. (pp. 11-57). Kyiv: «Vipol» [in Ukrainian].
6. Kraevskiy, V.V., & Hutorskoy A.V. (2003). Predmetnoe i obschepredmetnoe v obrazovatelnykh standartakh [Subject and general subject in educational standards]. *Pedagogika – Pedagogics*, 2, 3-10 [in Russian].
7. Medentseva, I.P. (2012). *Kompetentnostnyiy podhod v obrazovanii [Competention approach in education]*. Moscow: Buki-Vedy [in Russian].
8. Nychkalo, N.G. (2001). Neperervna profesiyina osvita yak filosofska ta pedagogichna kategoriya [Continuous professional education as philosophical and pedagogical category]. *Neperervna profesiyina osvita: teoriya ta praktika – Continuous professional education: theory and practice*, 1, 9-22 [in Ukrainian].
9. Petruk, V.A. (2008). Teoretiko-metodichni zasadi formuvannya bazovih profesiynih kompetentnostey u maybutnih fahivtsiv tehnicnih spetsialnostey [Theoretical and methodological principles of formation of basis professional competences for future specialists of technical specializations]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
10. Fedina, V.S. (2011). Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti u maybutnih fahivtsiv-shidnoznavtsiv [Formation of professional competence in future specialists in the Eastern field]. *Candidate's thesis*. Lviv [in Ukrainian].
11. John Raven, H.K. Lewis & Co. Competence in modern society – its identification, development and release. s.l. : London, 1984, 1984. ISBN 071860479 2.

Наталія Романчук, Наталия Романчук. Компетентностный подход в образовании: концепции, сущность, содержание

В статье исследуются актуальные проблемы и концептуальные основы компетентностного подхода в процессе подготовки специалистов в высших учебных заведениях. Проанализированы современные тенденции, опыт, перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. Охарактеризованы базовые категории: компетенция, компетентность, компетентностный подход в образовании. Определены и обоснованы сущность, содержание, функции профессиональной компетентности специалиста. Доказана эффективность реализации компетентностного подхода к подготовке специалистов в высших учебных заведениях на гуманистических принципах и началах с целью обеспечения формирования высококвалифицированного компетентного специалиста.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, высшие технические учебные заведения, гуманистическая парадигма в образовании, компетенция, компетентность, компетентностный подход в образовании, профессиональная компетентность.

Nataliia Romanchuk, Nataliia Romanchuk. Realization of information and communication technologies in teaching higher mathematics in higher technical educational institutions

The article examines the theoretical basis and practical aspects of realization of information and communication technologies in teaching mathematical disciplines in higher technical educational institutions. Modern approaches, essence, and content of mathematical training of students in higher technical educational institutions are analyzed. The structural components of professional training of students of higher technical educational institutions are characterized. The essence, content, and functions of information and communication technologies of teaching are defined and substantiated. The effectiveness of the realization of information and communication technologies of training on humanistic basis and principles to ensure the formation of a highly qualified specialist in the technical sphere.

Key words: professional training, higher technical educational institutions, educational technologies, information and communication technologies of teaching, mathematical disciplines, humanistic paradigm in education, subject-subject interaction.

УДК 378.147.811

Наталія РОМАНЧУК

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики
Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: nataliiaromanchuk11@gmail.com*

Олександр МАЙБОРОДА

*кандидат економічних наук, доцент кафедри вищої математики
Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова,
м. Миколаїв, Україна*

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

У статті досліджуються теоретичні засади та практичні аспекти формування математичних компетентностей студентів вищих технічних закладів освіти. Проаналізовано сучасні концепції, сутність, зміст компетентнісного підходу в освіті. Визначено структурні компоненти професійної підготовки студентів вищих технічних закладів освіти. Обґрунтовано структуру, етапи, функції професійної компетентності майбутніх фахівців інженерного профілю. Охарактеризовано складові математичної компетентності: процедурна, технологічна, логічна, дослідницька та методологічна. Доведено ефективність реалізації математичної підготовки фахівців у вищих технічних закладах освіти на основі компетентнісного підходу з метою забезпечення формування висококваліфікованого фахівця інженерного профілю.

Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентнісний підхід в освіті, професійна компетентність, математичні компетентності, професійна підготовка, вищі технічні заклади освіти.

Сучасні зміни в економіці, політиці, розвиток новітніх технологій вимагають зміни погляду на роль, сутність, зміст підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти. Компетентність випускника вищого технічного закладу освіти постає індикатором його готовності до професійної діяльності та активної ролі у суспільному житті. Актуалізація проблеми підвищення якості професійної підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти зумовлена необхідністю забезпечення вітчизняних промислових підприємств висококваліфікованими, конкурентоспроможними інженерними фахівцями, здатними адаптуватися в швидкозмінних ринкових умовах, творчо виявляти активну самостійність у розв'язанні завдань промислового виробництва.

Актуальність дослідження зумовлена сучасним станом освіти як соціального інституту, що забезпечує професійну успішність молоді людини та її конкурентоспроможність на ринку праці. Компетентнісний підхід в освіті визначається сьогодні одним з провідних напрямків удосконалення системи вищої освіти в Україні, що забезпечує реалізацією концепції гуманістичної освіти і передбачає підготовку компетентних фахівців, які вільно володіють професією й орієнтуються в суміжних галузях діяльності, готових до постійного

професійного росту, соціальної та професійної мобільності.

Сучасні дослідники проблеми реалізації компетентнісного підходу в освіті Н. Бібік, О. Єременко, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, В. Серіков, К. Хоружий, А. Хуторський та ін. розглядають компетентність як здатність майбутнього фахівця до суспільно-ціннісної діяльності і характеризують компетентного фахівця як такого, який готовий вирішувати професійні завдання в умовах використання інновацій для досягнення мети на основі власної обізнаності в певній галузі.

Сучасні зміни в економіці, політиці, розвиток новітніх технологій вимагають зміни погляду на роль, сутність, зміст математичної підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти. Математична освіта є базовою для професійної підготовки спеціалістів у вищих технічних закладах освіти, оскільки крім фактичних знань з предмету забезпечує формування наукового світогляду, розвиток логічного і абстрактного мислення, вміння створювати математичні моделі у майбутній професійній діяльності. Математична освіта, як зазначають сучасні дослідники З. Бондаренко, Ю. Галайко, О. Євсєєва, І. Залепугіна, М. Кадемія, С. Крилашук, В. Клочко, Т. Крилова, Л. Кудрявцева,

Т. Максимова, Г. Михалін, В. Петрук, Л. Попова, М. Працьовитий, Н. Сеннікова, О. Скафа, З. Слепкань, займає особливе місце у національній моделі освіти, оскільки розвиває інтелектуальні здібності студента, формує вміння проводити аналогії, логічно обґрунтовувати власну точку зору, творчо застосовувати набуті знання. Тому процес викладання математичних дисциплін має бути організований таким чином, щоб забезпечуючи формування необхідних математичних компетентностей студентів вищих технічних закладів освіти, сприяти водночас всебічному та гармонійному розвитку й саморозвитку їх особистості.

Сьогодні суспільство потребує фахівців з чітким логічним мисленням, ґрунтовними математичними знаннями, вмінням бачити і реалізовувати можливості застосування математичних знань у різних сферах професійної діяльності. Математична наука стала необхідним інструментарієм для дослідження в усіх галузях науки і техніки. Підготовка кваліфікованих фахівців, здатних до компетентної й ефективної діяльності у технічній сфері на рівні європейських і світових стандартів, можлива за умов сформованості у них математичних компетентностей. Саме тому актуальним є дослідження концептуальних засад формування математичних компетентностей студентів вищих технічних закладів освіти, що і є метою даної статті.

Ідеї ефективності знань, ціннісного ставлення особистості до набутих знань як основи її самореалізації, закладені В. Сухомлинським, стали основою для сучасного осмислення компетентного підходу в освіті. Зокрема, Б. Дьяченко зазначає, що спадщина В. Сухомлинського надає можливості визначити дидактичний регламент формування та розвитку загальнонавчальних умінь, основних позицій змісту, форм, методів та організації навчальної діяльності [2].

Саме в компетентнісному підході, на думку В. Серікова, відображено зміст освіти, що не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає набуття цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, вияв компетентностей. Тому компетентнісний підхід зумовлює не інформованість студента, а розвиток умінь вирішувати проблеми, які виникають у життєвих ситуаціях [1].

Прообраз сучасних уявлень компетентнісного підходу – це ідеї загального і особистісного розвитку, сформульовані в контексті психолого-педагогічних концепцій розвиваючої та особистісно орієнтованої освіти. Категоріальна база компетентнісного підходу безпосередньо пов'язана з ідеєю цілепокладання й цілеспрямованості освіт-

нього процесу, при якому компетентності задають вищий, узагальнений рівень умінь і навичок студента, а зміст освіти визначається чотирикомпонентною моделлю: знання, вміння, досвід творчої діяльності, досвід ціннісного ставлення [6].

Компетентність у широкому сенсі може бути визначена як поглиблене знання предмета або освоєне вміння; компетентність передбачає постійне оновлення знань, оволодіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань і включає в себе як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти. Компетентнісний підхід не прирівнюється до психолого-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання професійних і ключових функцій, соціальних ролей, компетентностей.

Розкриття сутності компетентнісного підходу в освіті потребує аналізу ключових дефініцій «компетенція» і «компетентність». У перекладі з латинської мови слово «competentia» означає коло питань, з якими людина добре обізнана, має певний досвід; компетентність у певній галузі трактується як володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ефективно діяти в ній, тобто компетентність є результатом набуття компетенції.

А. Хуторський та В. Краєвський диференціюють ці поняття і визначають компетенцію як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими для відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них; компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності [4].

Тобто, компетенція, за А. Хуторським, розуміється як задана вимога, норма освітньої підготовки студента, а компетентність – як його реально сформовані особистісні якості та досвід діяльності. Таким чином, якщо компетенція трактується як задана норма, то компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності, надбання студента.

Компетентність фахівця, на думку І. Зязюна, має конкретно-історичну визначеність і полягає у здібності розв'язувати професійні задачі певного визначеного класу, що вимагає наявності знань, умінь, навичок, досвіду й виявляється у практиці професійної діяльності як системна характеристика, що має певну структуру [3].

Професійну компетентність майбутніх фахівців сучасні дослідники Н. Бордовська, В. Раєвський, А. Реан, А. Хуторський визначають

як сукупність умінь суб'єкта особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою кращого вирішення професійних завдань. Зокрема, В. Федіна зазначає, що формування професійної компетентності це процес, що триває протягом усього професійного становлення, основними етапами якого є: формування професійних намірів і спрямованості, професійна підготовка, професіоналізація. Етап формування професійних намірів і спрямованості здійснюється шляхом психологічної і професійної адаптації студентів до майбутньої діяльності; етап професійної підготовки – шляхом оволодіння загальними й спеціальними знаннями і вміннями; етап професійного становлення – шляхом набуття професійного менталітету і високоякісного виконання професійної діяльності [10].

Професійна компетентність, як свідчать результати нашого дослідження, означає сукупність особистісних якостей, знань, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності. Професійна компетентність є складним багатаспектним утворенням і передбачає єдність фундаментальної, предметної, психолого-педагогічної, методичної компетентностей.

Сучасна професійна підготовка фахівців технічної сфери, як зазначає Н. Ничкало, виступає засобом соціалізації, як гармонізації відносин людини з природосоціальним світом; професіоналізації, як набуття професійної компетентності фахівця, оволодіння фундаментальними, прикладними знаннями, високою культурою організації та реалізації професійної діяльності; самореалізації, як набуття людиною вмінь продуктивної життєдіяльності, самовдосконалення [5].

Структуру професіоналізму сучасного фахівця технічної сфери, на думку О. Романовського, визначають компетентність у галузевій сфері (проектно-конструкторська, експлуатаційно-технологічна, організаційно-управлінська, науково-дослідна); психолого-педагогічна, правова, економічна та спеціальна управлінська підготовка [9]. Формування системного підходу до організації професійної підготовки майбутніх фахівців технічної сфери, як стверджує Л. Тovaжнянський, визначається необхідністю розв'язання складних науково-технічних завдань у їх професійній діяльності, що потребує вмінь та навичок прогнозувати економічні, соціальні, екологічні наслідки власних рішень [7].

Інженерна освіта має бути ґрунтовною, тобто поєднувати абстрактно-теоретичні положення і конкретні завдання промислового виробництва. Ефективна професійна діяльність майбутніх фахівців технічної сфери забезпечується сформованістю їх математичних компетентностей. Математична

компетентність студентів інженерних спеціальностей полягає у їх здатності застосовувати засвоєні математичні знання, вміння й навички в процесі дослідження математичних моделей професійних завдань, що включає вміння логічно мислити, відбирати, оцінювати, застосовувати інформацію, необхідну для розв'язання технічних завдань.

З точки зору компетентнісного підходу розвиток здатності студента вищого технічного закладу освіти застосовувати математичні знання у майбутній професійній діяльності передбачає:

- формування математичних компетентностей шляхом надання необхідних математичних знань та уявлень про математику як універсальний засіб інженерних досліджень;
- розвиток логічного мислення, здатності до аналізу поставлених технічних задач та відшукування засобів їх практичної реалізації;
- навчання прийомам та засобам застосування математичних знань для дослідження математичних моделей у майбутній інженерній діяльності.

Математична компетентність, на думку С. Ракова, – це вміння бачити та застосовувати математичні знання в реальному житті й професійній діяльності, розуміти зміст і методи математичного моделювання технічних процесів, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень [8]. У світлі нашого дослідження, вважаємо актуальною наведену автором класифікацію математичних компетентностей: процедурна, технологічна, логічна, дослідницька та методологічна компетентності.

Однією з базових математичних компетентностей є процедурна компетентність, до якої відноситься вміння студента працювати з формулами, вміння розв'язувати типові математичні задачі, вміння відтворювати контекст задач, які виникають в ході практичної діяльності і зводяться до типових. Технологічна компетентність передбачає здатність студента володіти технікою обчислень, використовувати різні типи математичного програмного забезпечення, оцінювати похибку наближених обчислень, будувати і досліджувати комп'ютерні моделі математичних задач.

Основою логічної математичної компетентності є логічна грамотність і розвинене логічне мислення студента, що виявляється як здатність мислити точно і послідовно, не допускати протиріч у своїх міркуваннях, здатність до проведення обґрунтувань правильності розв'язування задач та відшукування можливих логічних помилок у ході розв'язку.

Показниками дослідницької компетентності виступають наступні здатності: володіння методами дослідження соціально та індивідуально значущих задач; побудови аналітичних і алгоритмічних моделей задач; висувати та емпірично перевіряти справедливості гіпотез, спираючись на методи індукції, аналогії, узагальнення, а також на власний досвід. Методологічна математична компетентність виявляється у володінні студентом методами математичних досліджень задач майбутньої професійної діяльності, у його здатності модифікувати вихідну технічну задачу, встановлювати зв'язки з попередніми результатами, шукати аналогії у різних галузях знань.

Ефективне формування математичної компетентності, як цілісної характеристики, забезпечується внаслідок успішного оволодіння студентами вищих технічних закладів освіти процедурною, технологічною, логічною, дослідницькою та методологічною математичними компетентностями.

Таким чином, важливим стратегічним завданням на сучасному етапі модернізації державної системи вищої освіти є забезпечення підготовки майбутніх фахівців на рівні міжнародних стандар-

тів. У сучасних умовах, з огляду на суспільні очікування від процесів реформування системи освіти в Україні, її розбудова має відбуватися на компетентнісній основі. Як засвідчив аналіз педагогічного досвіду останнього десятиліття, компетентнісний підхід в освіті став суспільно значущим явищем, пріоритетним у формуванні освітньої політики України, зокрема – концептуальних положень, сутності, змісту вищої освіти, тому актуальною стратегією державної політики стає набуття студентами професійних компетентностей.

Успішне оволодіння професійними компетентностями, які забезпечують ефективність професійної діяльності інженера в широкому соціальному, культурному, економічному контекстах, передбачає формування математичних компетенцій в процесі підготовки майбутніх фахівців інженерного профілю у вищих технічних закладах освіти. Реалізація математичної підготовки студентів вищих технічних закладів освіти на засадах компетентнісного підходу, її спрямованість на формування математичних компетентностей забезпечує умови для особистісного та професійного саморозвитку висококваліфікованого компетентного фахівця технічної сфери.

Список використаних джерел

1. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме // Педагогика. 2003. № 10. С. 7–13.
2. Дьяченко Б. Василь Сухомлинський у діалозі з компетентнісним підходом // Освіта на Луганщині. 2008. № 29. С. 13–16.
3. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошук, перспективи: Монографія / За ред. І. А. Зязюна. К.: Вид-во «Віпол», 2000. С. 11–57.
4. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 2. С. 3–10.
5. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія // Неперервна професійна освіта: теорія та практика. 2001. Вип.1. С. 9–22.
6. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетентностей у майбутніх фахівців технічних спеціальностей: дис. доктора наук: 13.00.04. К., 2008. 274 с.
7. Проблеми та перспективи формування національної науково-технічної еліти: зб. наук. пр. / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. Х.: НТУ «ХПІ», 2002. Вип.3. 293 с.
8. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: Монографія. Х.: Факт, 2005. – 360 с.
9. Романовский А. Г. Теоретические и методические основы подготовки инженера в высшем учебном заведении к будущей управленческой деятельности: дисс. на соискание уч. степени д-ра пед. наук.: спец. 13.00.04. "Теория и методика профессионального образования" / Александр Георгиевич Романовский. Киев, 1997. 490 с.
10. Федіна В. С. Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців-східнознавців: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Львів, 2009. 252 с.

References

1. Bolotov, V.A., & Serikov, V.V. (2003). Kompetentnostnaya model: ot idei k obrazovatelnoy paradigme [Competention model: from idea to educational paradigm]. *Pedagogika – Pedagogics, 10*, 7–13 [in Russian].
2. Dyachenko, B. (2008). Vasyl Suhomlinskiy u dialozi z kompetentnisnim pidhodom [Vasyl Sukhomlinskyi in a dialogue with a competention approach]. *Osvita na Luganshchini – Education in Lugansk Region, 29*, 13–16 [in Ukrainian].
3. Zyazyun, I.A. (2000). *Intelektualno-tvorchiy rozvitok osobistosti v umovah neperervnoyi osviti. Neperervna profesiyna osvita: problemi, poshuk, perspektivi [Intellectual and creative development of personality in conditions of continuous education. Continuous professional education: problems, findings, perspectives]*. (pp. 11–57). Kyiv: «Vipol» [in Ukrainian].
4. Kraevskiy, V.V., & Hutorskoy A.V. (2003). Predmetnoe i obshepredmetnoe v obrazovatelnykh standartakh [Subject and general subject in educational standards]. *Pedagogika – Pedagogics, 2*, 3–10 [in Russian].
5. Nychkalo, N.G. (2001). Neperervna profesiyna osvita yak filozofska ta pedagogichna kategoriya [Continuous professional education as philosophical and pedagogical category]. *Neperervna profesiyna osvita: teoriya ta praktika – Continuous professional education: theory and practice, 1*, 9–22 [in Ukrainian].
6. Petruk, V.A. (2008). Teoretiko-metodichni zasadi formuvannya bazovih profesiynih kompetentnostey u maybutnih fahivtsiv tehnikh spetsialnostey [Theoretical and methodological principles of formation of basis professional competences for future specialists of technical specializations]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

7. Tovazhnyanskiy, L.L., Romanovskiy, O.G. (2002). *Problemy ta perspektyvy formuvannya natsionalnoyi naukovo-technichnoyi elity* [Problems and perspectives of the formation of the national scientific and technical elite]. Kharkiv: NTU «НПІ», 293 [in Ukrainian].
8. Rakov S.A. (2005). *Matematichna osvita: kompetentnisniy pidhid z vikoristannyam IKT* [Mathematical education: a competency approach using information-and-communication technologies]. Kharkiv: Fakt, 360 [in Ukrainian].
9. Romanovskiy, A.G. (1997). *Teoreticheskiye i metodicheskiye osnovy podgotovki inzhenera v vyshem uchebno zavedenii k buduschey upravlencheskoy deyatelnosti* [Theoretical and methodological basis for training an engineer in a higher educational institution for future management activities]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Kyiv [in Russian].
10. Fedina, V.S. (2011). *Formuvannya profesynoyi kompetentnosti u maybutnih fahivtsiv-skhidnoznnavtsiv* [Formation of professional competence in future specialists in the Eastern field]. *Candidate's thesis*. Lviv [in Ukrainian].

Наталія Романчук, Олександр Майборода. Концептуальні основи формування математичних компетентностей студентів вищих технічних навчальних закладів

В статті досліджуються теоретичні основи та практичні аспекти формування математичних компетентностей студентів вищих технічних навчальних закладів. Проаналізовані сучасні концепції, сутність, зміст компетентного підходу в освіті. Визначені структурні компоненти професійної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів. Обґрунтовано структуру, етапи, функції професійної компетентності майбутніх фахівців інженерного профілю. Охарактеризовано складові математичної компетентності: процедурна, технологічна, логічна, дослідницька та методологічна. Доведено ефективність реалізації математичної підготовки фахівців в вищих технічних навчальних закладах на основі компетентного підходу з метою забезпечення формування висококваліфіцированого фахівця технічної сфери.

Ключеві слова: компетентність, компетентний підхід в освіті, професійна компетентність, математичні компетентності, професійна підготовка, вищі технічні навчальні заклади.

Nataliia Romanchuk, Olexandr Maiboroda. The conceptual bases of mathematical competency formation of higher technical educational institutions students

The article studies the theoretical basis and practical aspects of formation of mathematical competencies of higher technical educational institutions students. Modern concepts, the essence, and content of competency approach are analyzed. The structural components of professional training of students of higher technical educational institutions are defined. The essence, stages, and functions of professional competency of future specialists in the field of engineering are justified. The following components of mathematical competency are characterized: procedural, technical, logical, researching and methodological. The effectiveness of the realization of mathematical training of higher technical educational institutions specialists based on the competency approach in order to educate a highly professional specialist in technical sphere is proved.

Key words: competency, competency approach in education, professional competency, mathematical competency, professional training, higher technical educational institutions.

УДК 811.111'276.6:614.233.4

Людмила РУСАЛКІНА

кандидат педагогічних наук,
доцент Одеського національного медичного університету,
м. Одеса, Україна
e-mail: l_rusalkina@ukr.net

КРИТЕРІАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Статтю присвячено дослідженню критеріїв і показників англомовної професійної підготовленості студентів медичних ЗВО. Визначено і схарактеризовано поняття «критерій», запропоновано класифікацію критеріїв. В основу започаткованої експериментальної роботи покладено і схарактеризовано мовний, перцептивно-мовленнєвий, інформаційно-мовленнєвий, інформаційно-відтворювальний критерії. Відповідно до визначених критеріїв і показників було схарактеризовано рівні сформованості англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів.

Ключові слова: англомовна професійна підготовка, майбутні лікарі, критеріальний підхід.

Розробка ефективної методики англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів у медичному ЗВО вимагала чіткого з'ясування критеріїв і показників підготовленості. У процесі дослідження було визначено, що основою англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів є сформованість у них відповідних професійно-мовленнєвих умінь, які було покладено в основу класифікації критеріїв і показників англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів.

Стрижнем оцінки якості навчання є «критерій» (від лат. *criterium* – засіб, судження, мірило). У психолого-педагогічних словниках цей термін визначено як: – «ознака, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація» [4]; – «мірило оцінювання визначених параметрів, які описують певними показниками; мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації» [3, 230].

Зазначимо, що питання про критерії, які використовуються у педагогічній практиці, в науковій літературі залишається невирішеним і дискусійним. Неоднозначними є й підходи до розуміння критеріїв. Зокрема, О. Барабанщиков і Н. Дерюгін подають щонайменше чотири визначення: а) критерій – це показник, об'єктивний вияв чогонебудь; б) критерій – це психологічна настанова діагноста; в) критерій – це мірило, тобто правило, яким треба користуватись при діагностуванні; г) критерій – це запитання питальника, анкети, тесту тощо [1, 23]. Критерії і показники якості освітньої діяльності – сукупність ознак, на основі яких здійснюється оцінювання умов, процесу і результату освітньої діяльності, що відповідають поставленим цілям [2]. Отже, під критерієм будемо розуміти «мірило оцінювання» результату ді-

яльності, зміст якого розкривається завдяки певним показникам. На основі попереднього аналізу та відповідно до мети дослідження, під критеріями ефективності підготовки майбутніх лікарів до професійної діяльності розуміємо сукупність ознак, які характеризують певний бік професійної підготовки.

Реалізація критеріального підходу в межах започаткованого дослідження передбачає врахування таких обставин, які в сукупності забезпечують ефективність експериментальної методики англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів в умовах університетської медичної освіти.

У процесі роботи було визначено такі критерії: **мовний, перцептивно-мовленнєвий, інформаційно-мовленнєвий, інформаційно-відтворювальний** із відповідними показниками. Опишемо їх.

Мовний критерій із показниками: *лексичний* – обізнаність із медичною термінологією в межах англійської і латинської мов; *уміння* використовувати її в академічній і професійній сферах; *граматичний* – обізнаність із граматичною будовою англійської мови; *вміння* практично застосовувати словотворчі моделі, словозмінні форми, реалізовувати англомовні висловлювання за різними типами зв'язку на основі лексичного матеріалу; *фонологічний* – обізнаність із фонетичною системою англійської мови, вміння коректно вимовляти мовні одиниці.

Перцептивно-мовленнєвий критерій із показниками:

- уміння сприймати медично зорієнтовану англомовну інформацію на слух;
- уміння читати (сприймати) професійно спрямовану інформацію з англомовних паперових та електронних джерел.

Інформаційно-мовленнєвий критерій із показниками:

- уміння орієнтуватися в умовах спілкування англійською мовою і відповідно до них планувати мовлення;
- уміння забезпечувати зворотний зв'язок і добирати адекватні засоби передавання змісту професійно спрямованої англомовної інформації.

Інформаційно-відтворювальний критерій із показниками:

- уміння передавати на письмі професійно зорієнтовану інформацію англійською мовою;
- уміння зв'язно письмово висловлюватись і оформляти професійну англомовну документацію.

Відповідно до визначених критеріїв і показників було схарактеризовано рівні сформованості англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів (**високий, достатній, задовільний, низький**). Опишемо рівні.

Високий рівень. Майбутні лікарі цього рівня володіють ґрунтовними знаннями щодо фонологічної, лексичної, граматичної систем англійської мови; вміють розпізнавати й адекватно використовувати медичну англійську термінологію, іншу засвоєну лексику в академічній та професійній сферах відповідно до правил граматичної будови англійської мови, комунікативної ситуації медичної спрямованості. Майбутні лікарі свідомо застосовують інтегративні знання щодо лінгвістичних та невербальних засобів побудови і презентації підготовленого та непідготовленого усного і писемного монологічного і діалогічного англійського мовлення; розуміють на слух загальний зміст англомовного матеріалу медичної спрямованості, комунікативний намір співрозмовника та адекватно реагують на його репліки; виокремлюють необхідну інформацію та розуміють зміст англійського тексту в різних видах і формах читання. Зміст, логічна побудова і мовне оформлення англомовного мовлення майбутніх медиків вирізняються лексичним багатством та варіативністю граматичних форм і конструкцій. Майбутні лікарі легко і швидко перемикаються з англійської на українську мову і навпаки; володіють лексичним інструментарієм; вдало прогнозують смислове, лексичне і синтаксичне оформлення англомовних висловлювань, визначають стратегію, тактики, порядок і сутність дій майбутнього лікаря; обізнані з психолінгвістичними особливостями реалізації англійсько-українського й українсько-англійського усного і письмового видів перекладу. Студенти синхронно сприймають письмовий / усний вихідний англійський текст медичної спря-

мованості та усно відтворюють його мовою перекладу українською чи навпаки, з використанням системи послідовного перекладу; вміло здійснюють компресію і декомпресію тексту. Вони обізнані з різновидами, структурою та функціями одномовних (англо-англійських, українсько-українських) і двомовних (англо-українських, українсько-англійських) довідково-лексикографічних електронних і друкованих джерел. Студенти оперативно і вправно орієнтуються та діють у професійній ситуації; виявляють самостійність і креативність у розв'язанні професійних завдань майбутнього лікаря.

Достатній рівень. Студенти цього рівня обізнані із фонологічною, лексичною, граматичною системами англійської мови, натомість припускають незначні неточності під час передання змісту окремих мовних одиниць англійською мовою, у них наявні подекуди орфографічні та орфоепічні незначні помилки, поодинокі огріхи на морфологічному і синтаксичному (порядок слів в англійських реченнях) рівнях. Студенти цього рівня здебільшого застосовують інтегративні знання щодо лінгвістичних та невербальних засобів побудови і презентації підготовленого та непідготовленого усного і писемного діалогічного і монологічного англійського мовлення медичної спрямованості, однак спостерігаються окремі відхилення від формату комунікативної ситуації; без значних зусиль розуміють на слух основну думку, загальний зміст медичного англомовного матеріалу, комунікативний намір співрозмовника, адекватно реагують на його репліки; ідентифікують необхідну інформацію та розуміють зміст англомовного медичного тексту в різних видах читання, проте не завжди ефективно використовують усі його форми. Лексико-граматична будова мовлення загалом різноманітна; вони вміють перемикаються з англійської мови на українську і навпаки; переважно володіють лексичним медичним інструментарієм; подекуди помиляються у здійсненні смислового, лексичного і синтаксичного оформлення англомовних висловлювань; визначають загальну стратегію, порядок і сутність дій майбутнього лікаря, але в мовленні помітні поодинокі помилки в адаптуванні лінгвістичного матеріалу до певної ситуації; відчувають незначні труднощі у використанні системи скоропису; загалом уміють здійснювати компресію і декомпресію медичного тексту. Майбутні медики обізнані з різновидами, структурою та функціями одномовних і двомовних довідково-лексикографічних електронних і друкованих джерел у межах англійської та української мов; уміють користуватися довідковою та спеціальною медичною літературою; припускають

певні помилки у трансформуванні отриманої інформації засобами мови перекладу: подекуди неадекватно обирають слово / термін, некоректно декодують окремі відрізки англомовної інформації; загалом уміють опрацювати бітексти і термінологічні бази даних у межах англійської та української мов, виявляти типові текстові та перекладацькі помилки, корегувати їх. Майбутні лікарі цього рівня підготовки оперативні і вправно орієнтуються та діють у професійно-спрямованій ситуації, але можуть припускати окремі неточності або поодинокі відхилення від робочого режиму.

Задовільний рівень. У студентів цього рівня недостатні знання щодо фонологічних, лексичних, граматичних систем англійської мови; вони припускають неточності у визначенні лінгвістичних явищ; подекуди невдало вживають або змішують синоніми, антоніми, не розмежовують омонімію і полісемію, в їхньому англійському мовленні наявні орфографічні огріхи; відчувають труднощі в написанні англійських медичних термінів; наявні непоодинокі помилки у виборі форм часу і стану англійських дієслів, побудові англійських складнопідрядних і окремих складносурядних речень. Студенти цього рівня поверхнево обізнані із засобами відтворення англомовної специфіки у тексті перекладу. В них не сформовано інтегративні знання щодо засобів побудови і презентації підготовленого та непідготовленого усного і писемного діалогічного і монологічного англійського професійного мовлення; у студентів наявні неточності та відхилення від формату комунікативної ситуації; вони відчувають труднощі у розумінні на слух окремих англомовних текстів через незнання деяких лексичних і / або граматичних одиниць; не в усіх текстах ідентифікують комунікативний намір співрозмовника, подекуди неадекватно реагують на його репліки; частково порушують зміст, логічну побудову і мовні норми оформлення англійських підготовлених і непідготовлених усних і писемних висловлювань медичної тематики; не завжди розуміють повний зміст англійського тексту в різних видах читання. Вони недостатньо оволоділи лексико-граматичною будовою англомовного мовлення; відчувають труднощі в переході з англійської на українську мову і навпаки; недостатньо володіють лексичним інструментарієм; у них наявні помилки у прогнозуванні смислового і лексичного оформлення англомовних висловлювань; студенти цього рівня потребують допомоги у визначенні загальної стратегії, тактики, порядку і сутності дій майбутнього лікаря; трапляються непоодинокі помилки в адаптуванні лінгвістичного матеріалу до певної

ситуації; через незнайомі слова, складні граматичні конструкції студенти порушують процес здійснення усного і письмового перекладу, спотворюють зміст тексту оригіналу; неспроможні синхронно сприймати англійські / українські тексти та відтворювати їх мовою перекладу (англійською, українською); невдало здійснюють компресію і декомпресію тексту; припускаються композиційних та синтаксичних помилок у письмовому відтворенні змісту оригінального медичного тексту. Студенти відчувають значні труднощі у користуванні довідковою та спеціальною літературою під час добору необхідної медичної англомовної інформації, некоректно декодують її; ігнорують наявність типових текстових і перекладацьких помилок, не корегують їх. Майбутні лікарі цього рівня підготовки невпевнено орієнтуються та діють у професійно-спрямованих ситуаціях.

Низький рівень. У студентів цього рівня відсутні знання із фонології, лексики, граматичних систем англійської мови медичної галузі; вони не розпізнають і не використовують основну медичну термінологію в академічній та професійній сферах; змішують синоніми, антоніми, у них наявні орфографічні огріхи в межах англійської мови, у розпізнанні подібних за написанням слів; порушують правила англійської граматики. В майбутніх лікарів спостерігається неспроможність ідентифікувати та відтворювати адекватними засобами англійську специфіку комунікативної ситуації в українському тексті перекладу і навпаки. Ці студенти здебільшого відхиляються від формату комунікативної ситуації; припускають фактичні неточності під час тлумачення загального змісту і деталей англомовного медично спрямованого матеріалу; вони не спроможні ідентифікувати комунікативний намір співрозмовника; порушують зміст, логічну побудову підготовлених усних і писемних англомовних висловлювань; лексико-граматична будова англомовного мовлення бідна та одноманітна; наявні грубі помилки різного характеру. Студенти цього рівня відчувають значні труднощі в переході з англійської мови на українську і навпаки; почасти володіють лексичним інструментарієм; припускають суттєві помилки у прогнозуванні англомовних висловлювань; докладають неабияких зусиль у визначенні загальної стратегії і сутності дій майбутнього лікаря; не сприймають відрізки письмового вихідного англійського медичного тексту, що містять складні граматичні структури, спеціалізовану лексику, незнайомі слова / словосполучення; неспроможні синхронно сприймати змістове та інтонаційне оформлення англійського/ українського тексту та відтворювати його мовою перекладу; припускають грубі помилки у

письмовому відтворенні змісту оригінального тексту. Вони поверхнево обізнані з різновидами, структурою та функціями одномовних і двомовних лексикографічних електронних і друкованих джерел; не вміють опрацьовувати бітексти і термінологічні бази даних у межах англійської та української мов; у них відсутні вміння виявляти типові текстові помилки та редагувати їх в англомовному медичному тексті. Майбутні лікарі не орієнтуються у професійно-спрямованій ситуації, відхиляються від робочого режиму; вони неспроможні самостійно приймати професійні рішення; не вміють визначати алгоритм роботи.

Отже, завдання, спрямовані на виявлення рівнів англомовної професійно-мовленнєвої підготовленості майбутніх лікарів на сучасному етапі у закладах вищої медичної освіти, визначено з урахуванням критеріїв і показників, що надає змогу об'єктивно оцінити реальні рівні сформованості діагностованої підготовленості та визначити зміст і структуру експериментальної професійно-мовленнєвої підготовки. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у специфікації завдань для виявлення рівнів англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів.

Список використаних джерел

1. Барабаншиков А. В., Дерюгин П. П. Военно-педагогическая диагностика (теория, опыт, проблемы): монография. М. : Воен ун-т, 1996. 197 с.
2. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. Мн. : Хэлтон, 1998. 399 с.
3. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка: В 3 т. Том 1. А-Л-М. : АСТ, Астрель, Харвест, 2006. 550 с.

References

1. Barabanshchikov A.V., Deryugin P.P. Voyenno-pedagogicheskaya diagnostika (teoriya, opyt, problemy): monografiya. M. : Voyen un-t, 1996. 197 s.
2. D'yachenko M.I. Kratkiy psikhologicheskii slovar': Lichnost', obrazovaniye, samoobrazovaniye, professiya / M.I. D'yachenko, L.A. Kandybovich. Mn. : Khelton, 1998. 399 s.
3. Efremova T.F. Sovremennyy tolkovyy slovar' russkogo yazyka: V 3 t. Tom 1. A-L - M. : AST, Astrel', Kharvest, 2006. 550 s.

Людмила Русалкина. Критеріальний підхід к англоязычной профессиональной подготовке будущих врачей

Статья посвящена исследованию критериев и показателей англоязычной профессиональной подготовленности студентов медицинских ЗВО. Определены и охарактеризованы понятие «критерий», предложена классификация критериев. В основу начатой экспериментальной работы положены и охарактеризован языковой, перцептивно-речевой, информационно-речевой, информационно-воспроизводственный критерии. Согласно определенных критериев и показателей было охарактеризовано уровень сформированности англоязычной профессиональной подготовленности будущих врачей.

Ключевые слова: англоязычная профессиональная подготовка, будущие врачи, критеріальний підхід.

Liudmyla Rusalkina. Criterial approach to english professional preparation of future doctors

The development of an effective method of English language training for future physicians in the medical profession required clear clarification of the criteria and indicators of preparedness. In the course of the study, it was determined that the basis of the English language training of future physicians is the formation of their respective vocational skills, which formed the basis for the classification of criteria and indicators of English professional training of future physicians.

The implementation of a criterion approach within the framework of the initiated study involves the consideration of such circumstances which collectively provide the effectiveness of the experimental methodology of English-language professional training of future physicians in the conditions of university medical education.

Key words: English vocational training, future doctors, criterial approach.

УДК 378.018.8:347.71-051]:378.094

Ольга САБЛУК

*здобувач Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, м. Умань, Україна
e-mail: Tetyanna@ukr.net*

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АГЕНТІВ КОМЕРЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В АГРОЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖАХ

У статті обґрунтовано модель та розкрито її структуру. Встановлено, що до методологічно-цільового блоку входить: мета, завдання, методологічні підходи та принципи; організаційно-технологічного: етапи, оновлений зміст, активні методи, інноваційні форми; результативно-оцінного: діагностичний інструментарій, критерії, показники, рівні та результат. Кожен з компонентів моделі покликаний вирішувати певну частину загального педагогічного завдання – формування професійної компетентності студентів.

Доведено, що обґрунтована модель відображає діалектичну цілісність та взаємозв'язок усіх її блоків та компонентів, зміст яких складають процеси, спрямовані на послідовне усвідомлення особистістю власного способу життєдіяльності і професіоналізації як умови досягнення життєвих цілей, нових можливостей самовираження в професійній діяльності, своїх можливостей і обмежень як суб'єкта комерційної діяльності.

Ключові слова: модель, формування, процес, професійна компетентність, агенти комерційної діяльності, коледж, агроекономічний коледж.

Побудова теоретичної моделі, тобто створення теорії будь-якої системи, включає в себе, визначення її місця (функцій, зв'язків) в метасистемі (системі більш високого ієрархічного рівня); по-друге, визначення оптимального набору властивостей компонентів, що забезпечують ефективне функціонування системи та її розвиток; по-третє, встановлення зв'язків між цими компонентами.

На думку Є. Максимова, в основі конструювання і використання педагогічних моделей лежить філософський метод абстрагування [11, 37].

Процедурність створення моделі ґрунтується на певних алгоритмах, прийнятих у педагогічному моделюванні О. Баглай [2], О. Богоніс [3].

Проте, головною підставою моделювання процесу формування професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності в агроекономічних коледжах є вимоги суспільства до якості їх професійної підготовки.

У педагогіці під поняттям «моделювання» зазвичай розуміється побудова копій, моделей педагогічних матеріалів, явищ і процесів, схематичного зображення досліджуваних педагогічних систем (Н. Боярчук, Л. Дарбасова, О. Загіка, В. Кремень, З. Курлянд, В. Кушнір, Є. Максимов, К. Михасюк, А. Нісімчук, І. Стаднійчук, С. Стеблюк, В. Шинкарук та ін.). Науковці переконані, що модель відображає системний склад елементів процесу; відтворюючі елементи системи; характер зв'язків між елементами системи; функції, що виконуються елементами і моделлю в цілому;

умови, за яких можна здійснити означений процес.

У рамках нашого дослідження модель розглядається як образ реального об'єкта, що має певну схожість з ним в окремих елементах, як абстрактний прообраз діяльності, яку необхідно здійснити в майбутньому.

Виходячи з того, що освіту в коледжі прийнято розглядати як педагогічну систему, розглядатимемо модель формування професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності як важливу частину цієї системи.

Мета – обґрунтувати модель формування професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності та розкрити її структуру.

Процес формування професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності в агроекономічних коледжах представимо у вигляді структурної моделі. Це узгоджується із розробленими моделями, дотичними до предмету нашого дослідження: модель формування професійної компетентності майбутніх бухгалтерів (К. Михасюк [12]), модель підготовки до професійного спілкування майбутніх фахівців агроекономічного профілю (А. Кучер [10]), модель формування особистісної готовності студентів до підприємницької діяльності (Т. Хащенко [16]).

Аналіз моделей, запропонованих вищезазначеними науковцям показав необхідність виокремити такі блоки моделі: методологічно-цільовий, організаційно-технологічний, результативно-оцінний.

Методологічно-цільовий блок включає мету, завдання, підходи, принципи формування професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності.

Першим елементом блоку є мета. Вона визначається соціальним замовленням і вимогами Державного освітнього стандарту на підготовку фахівців вищої кваліфікації. Декомпозиція мети дозволила А. Кучер виділити три основні навчальні цілі: пізнавальну – усвідомити сутність та особливості професійного спілкування економіста-аграрника, його компонентів і засобів, розвинути уявлення про форми й види цього спілкування і техніку проведення найпоширеніших із них; практичну – сформувати в майбутніх економістів уміння професійного спілкування, розвинути здібності, що сприятимуть ефективному спілкуванню; мотиваційну – вплинути на становлення в майбутніх фахівців бажання оволодіти на високому рівні вміннями професійного спілкування, осмислити важливість цих умінь і стимулювати їх самовдосконалення й саморозвиток [9, 95].

Серед методологічних підходів моделі визначено такі: системний, компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний.

Системний підхід (В. Андрущенко, Ю. Бабанський, Л. Гаврутенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, І. Козловська, О. Кошук, А. Кучер, І. Підласий, І. Стаднійчук, С. Стеблюк та ін.) полягає в дослідженні об'єкта як цілісної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними [9, 94], вимагає розглядати всі компоненти педагогічного процесу в єдності закономірних взаємозв'язків з опорою на загальну теорію управління складними динамічними системами і є важливим чинником оптимізації навчально-виховного процесу [13, 66], спрямовано на розкриття цілісності об'єкта, вияв його внутрішніх елементів та зв'язків між ними; аналіз явищ і процесів у певній системі, що дає можливість упорядкувати їх та розглядати як єдине ціле, у взаємодії і зв'язку між собою; передбачає, що відносно самостійні компоненти педагогічного процесу розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку і це дозволяє виявити системні властивості й якісні характеристики окремих елементів, які складають систему [8, 102].

Отже, системний підхід дозволяє інтегрувати різні модальності комерсанта – індивіда, особистості, індивідуальності і професіоналізму, з'єднує уявлення про особистість в житті, на життєвому шляху і в професійній діяльності.

Компетентнісний підхід (Н. Бібик, О. Богоніс, М. Головань, П. Горкуненко, І. Демура, І. Доброскок, М. Кадемія, О. Лазарєв, О. Овчарук, Л. Омельченко, В. Петрук, О. Пометун, І. Родигіна, І. Стад-

нійчук, В. Ягупов та ін.) є загально визнаним концептуальним вектором модернізаційного розвитку освіти в Україні. Особливістю цього підходу у професійній освіті і навчанні є гуманістична, гуманітарна і практична спрямованість на забезпечення професійного розвитку і самоствердження особистості [17, 43].

У нашому дослідженні реалізація компетентнісного підходу передбачає зміщення акцентів з накопичення у майбутніх спеціалістів нормативно визначених знань, умінь та навичок до формування і розвитку здатностей творчої професійної діяльності.

Особистісно орієнтований підхід (І. Бех, О. Дубасенюк, А. Коробченко, О. Пехота, І. Підласий та ін.) спирається на розуміння суб'єкта не просто як джерела активності, а як центру перетворення якості особистості, що виникає через розв'язання суперечності між можливостями, особливостями, домаганнями, мотивами і вимогами діяльності, що висувуються суспільством до її виконавця [16, 120].

В основі особистісно орієнтованого підходу в освіті лежить перехід від суб'єкт-об'єктних відносин до суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі навчання і виховання. В рамках перших відносин «суб'єкт-об'єкт», як правило, мова йде про педагогічний вплив педагога на студента з метою досягнення навчальних цілей і формування в особистості заданих якостей, а в «суб'єкт-суб'єктних» відносинах викладач і студент виступають в процесі навчання в якості повноправних суб'єктів [5, 72].

Особистісно орієнтований підхід надає можливості кожному студенту, з урахуванням його здібностей, нахилів, інтересів, цілей та ціннісних орієнтацій, реалізувати себе в пізнавальній та навчальній діяльності; стимулювати до самопізнання, самовиховання та самовдосконалення. У нього з'являється можливість до саморефлексії, оцінки своїх вчинків та поведінки [14, 45].

Цей підхід дозволяє усвідомити студенту себе особистістю, що саморозвивається, виявити і розкрити власні можливості, своє «Я» [7, 106].

Дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності агроекономічних коледжів потребує опори на діяльнісний підхід, який розглядали Л. Гаврутенко, Л. Дарбасова, М. Коляда, Г. Костишина, Н. Мойсеюк, Л. Момот, Г. Румянцева, І. Стаднійчук та ін. Діяльнісний підхід, на думку науковців, є неодмінною умовою освіти, розвитку, функціонування будь-якої якості особистості.

Активність студентів, проявляючись у діяльності, характеризує ступінь їх участі в ній і створює необхідні умови для розвитку пізнавальної

самостійності, в той час як самостійність, показуючи характер участі в діяльності, сприяє формуванню пізнавальної активності. Ці поняття є взаємодоповнюючими й існують у нерозривній єдності [5, 38].

У контексті дослідження С. Стеблюка, діяльнісний підхід дає змогу: забезпечити цілеспрямоване володіння економічними знаннями в процесі викладання дисциплін економічного циклу; здійснити квазіпрофесійну діяльність; удосконалити практичну підготовку студентів [14, 46].

Стаднійчук І. розглядає основні поняття діяльнісного підходу [15, 94].

Аналіз теорії діяльності дає підстави стверджувати, що застосування діяльнісного підходу є важливим у вирішенні проблем формування професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності агроекономічних коледжів, оскільки він передбачає, що засобом навчання й розвитку особистості стає активна творча професійно спрямована діяльність студента, у процесі якої він не стільки засвоює готові знання, уміння й навички, скільки оволодіває способами цього засвоєння, мислення та діяльності, розвиває власний творчий потенціал, формує професійні якості.

Вищезазначені підходи дозволяють визначити, конкретизувати і співвіднести вимоги кваліфікаційних характеристик, стандартів освіти, компонентів професійної діяльності, її домінуючих видів, професійно важливих якостей, значущих особистісних якостей, інтересів, нахилів, здібностей фахівців.

У методологічно-цільовому блоці виокремлені загальні та специфічні принципи. До групи загальних увійшли такі принципи, які мають в певному сенсі універсальний характер і безпосередньо пов'язані з усіма закономірностями формування професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності. Їх виділення вважаємо цілком обґрунтованим з таких причин. По-перше, всі закономірності мають загальне методологічне підґрунтя (філософське, загальнопедагогічне тощо), яке і обумовлює сукупність загальних принципів. По-друге, цілісність будь-якої педагогічної теорії, в тому числі і теорії формування професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності, вимагає узагальнення отриманих в ході дослідження закономірностей і не допускає їх остаточної розрізненості. «Перетин» виявлених закономірностей і визначає групу загальних принципів. По-третє, принципи визначають правила здійснення практичної діяльності, а оскільки практика єдина, то необхідні, перш за все, загальні принципи. По-четверте, виявлення тільки специфічних принципів для кожної зако-

номірності не забезпечує повноти їх системи, оскільки її наповнення не дорівнює простій сумі цих груп принципів, потрібні ще загальні принципи. Таким чином, уявлення змістово-сислового наповнення процесу формування професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності дозволяє грамотно організувати освітній процес і отримати результат, відповідний спільній меті.

Вважаємо за доцільне виокремити такі загальні принципи: наступності, що передбачає збагачення засобів, форм і методів, акумулює позитивні результати на всіх рівнях управління педагогічним процесом; цілеспрямованості – відповідність змісту навчання і виховання, форм і методів організації навчання головним завданням підготовки фахівця; систематичності і послідовності – послідовне оволодіння знаннями, вміннями, навичками і одночасне їх застосування на практиці; свідомості, який може бути реалізований, якщо студенти отримують знання не в готовому вигляді, а з'ясовують загальні умови їх походження; науковості передбачає достатній рівень достовірної навчальної інформації, пов'язаної з економічними знаннями; системності, що забезпечує системну організацію змістово-технологічного забезпечення формування професійно важливих якостей фахівців агроекономічного профілю; комплексності (міждисциплінарності), що передбачає не тільки отримання економічних знань, а й більш глибокий підхід до отриманих знань.

Нами використано такі специфічні принципи: сходження до нового знання в процесі самостійного пошуку, за допомогою якого розкривається логіка навчання, тобто навчання перетворюється в процес розвитку і поглиблення особистісного досвіду студента; рефлексивності, який дозволяє студенту усвідомити свою індивідуальність і призначення, оскільки студент проявляє себе в тих пріоритетних для нього сферах буття і способах діяльності, які притаманні його індивідуальності. Спираючись на це, ми в роботі зі студентами намагалися не просто навчити їх оцінювати знання, але відстежувати надалі результати своєї роботи, узгоджуючи їх з цілями і завданнями всього процесу навчання; принцип врахування взаємозв'язку системи агроекономічної підготовки фахівців і системи їх професійної діяльності. Цей принцип забезпечує важливу роль практики у формуванні професійно важливих якостей і, таким чином, вимагає особливої уваги при її організації; принцип комплексного впливу на мотиваційну, ціннісну, когнітивну, діяльнісну сферу особистості майбутнього фахівця, що передбачає формування професійних цінностей та ідеалів особистості, усвідомлення

майбутніми фахівцями соціальної значущості економічної праці в аграрному секторі; виховання почуття любові до землі, поваги до сільськогосподарської праці, розвиток і підтримка в свідомості особистості студента прагнення до активної творчої професійної діяльності.

Організаційно-технологічний блок моделі включає етапи, зміст, форми, методи формування професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності в агроекономічних коледжах.

Реалізація мети та формування професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності в агроекономічних коледжах передбачала поступове просування студентів від епізодичних проб і досягнень в діяльності з формування професійної компетентності до вироблення їх власної системи і включенню її в спосіб життя. Відповідно до цієї логіки, для формування професійної компетентності студентів виділені три етапи: орієнтувальний (етап становлення мотиву, провідних цінностей, потреб у розвитку творчих сил), стимулюючий (етап отримання знань, основних прийомів самовдосконалення, уявлень про свої можливості у професійній діяльності) і практико-творчий (етап набуття досвіду самовдосконалення, саморегуляції, досягнення мети саморозвитку).

На першому етапі (орієнтувальному), метою якого виступає формування привабливого образу комерсанта і комерційної діяльності, підвищення ставлення до комерційної діяльності (її привабливості або неприйнятності), рефлексія власних обмежень і можливостей як суб'єкта комерційної діяльності; усвідомлення власного способу життєдіяльності як умови досягнення життєвих цілей. Основними завданнями цього етапу є: забезпечення інформованості про особливості комерційної діяльності та її вимоги до особистості комерсанта, пробудження (підкріплення) інтересу до комерції як можливості самостійно конструювати життєву і професійну траєкторію, умови своєї життєдіяльності. Основними методами етапу виступають: робота в малих групах (групове моделювання); складання автопортретів в символічній формі, загальногрупова дискусія, різні форми самопрезентації, виконання індивідуальних завдань.

Метою другого етапу (стимулюючого) є розвиток критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності в агроекономічних коледжах, необхідних для ефективного здійснення комерційної діяльності. Завдання цього етапу – розвиток професійної компетентності, гнучкості, оволодіння практичними навичками саморегуляції в стресах. В

якості основних методів використовуються: рольові та ділові ігри, в тому числі із застосуванням відеотренінгу, завдання на прийняття групових рішень, невербальні техніки, загальногрупова дискусія.

На третьому етапі (практико-творчому) основна мета полягала у формуванні нової самооцінки на основі досвіду, отриманого в процесі групової роботи, проектування комерційної діяльності як однієї з альтернатив професійного майбутнього. Завдання цього етапу полягали в переструктуруванні «Я-образу» комерсанта на основі нового досвіду, переоцінка своєї здатності до комерційної діяльності, усвідомлення на основі досвіду, набутого на попередніх етапах, своїх ресурсів і напрямів саморозвитку, проектування можливих варіантів свого професійного майбутнього, проектування комерційної діяльності як одного з варіантів цього майбутнього. Основні методи – робота в малих групах, вправи на розвиток креативності, самопрезентація «Я – комерсант», складання «портретів», написання та обговорення в групі індивідуальних есе, індивідуальні завдання (на оцінку власної життєвої перспективи на побудову життєвої траєкторії і цілепокладання), невербальні техніки (символічне зображення минулого, сьогодення і майбутнього), дискусія.

Сукупність цілей, цінностей і принципів формування професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності дозволяє точніше уявити основні напрями і зміст цього процесу, механізми реалізації висунутих завдань в реальному педагогічному процесі агроекономічного коледжу. Зміст цього процесу розуміється як система знань, переконань, навичок, якостей і рис особистості, стійких звичок поведінки, якими повинні оволодіти студенти відповідно до поставлених цілей і завдань. Зміст орієнтований на соціальне замовлення, на те, яким бачить суспільство випускника агроекономічного коледжу, які цінності, смисли, риси, особистісні якості він повинен втілювати в собі.

В якості змісту навчання виступають навчальна інформація (матеріал) і комплекс завдань, які забезпечують в сукупності потенційні можливості засвоєння певної системи знань, оволодіння певною системою умінь і навичок, формування певних світоглядних, громадянських і професійно значущих особистих якостей.

Зміст навчального матеріалу може бути засвоєний різними способами, за допомогою різних засобів навчання. Отже, проблема вибору шляхів, які допоможуть успішно і продуктивно навчати і вчитися, стоїть перед кожним викладачем і студентом [1, 266].

До того ж зміст навчання має проектуватися як предмет діяльності студента, передбачаючи перехід від навчальної через квазіпрофесійну (моделювання професійної) до професійної діяльності [6, 138].

Застосування моделі виправдано при вивченні професійних, спеціальних дисциплін і, звичайно, в процесі виробничого навчання і виробничих практик. Ця парадигма в найбільшій мірі орієнтована на підготовку студентів коледжів. Визначальна роль відводиться оновленому змісту дисциплін «Комерційна діяльність», «Підприємницька діяльність», «Комерційне товарознавство», «Ринкові дослідження», «Комунікаційна діяльність» та спецсеминару «Професійна діяльність комерсанта».

Особливості праці майбутнього комерсанта (самостійність, підвищена відповідальність, ризиковий характер, інноваційність тощо), динамічність змін в характері і змісті його праці під впливом розвитку ринкових відносин, визначають нові вимоги до використання в процесі навчання нетрадиційних форм і методів організації освітнього процесу.

Проте, в ході дослідження ми прийшли до висновку, що навчання студентів комерційної діяльності є процесом багатограним і непередбачуваним, який вимагає застосування інноваційних форм та активних методів виходячи з особливостей комерційної діяльності, яка передбачає: дії в умовах нетипових, екстремальних економічних ситуацій, освоєння великих обсягів соціальної, економічної і фінансової інформації, вміння ризикувати і прораховувати ступінь ризику, прийняття рішень інноваційного характеру тощо.

У процесі дослідження застосовано такі інноваційні форми: лекційно-практична, лекції-бесіди, лекції-конференції, ток-шоу, круглі столи, підготовка есе, індивідуальну та самостійну роботу, індивідуальне портфоліо, індивідуальні програми, творчі роботи студентів з особистісного і професійного самовдосконалення, Дні і тижні фахівця, професійні декади відділень, зустрічі з працівниками-практиками і роботодавцями; професійні клуби, «Ярмарки знань», психологічні тренінги, перегляд відеофільму; активні методи: проектні

завдання, метод мозкового штурму, заняття в ігровій формі, ситуаційне навчання, проблемний метод тощо.

У зв'язку з тим, що комерційна діяльність складно детермінована, і особистісна готовність до неї є не єдиною її детермінантою, зміни, відповідні об'єктивним критерієм, можуть наступити не відразу після застосування нововведень, а в значно відстроченій перспективі. Тому безпосередньо після реалізації нововведень оцінка її результатів може бути здійснена тільки за позитивною динамікою вимірюваних особистісних змінних, і, перш за все, за зростанням привабливості для особистості комерційної діяльності, усунення амбівалентності по відношенню до комерційної діяльності (суперечливого ставлення до неї, при якому одні сторони комерційної діяльності є привабливими, а інші – неприйнятними для особистості), а також за позитивною динамікою самооцінки особистості власної здатності до комерційної діяльності. Ця оцінка здійснюється під час апробації моделі за результативно-оцінним блоком, який включає діагностичний інструментарій, критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-компетентнісний, особистісно-діяльнісний, їх показники та рівні (високий, середній та низький).

Результатом моделі є підвищення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності в агроекономічному коледжі.

Отже, розроблена модель формування професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності в агроекономічному коледжі охоплює такі блоки та їх складники: методологічно-цільовий (мета, завдання, підходи, принципи), змістово-технологічний (етапи, зміст, форми, методи), результативно-оцінний (методичний інструментарій, критерії, показники, рівні, результат). Основною ознакою моделі в контексті нашого дослідження є діалектична цілісність та взаємозв'язок усіх її блоків та компонентів.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у апробації та експериментальній перевірці моделі формування професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності в агроекономічному коледжі.

Список використаних джерел

1. Ахмадалиев А. У. Формирование профессиональной компетентности будущих младших специалистов. *Молодой ученый*. 2012. № 9. Сентябрь. С. 266–269.
2. Баглай О. І. Формування готовності майбутніх фахівців міжнародного туризму до міжкультурного спілкування у професійній підготовці: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2013. 306 с.
3. Богоніс О. М. Модель формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу в коледжі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2017. Вип. 2. С. 29–33.
4. Вітер С. Вимоги до майбутніх фахівців економічного профілю та якості їх професійної підготовки в умовах сьогодення. *Молодь і ринок*. 2012. № 4. С. 149–153.

5. Дарбасова Л. А. Педагогические условия развития познавательной самостоятельности студентов аграрного вуза: дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2010. 167 с.
6. Коростелін М. О. Технологія формування готовності майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності до попередження конфліктів у професійній діяльності. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 3. С. 134–143.
7. Коростелін М. О. Формування готовності майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності до попередження конфліктів у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук. Слов'янськ, 2015. 357 с.
8. Кошук О. Методологічні засади дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільськогосподарського виробництва. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2017. № 3. С. 98–105.
9. Кучер А. В. Концептуальна модель формування вмінь професійного спілкування майбутніх фахівців агроекономічного профілю. *Молодь і ринок*. 2012. № 10. С. 170–175.
10. Кучер А. В. Підготовка до професійного спілкування студентів агроекономічного як об'єкт педагогічного управління. *Системний підхід у професійній підготовці фахівців галузевих напрямків*: матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (Полтава, 16 бер. 2016 р.). Полтава: ПДАА, 2016. С. 94–99.
11. Максимов Е. В. Подготовка будущих специалистов сферы экономики и менеджмента к предпринимательской деятельности в условиях высшего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2011. 269 с.
12. Михасюк К. В. Формування професійної компетентності майбутніх бухгалтерів у процесі навчально-виробничої практики в коледжах економічного профілю: дис. ... канд. пед. наук. Рівне, 2016. 294 с.
13. Підласий А. І. Оптимізація навчально-виховного процесу: педагогічні інновації. *Освіта і управління*. 1999. Т. 3, № 4. С. 59–68.
14. Стеблюк С. В., Староста В. І. Педагогічні умови економічної підготовки майбутніх фахівців сфери кооперації у коледжі: монографія. Ужгород: Goverla, 2017. 168 с.
15. Стаднійчук І. П. Формування технічної компетентності техніків-механіків у процесі професійної підготовки в аграрних коледжах: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2017. 311 с.
16. Хащенко Т. Г. Личностная готовность студентов к предпринимательской деятельности: психологическое содержание и условия формирования: дис. ... д-ра психол. наук. Тамбов, 2012. 428 с.
17. Яковенко О. І. Формування професійної компетентності майбутніх економістів у процесі практичної підготовки: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2015. 329 с.

References

1. Axmadaly`ev A. U. (2012). Formy`rovany`e professy`onal`noy kompetentnosti` budushhy`x mladshy`x specy`aly`stov. *Molodoj uchenyj*. № 9. Sentyabr`. pp. 266–269.
2. Baglaj O. I. (2013). Formuvannya gotovnosti majbutnix faxivciv mizhnarodnogo tury`zmu do mizhkul`turnogo spilkuvannya u profesijnij pidgotovci: dy`s. ... kand. ped. nauk. Ky`yiv. 306 p.
3. Bogonis O. M. (2017). Model` formuvannya ekonomichnoyi kompetentnosti majbutnix molodshy`x specialistiv gotel`nogo ta restorannogo servisu v koledzhi. *Naukovy`j visny`k Uzhgorods`kogo universy`tetu. Seriya: Pedagogika. Social`na robota*. Vy`p. 2. pp. 29–33.
4. Viter S. (2012). Vy`mogy` do majbutnix faxivciv ekonomichnogo profilyu ta yakosti yix profesijnoyi pidgotovky` v umovax s`ogodennya. *Molod` i ry`nok*. № 4. pp. 149–153.
5. Darbasova L. A. (2010). Pedagogy` chesky`e uslovy`ya razvy`ty`ya poznavatel`noy samostoyatel`nosti` studentov agrarnogo vuza: dy`s. ... kand. ped. nauk. Yakutsk, 167 p.
6. Korostelin M. O. (2014). Texnologiya formuvannya gotovnosti majbutnix faxivciv z tovaroznavstva ta komercijnoyi diyal`nosti do poperedzhennya konfliktiv u profesijnij diyal`nosti. *Naukovi zapy`sky` Berdyans`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu. Seriya: Pedagogichni nauky`*. Vy`p. 3. pp. 134–143.
7. Korostelin M. O. (2015). Formuvannya gotovnosti majbutnix faxivciv z tovaroznavstva ta komercijnoyi diyal`nosti do poperedzhennya konfliktiv u profesijnij diyal`nosti: dy`s. ... kand. ped. nauk. Slov`yans`k, 357 p.
8. Koshuk O. (2017). Metodologichni zasady` doslidzhennya problemy` formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutnix inzheneriv z mexanizaciyi sil`s`kogospodars`kogo vy`robny`cztva. *Naukovi zapy`sky`*. Seriya: Pedagogika. #№3. pp. 98–105.
9. Kucher A. V. (2012). Konceptual`na model` formuvannya vmin` profesijnogo spilkuvannya majbutnix faxivciv agroekonomichnogo profilyu. *Molod` i ry`nok*. №10. pp. 170–175.
10. Kucher A. V. (2016). Pidgotovka do profesijnogo spilkuvannya studentiv agroekonomichnogo yak ob`yekt pedagogichnogo upravlinnya. *Sy`stemny`j pidxid u profesijnij pidgotovci faxivciv galuzevy`x napryamkiv: materialy` Vseukr. nauk.-prakt. internet-konf. (Poltava, 16 ber. 2016 r.)*. Poltava: PDAА, pp. 94–99.
11. Maksy`mov E. V. (2011). Podgotovka budushhy`x specy`aly`stov sfery` ekonomy`ky` y` menedzhmenta k predpny`matel`skoj deyatel`nosti` v uslovy`yax vysshego professy`onal`nogo obrazovany`ya: dy`s. ... kand. ped. nauk. Cheboksary, 269 p.
12. My`xasyuk K. V. (2016). Formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutnix buxgalteriv u procesi navchal`no-vy`robny`choyi prakty`ky` v koledzhax ekonomichnogo profilyu: dy`s. ... kand. ped. nauk. Rivne, 294 p.
13. Pidlasy`j A. I. (1999). Opty`mizaciya navchal`no-vy`xovnogo procesu: pedagogichni innovaciyi. *Osvita i upravlinnya*. Т. 3, № 4. pp. 59–68.
14. Steblyuk S. V., Starosta V. I. (2017). Pedagogichni umovy` ekonomichnoyi pidgotovky` majbutnix faxivciv sfery` kooperaciyi u koledzhi: monografiya. Uzhgorod: Goverla, 168 p.
15. Stadnijchuk I. P. (2017). Formuvannya texnichnoyi kompetentnosti texnikiv-mexanikiv u procesi profesijnoyi pidgotovky` v agrarny`x koledzhax: dy`s. ... kand. ped. nauk. Ky`yiv, 311 p.
16. Xashhenko T. G. (2012). Ly`chnostnaya gotovnost` studentov k predpny`matel`skoj deyatel`nosti`: psy`xology` chesкое sodержany`e y` uslovy`ya formy`rovany`ya: dy`s. ... d-ra psy`xol. nauk. Tambov, 428 p.
17. Yakovenko O. I. (2015). Formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutnix ekonomistiv u procesi prakty`chnoyi pidgotovky`: dy`s. ... kand. ped. nauk. Ky`yiv, 329 p.

Ольга Саблук. Модель формування професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності в агроекономічних коледжах

В статті обґрунтована модель і розкрито її структуру. Установлено, що в методологічно-цільовій блоці входить: ціль, завдання, методологічні підходи і принципи, організаційно-технологічний: етапи, оновлене зміст, активні методи, інноваційні форми; результативно-оцінювальний: діагностичний інструментарій, критерії, показники, рівні і результат. Кожен з компонентів моделі призначений вирішувати певну частину загальної педагогічної задачі – формування професійної компетентності студентів.

Доказано, що обґрунтована модель відображає діалектичну цілісність і взаємозв'язок всіх її блоків і компонентів, зміст яких складають процеси, спрямовані на послідовне усвідомлення особистістю власного образу життя і професіоналізації як умов досягнення життєвих цілей, нових можливостей самовираження в комерційній діяльності, своїх можливостей і обмежень як суб'єкта комерційної діяльності.

Ключові слова: модель, формування, процес, професійна компетентність, агенти комерційної діяльності, коледж, агроекономічний коледж.

Olga Sablyuk. Model of formation of professional competence of future agents of commercial activity in agroeconomic colleges

The article substantiates the model and reveals its structure: methodological-target, organizational-technological, productive-evaluative. It is established that the methodological-target block includes: purpose, task, methodological approaches and principles; organizational and technological: stages, updated content, active methods, innovative forms; productive-evaluative: diagnostic tools, criteria, indicators, levels and result. Each of the components of the model is intended to solve a certain part of the general pedagogical task – the formation of professional competence of students.

The main reason for modeling the process of forming the professional competence of future agents of commercial activity in agroeconomic colleges is the society's demands for the quality of their professional training. It is proved that a substantiated model reflects the dialectical integrity and interconnection of all its units and components, the content of which consist of processes aimed at the consistent awareness of the personality of their own way of life, new opportunities for self-expression in commercial activities, their capabilities and limitations as a subject of commercial activity.

Key words: model, formation, process, professional competence, agents of commercial activity, college, agroeconomic college.

УДК 37.091.4 Сухомлинський: 37.016:821.161.2

Анатолій СИТЧЕНКО

*доктор педагогічних наук, професор,
проректор з науково-педагогічної роботи Миколаївського
національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна*

ІДЕЇ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО У КОНТЕКСТІ ПРОДУКТИВНОГО НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ

У статті узагальнено ідеї В. О. Сухомлинського щодо продуктивного навчання у шкільному курсі літератури, звертаючи увагу на питання керівництва педагогічним процесом, особливості розумового виховання читачів при вивченні літературного твору, викладено основні правила цієї роботи за системою великого педагога. Перспективність ідей Василя сухомлинського показана у зв'язку із сучасними концепціями вільного навчання і виховання (філософія педагогічної дії І. Зязюна), компетентнісним підходом до навчання у душі Нової української школи, його діяльнісним характером і технологічною спрямованістю.

Ключові слова: продуктивне навчання, вільне навчання і виховання, кероване навчання, розумове виховання, компетентнісний підхід, технологізоване навчання.

Актуальність ідей Василя Сухомлинського у навчанні літератури зумовлюється необхідністю підвищення продуктивності педагогічного процесу, що дає змогу наблизити шкільну освіту до пот-

реб і запитів людини та суспільства. Тому знання, дотепно зауважив педагог, не повинні вкладатися в голову учнів, як начинка в пиріг, а мають здобуватися в процесі їхньої роботи над матеріалом.

Оскільки вчитель, як неодноразово підкреслював В. О. Сухомлинський, не лише навчає знати й розуміти, а й жити, то сказане в повній мірі стосується навчання літератури, предметом якої є відтворення життєвих реалій, оскільки узагальнення їх з погляду митця має особистісне значення для читача, тому потребує його зацікавленої пізнавальної діяльності.

У «Розмові змолодим директором школи» Василь Сухомлинський зазначив, що всі найважливіші вміння і навички, що їх має виробити в собі учень протягом шкільного навчання, головним чином формуються в шкільному курсі мови та літератури: уміння читати, писати й висловлюватися, знаходити потрібну книжку, а в ній – потрібний матеріал, аналізувати його, а ще – уміння слухати й стисло записувати розповідь, сприймати інструктаж учителя для роботи над текстом чи його частинами, розуміти й відчувати джерело, а також здатність самому написати твір тощо.

Сформувавши ці вміння і навички, школярі зможуть вільно орієнтуватися не лише в потоках інформації, а й у життєвих ситуаціях, бо вчитимуться мислити й діяти. Створюються основи формування суб'єктної (за терміном І. Якиманської) особистості, вільної у виборі змісту своєї діяльності та засобів її проведення. В. Сухомлинський переконує: «Найважче, найтонше виховання – це виховання в умовах наданої дитині цілковитої свободи: бігай, бався, ганяйся за метеликом і за сонячним зайчиком... весь секрет такого вільного в найкращому сенсі слова виховання полягає в тому, щоб, не змушуючи, не забороняючи, водночас домагатися того, щоб дитина робила те, чого вам треба» [7, 53]. До речі, навчання він цілком справедливо вважав складовою виховного процесу в його широкому розумінні, спеціально опікуючись проблемами розумового виховання школярів.

Розвиваючи ідеї Василя Сухомлинського стосовно основних результатів шкільного навчання і виховання, І. Зязюн обґрунтував відповідну філософію педагогічної дії і визначив систему ознак, «які відображають пріоритети цільового компонента вільного навчання» іє виявом «власної волі». Зіх переліку варто виділити такі:

- розуміння генезису основних предметних знань та усвідомлення логіки їх розгортання;
- схильність до уяви і фантазії;
- здатність до аналізу й орієнтування в ситуаціях як навчального, так і поза навчального характеру;
- уміння ставити мету своєї діяльності та складати поетапну програму своєї майбутньої діяльності;

- аналізувати й оцінювати успішність своєї діяльності тощо [3, 303–304].

Принагідно нагадаємо, що основне завдання сучасної загальноосвітньої школи, як визначено в оновлених навчальних програмах з української літератури, полягає в наданні учневі змоги досягнути внутрішню логіку предмета, що вивчається, у ретельному доборі навчального матеріалу за принципом життєвої доцільності й функціональності, в активізації ролі самостійного навчання [9], що цілком узгоджується з основними ознаками вільного навчання, що є суттєвою частиною вільного виховання.

Поняття вільного навчання і виховання, таким чином, поглиблюється за рахунок ідеї формування аналітико-синтетичної свідомості та операційної діяльності учнів, які набувають необхідних якостей знань і вмінь, ставлень і цінностей, що входить до поняття не лише особистісно орієнтованого, а й компетентісного формування людини і є провідною ідеєю Нової української школи.

Звертаємо увагу й на те, що в теорії цього навчання, запропонованій І. Зязюном, ідеться про навчання молодших школярів, тоді як В. Сухомлинський говорив про випускника середньої школи. Ця розбіжність у вимогах до учнівських умінь з огляду на їх вікові особливості переконує в стрімкій динаміці не лише розумового виховання школярів та їх суб'єктного досвіду, а й у прогресуючому розвитку педагогічної думки в Україні.

Важливою засадою компетентісного навчання служить висловлена Василем Сухомлинським ідея емоційної наснаги думки, яка споріднена з ідеєю першості серця у навчанні й вихованні (за П. Юркевичем). У цьому зв'язку він підкреслює: «Істина, в якій узагальнюються предмети і явища навколишнього світу, стає особистим переконанням дітей за умови, що її одухотворяють яскраві образи, які впливають на почуття [7, 53–54]. Мова йде не просто стосовно єдності думки і почуття – окреслюється першооснова пізнання дійсності, яке відбувається лише внаслідок здивування й за ним – допитливості та усвідомлення вражень від сприйнятого. Тому педагог приділяв виняткову увагу безпосередньому дотику дітей до мальовничих картин природи, зворушливої музики та малювання, читання і дитячої творчості. За цих умов у свідомості відбувається природний зв'язок образу з емоціями і думками, що виникають на його основі.

Художня література, яка забезпечує дітям безпосередній дотик до картини, змалюваної письменником, природним чином служить генератором емоцій та думок, які приводять проникливого читача до відповідного духовного стану і

збагачують його не лише чуттєвий, а й життєвий досвід, надаючи простір для уявлень і почуттів (ставлень), роздумів і переконань. Тому навчання літератури в школі не обмежується тільки знаннями змісту прочитаних творів, які перевіряються елементарним переказом прочитаного, а виводить учнів на рівень особистісного сприйняття та зацікавленого обговорення і засвоєння духовних та художніх цінностей, носієм яких виступає витвір мистецтва слова.

Художню літературу Василь Олександрович завжди вважав яскравим підручником життя, адже художні картини викликають у читачів емоційну реакцію, пробуджують естетичні та моральні почуття, формують відповідні уявлення про життєві цінності й ставлення до дійсності. Важливою передумовою успіху він називав любов до слова, почуття краси слова. Оцінюючи моральні якості літературних героїв, засвоюючи естетичні погляди на прочитаний твір, учні формують, за висловом В. О. Сухомлинського, «глибоке особисте емоційне ставлення до естетичних цінностей, до явищ життя» (із книги «Павлицька середня школа»). Зважаємо на те, що у роботі над твором читач проходить благодійний шлях від емоційно-розумового сприйняття художніх картин до засвоєння їх ідейної спрямованості та морально-естетичного потенціалу, що має для нього особистісно-формувальне значення.

Надаючи великого значення емоційно-естетичному елементу літературної освіти, Василь Сухомлинський робив наголос на розумовому вихованні школярів, розвитку в них аналітико-синтетичних умінь, маючи на увазі насамперед аналіз образу персонажа, особливо здатність «бачити» в тексті й пояснювати прийоми його творення. У цьому процесі, за висловом педагога, відбувається безпосереднє звернення до думок і почуттів дітей, внаслідок чого «учитель пробуджує в них прагнення замислитися над суспільними явищами» (із книги «Павлицька середня школа»).

Значний інтерес для вчителя-словесника становлять правила великого педагога стосовно вивчення літературного твору. У своїх працях, насамперед «Серце віддаю дітям» та «Павлицька середня школа», він сформулював положення, що мають неперехідне значення для розуміння мети літературної освіти й розробки змісту, форм і методів її практичної реалізації. Стисло їх можна висловити у такий спосіб:

- метою вивчення літератури «є становлення внутрішнього людського світу – моралі, культури, краси»;
- книжка має «увійти в духовне життя» учнів, стати «найважливішою інтелектуальною й естетичною потребою», і добір кни-

жок для читання повинен бути відповідним, «правильним»;

- «література стає підручником життя завдяки тому, що сприймання художнього образу пробуджує естетичні й моральні почуття в їх тісній єдності»;
- «основа глибоких знань з літератури – глибоко особисте емоційне ставлення до естетичних цінностей, до явищ життя»;
- засвоєння змісту художнього твору полягає в тому, що «речі й факти, явища й події стають для підлітка чимось своїм»;
- нові знання і вміння мають засвоюватися учнем на основі раніше набутих;
- в основі вивчення літератури – «уміння читати, розуміти й відчувати першоджерело»; умовою успіху є «любов до слова, почуття краси слова»;
- «спочатку твір – потім підручник». Завдання мають бути складені таким чином, щоб виконати їх можна було тільки за твором, а не підручником;
- головним у вивченні твору має бути «аналіз художнього образу» та розкриття «зображальних засобів письменника»;
- ефективною формою вивчення твору є диспут, дискусія за його змістом, що завершуються узагальнюючою лекцією.

Пізнавальна робота учнів над художнім образом спрямовується на визначення у ньому ідейно-естетичного змісту (характеру героя та його художньої функції у творі), а також розкриття форми (образотворчих засобів). Прагнучи пояснення образної картини, читач спершу помічає її зовнішню форму (стосовно персонажа – його зовнішні ознаки, емоційний стан, роздуми, поведінку і взаємини з людьми тощо), і вже на основі цих своїх вражень складає характеристику літературного героя та його рольове навантаження в образній системі тексту. Ідейно-естетична орієнтація учнів у цій системі дає змогу їм адекватно сприймати зовнішнє середовище, відповідно поводитися в соціумі, набувати соціальний досвід, формувати особистісне ставлення до життєвих явищ. Мова йде про те, що в літературному творі висвітлюється модель поведінки, про необхідність якої в процесі навчання і виховання говорять українські педагоги (О. Вишневський, І. Зязюн). Тому метою літературної освіти нині є звернути увагу дітей на цей моральний приклад, чим «допомогти учневі в його самопізнанні, життєвому самовизначенні, самоздійсненні, формуванні предметної (літературної) і ключових компетентностей, здатності до читацького й особистісного саморозвитку» (із навчальної програми).

Особливої уваги заслуговує вчення В. Сухомлинського стосовно організації та проведення

керованого навчання, призначенням якого є розумове виховання учнів шляхом розвитку в них основних прийомів розумової діяльності. Вчений стверджував: «Повноцінне навчання, тобто навчання, яке розвиває розумові сили й здібності, було б немислимим, якби не спеціальна спрямованість, скерованість навчання – розвивати розум, виховувати розумну людину...» [5, 97]. Цілеспрямованість навчально-виховного процесу є важливою ознакою широко впроваджуваного нині технологізованого навчання, що пов'язується з його впорядкованим характером і плановою організацією. В. Сухомлинський переконливо говорив про слушність планування навчальних ситуацій, підкреслював користь проєктованого навчання, яке дає змогу вчителю заздалегідь продумати свої дії, створивши модель ще не проведеного уроку й уникнувши завдяки цьому недоліків, що знижують ефективність навчального заняття.

Саме інтелектуальний рівень уроку літератури забезпечує якісне перетворення емоцій у відповідні почуття, сприяє глибшому пізнанню читачем не тільки вивчаного твору, а й самого себе. Взаємодія думки і почуття в читацькій діяльності вважається головною умовою досягнення художнього матеріалу, є важливою складовою внутрішнього світу особистості та рушійною силою її духовності. Оскільки знання і вміння як фактор діяльності є важливими компонентами моделі культури особистості, то літературні знання і вміння прямо пов'язані з емоційної сферою школярів, помітно впливають на мотиви й напругу їхньої читацької діяльності, мають безпосередній вихід на світоглядний простір особистості, визначають її ставлення до зображеного й світу, формують контекстні переконання, виводячи навчальний процес на компетентнісний рівень, актуальний для Нової української школи.

Проєктоване навчання, що є основою технологізованого підходу до здобуття знань, служить тісному зв'язку всіх учасників педагогічного процесу, забезпечуючи їм зацікавлену взаємодію.

Адже за цих умов не лише вчитель детально продумає свої дії, а й школярі розраховують кожен навчальний крок, який наближає їх до очікуваного результату, що є, за висловом І. Зязюна, новою філософією педагогічних дій загалом.

Стисло ідеї розумового виховання школярів у керуваному процесі навчання літератури, які висловлював Василь Сухомлинський, можна узагальнити в такий спосіб:

- розумове виховання – одна з головних ланок навчально-виховного процесу;
- людина не тільки пізнає світ, а своєю працею змінює його й себе;
- сприймання художнього твору глибоко індивідуальне, й саме тому важливо, щоб кожен учень проник у задум автора;
- процес формування вмінь має бути керуваним, розподіленим у часі, спеціально організованим;
- потрібна спеціальна робота, спрямована на те, щоб дитина вміла думати;
- ефективним засобом інтелектуального виховання служать розумові задачі;
- у вивченні конкретного матеріалу важливим інструментом мислення є різні настанови – те, що зберігається в пам'яті і служить ключем до пояснення нових явищ [4; 6; 8].

Спираючись на перспективні ідеї розвитку й саморозвитку, висунуті Василем Сухомлинським, вітчизняні педагоги (М. Гриньова, С. Сисоєва, М. Солдатенко, В. Паламарчук, О. Пехота, О. Вишневецький) наголошують на діяльнісному підході до розвивального навчання, визначають його компетентнісну складову та особистісну спрямованість, пропонують нові концепції проєктованого навчання та обґрунтовують ефективні вербальні інформаційні технології. На жаль, методичний простір помітно відстає у засвоєння й використання форм і засобів продуктивного навчання літератури, внаслідок чого немає належної взаємодії змістового і формального аспектів педагогічного процесу та, відповідно, співпраці вчителя й учнів.

Список використаних джерел

1. Білюк О. В. В. О. Сухомлинський про виховання особистості школяра: навч.-метод. посіб. Миколаїв: Іліон, 2007. 160 с.
2. В. А. Сухомлинський об умственном воспитании / Сост. и авт. вступ. ст. М. И. Мухин. К.: Рад. школа, 1983. 224 с.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. К.-Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
4. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа. Розумове виховання // Вибр. тв.: В 5-и т. Т. 4. –К.: Рад. школа, 1977. С. 206–300.
5. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Вибр. твори: В 5 т. Т.1. К.: Рад. школа, 1976. 653 с. С. 55–206
6. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи. Про керівництво розумовою працею школярів // Вибр. тв.: В 5-и т. Т. 4. –К.: Рад. школа, 1977. С. 561–575.
7. Сухомлинський В. О. Серце відаю дітям / Уклад. О. Сухомлинська. Харків: Акта, 2018. 540 с.
8. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину // Вибр. тв.: В 5-и т. Т. 2. –К.: Рад. школа, 1976. С. 149-416.
9. Українська література 5-9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Наказ Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017, № 804.

References

1. Biliuk O.V. V. O. Sukhomlynskyi pro vykhovannia osobystosti shkoliara: navch.-metod.posib. [Sukhomlynsky about the education of a student's personality: teaching methods.] Mykolaiv: Ilion, 2007.p. 160 [in Ukrainian]
2. V. A. Sukhomlynskyi ob umstvennom vospityany / Sost. y avt. vstup. st. M. Y. Mukhyn. [V.A. Sukhomlynsky about mental education] K.: Rad.shkola, 1983. p. 224 [in Ukrainian]
3. Ziaziun I.A. Filosofiia pedahohichnoi dii: monohrafiia. [Philosophy of pedagogical action: monograph] K.Cherkasy: Vyd. vid. ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho, 2008. p. 608 [in Ukrainian]
4. Sukhomlynskyi V.O. Pavlyska serednia shkola. Rozumove vykhovannia // Vybr. tv.: V 5-y t. T. 4. [Pavlyska secondary school. Intellectual education] K.: Rad. shkola, 1977. P. 206-300. [in Ukrainian]
5. Sukhomlynskyi V. O. Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoi osobystosti // Vybr. tvory: V 5 t. T.1. [Problems of education of a fully developed personality] K.: Rad. shkola, 1976. 653 p. 55-206 [in Ukrainian]
6. Sukhomlynskyi V.O. Rozмова z molodym dyrektorom shkoly. Pro kerivnytstvo rozumovoiu pratseiu shkoliariv // Vybr. tv.: V 5-y t. T. 4. [Talk to a young school principal. About the leadership of mental work of schoolchildren] K.: Rad. shkola, 1977. p. 561-575. [in Ukrainian]
7. Sukhomlynskyi V.O. Sertse viddaiu ditiam / Uklad. O. Sukhomlynska. [I give my heart to children] Kharkiv: Akta, 2018. p. 540 [in Ukrainian]
8. Sukhomlynskyi V.O. Yak vykhovaty spravzhniu liudynu // Vybr. tv.: V 5-y t. T. 2. [How to raise a real person] K.: Rad. shkola, 1976. – p. 149-416. [in Ukrainian]
9. Ukrainska literatura 5-9 klasy. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 07.06.2017, № 804. [Ukrainian literature 5-9 grades. The program for secondary schools. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 07/06/2017, No. 804]. [in Ukrainian]

Анатолій Ситченко. Ідеї В. А. Сухомлинського в контексте продуктивного обучения літературе

Автор обобщает идеи В.А.Сухомлинского относительно продуктивного обучения в школьном курсе литературы, обращая внимание на вопросы управления педагогическим процессом, особенности умственного воспитания читателей при изучении литературного произведения, излагает основные правила этой работы по системе великого педагога.

Перспективность идей Василия Сухомлинского показана в связи с современными концепциями свободного обучения и воспитания (философия педагогического действия И. Зязюна), компетентностным подходом к обучению в духе Новой украинской школы, его деятельностным характером и технологической направленностью.

Ключевые слова: продуктивное обучение, свободное обучение и воспитание, управляемое обучение, умственное воспитание, компетентностный подход, технологизированное обучение.

Anatolii Sytchenko. The ideas of V. O. Sukhomlynskyi in the context of the productive teaching of literature

The author generalizes the ideas of V. O. Sukhomlynskyi regarding productive teaching in the school literature course, paying attention to the questions of control of the pedagogical process, features of the mental education of readers when studying a literary composition, and expounds the basic rules of this work in the system of a great teacher.

The prospect of VasylSukhomlynskyi's ideas are shown in connection with modern concepts of free teaching and education (I. Ziaziun's philosophy of pedagogical action), competence approach to learning in the spirit of the New Ukrainian school, its activity character and technological orientation.

Keywords: productive teaching, free teaching and education, controlled teaching, mental education, competence approach, technologized teaching.

УДК 178.(73+410)

Юрій СКИБА

доктор педагогічних наук, доцент,
головний науковий співробітник Інституту вищої освіти НАПН України
Київ, 01014 Україна
e-mail: yuri_skiba@ukr.net

ДЕРЖАВНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ АСИСТЕНТІВ (ВИПУСКНИКІВ) ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ АВСТРАЛІЇ

У статті розкрито особливості професійних стандартів для асистентів (випускників) закладів вищої освіти Австралії. Встановлено, що у всіх семи професійних стандартах для асистентів (випускників) закладів вищої освіти наголошується якими професійними знаннями, професійною практикою і професійною взаємодією вони повинні володіти. Проаналізовано дескриптори оцінювання професійних компетентностей асистентів (випускників) закладів вищої освіти Австралії.

Ключові слова: професійний стандарт, професійні компетентності, асистент, випускник, заклад вищої освіти, Австралія.

Глобалізаційні процеси в політиці, економіці, торгівлі, культурі, освіті вплинули на підвищення вимог до професійних компетентностей працівників внаслідок зростання конкуренції між фахівцями різних держав на міжнародному ринку праці. Враховуючи означені тенденції на міжнародному ринку праці провідні країни світу одним із перспективних завдань подальшого розвитку держави вбачають у реформуванні освітньої системи, зокрема впровадження міжнародних стандартів щодо забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців, підвищення професійної компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників тощо. Значну увагу до результатів реформування освітньої системи та майбутніх реформ в освіті приділяє уряд Австралії свідчення цього є рішення лідерів цієї країни заслуховувати досягнення вищої освіти в австралійських закладах вищої освіти на своїх засіданнях [1]. Тому доцільність вивчення досвіду Австралії щодо реформування системи освіти та запровадження професійних стандартів для асистентів (випускників) закладів вищої освіти може посприяти підвищенню якості добору, підготовки та професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників України.

Австралійські професійні стандарти для асистентів (випускників) закладів вищої освіти є публічною заявою для громадськості про підвищення якості навчання та ефективності викладання у закладах середньої та вищої освіти. Стандарти насамперед встановлюють певні рамки щодо рівня загальних і спеціальних компетентностей необхідних для здійснення практичної педагогічної діяльності і є потужним мотиваційним чинником

для педагогічних і науково-педагогічних працівників щодо кар'єрного зростання [5]. Стандарти визначають професійні навчальні цілі, а подані дескриптори дають можливість асистентам (випускникам) закладів вищої освіти оцінити свої досягнення, успіхи у навчанні та викладанні, а також здійснити рефлексію щодо особистої самореалізації. Загалом Стандарти сприяють професіоналізації викладання та підвищення статусу професії педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів середньої та вищої освіти Австралії.

Таким чином, дослідження цілей, принципів, структури, змісту, дескрипторів австралійських професійних стандартів для асистентів (випускників) закладів вищої освіти є актуальним питанням і для України.

Метою статті є проаналізувати мету, структуру, зміст професійного стандарту для асистентів (випускників) закладів вищої освіти Австралії та можливість його використання при розробленні вітчизняних професійних стандартів і профілів педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Якість професійної діяльності асистента (випускника) закладу вищої освіти вважається необхідною складовою освітньої реформи Австралії зорієнтованою на покращення досягнень студентів і забезпечення його сучасними знаннями світового рівня. Враховуючи, що педагогічні та науково-педагогічні працівники мають потужний вплив на студентів, оскільки є для них джерелом натхнення, здійснюють постійний і послідовний виховний вплив, безпосередньо впливають на їх вибір щодо подальшої освіти, роботи, у зв'язку з цим вони несуть значну відповідальність за підготовку молодих людей до успішної професійної

діяльності та продуктивного життя, що відповідає Мельбурнській декларації [2]. Тому розроблення професійних стандартів для асистентів (випускників) закладів вищої освіти Австралії орієнтоване на залучення найкращих молодих фахівців готових і здатних до здійснення ефективно педагогічної діяльності та подальшого розвитку своїх професійних компетентностей, водночас забезпечити на офіційному рівні визнання досягнень і здобутків асистентів (випускників), сприяти вдосконаленню якості їх викладання і формувати позитивне ставлення до них громадськості.

В основу розроблення Австралійських професійних стандартів для асистентів (випускників) закладів вищої освіти та їх дескрипторів покладено опис професійних компетентностей, що використовують акредитаційні та реєстраційні органи, роботодавці та фахівці професійних асоціації [4, 5].

Австралійські професійні стандарти для асистентів (випускників) закладів вищої освіти складаються з семи стандартів (знати студентів і як вони навчаються; знати зміст і методику викладання; планувати та впроваджувати ефективно навчання та викладання; створювати та підтримувати сприятливі та безпечні навчальні середовища; оцінювати, надавати відгуки та звіти про навчання студентів; займатися професійним навчанням; професійно співпрацювати з колегами, батьками і громадою) в яких окреслено, якими компетентностями вони мають володіти. Сім стандартів ідентифікують кваліфікаційні вимоги до асистента (випускника) у трьох сферах професійної діяльності (професійні знання, професійна практика та професійна взаємодія). Усі Стандарти взаємопов'язані, взаємозалежні та взаємодоповнюють один одного [4, 6].

Коротко проаналізуємо державні вимоги до асистентів (випускників) закладів вищої освіти Австралії. Асистенти (випускники) закладу вищої освіти мають володіти професійною кваліфікацією відповідно до вимог акредитованих програм на національному рівні. Присудження цієї кваліфікації є підтвердженням того що вони повністю виконали освітню програму та досягли відповідних результатів навчання передбачених випускними стандартами. Після успішного завершення навчання, асистенти (випускники) володіють необхідними знаннями та навичками планування та управління навчальними програмами студентів. Вони демонструють знання та розуміння наслідків навчання для розвитку фізичних, культурних, соціальних, мовних та інтелектуальних якостей особистості; знають принципи

навчання та стратегії необхідні для організації диференційованого навчання для задоволення потреб різних вікових груп та осіб з особливими потребами.

Асистенти (випускники) демонструють розуміння змісту навчальної дисциплін, навчального плану та стратегії навчання; розробляють плани-конспекти навчальних занять відповідно до вимог навчального плану і здатні підготувати звітні матеріали; здійснюють оцінювання студентів і демонструють здатність до інтерпретації отриманих студентами оцінок як під час навчального процесу, так і під час педагогічної практики; вміють своєчасно вибирати і застосовувати відповідні види зворотного зв'язку, щоб покращити успішність студентів.

Асистенти (випускники) демонструють знання практичних стратегій для налагодження взаємозв'язку зі студентами та готовність керувати їхньою поведінкою; знають, як здійснювати підтримку добробуту та безпеки студентів, працювати різних умовах навчального середовища. Вони розуміють важливість співпраці з колегами, зовнішніми професіоналами і представниками громади; розуміють стратегії ефективно та конфіденційної роботи з батьками і визнати їх роль в освіті студентів. Демонстрація професійних компетентностей, передбачених державними вимогами, відбувається асистентами (випускниками) закладів вищої освіти у межах їх конкретного навчального контексту на етапі експертизи [4, 8-9].

Більш детально охарактеризуємо і з'ясуємо особливості кожного Стандарту. Наприклад, Стандарту 1 щодо компетентностей пов'язаних із знанням студентів та їх навчальних здібностей подано у табл. 1.

Отже, як видно з табл. 1, у Стандарті 1 основними дескрипторами оцінювання компетентностей асистентів (випускників) закладу вищої освіти є володіння знаннями освітнього законодавства, особливостей фізичного, соціального та інтелектуального розвитку особистості, стратегій навчання. Вони повинні добре знати своїх студентів, у тому числі їх різноманітні мовні, культурні та релігійні традиції. Асистенти (випускники) закладу вищої освіти мають вміти структурувати навчальні заняття для задоволення фізичного, соціального та інтелектуального розвитку своїх студентів; мають знати зміст своїх предметів, фундаментальні поняття, структуру викладання нової інформації, здійснювати дослідження, що відповідають навчальним програмам; мають розуміти ефективності відповідних стратегій та особливості їх впровадження у навчальні програми.

Таблиця 1 – Австралійський професійний стандарт для асистентів (випускників) закладів вищої освіти (Стандарт 1 – Знати студентів та їх навчальні здібності) [4]

Компетентності
Демонструвати знання і розуміння фізичного, соціального та інтелектуального розвитку особистості, характеристики студентів впливати на їх навчання
Демонструвати знання і розуміння психолого-педагогічних досліджень з підвищення якості навчальних результатів студентів та використовувати їх для навчання студентів
Демонструвати знання стратегій навчання, які реагують на сильні сторони навчання і потреби студентів з різноманітними мовними, культурними, релігійними та соціально-економічними особливостями
Демонструвати широкі знання та розуміння впливу культури, культурної ідентичності та мовної сфери на освіту студентів аборигенів і мешканців островів Торресової протоки
Демонструвати знання і розуміння стратегій для диференційованого навчання для задоволення навчальних потреби конкретного студента
Демонструвати широкі знання та розуміння законодавчих вимог і стратегій викладання які підтримують навчання студентів із особливими потребами

У Стандарті 2 значна увага приділена знанню змісту і методики викладання (див. табл.2)

Таблиця 2 – Австралійський професійний стандарт для асистентів (випускників) закладів вищої освіти (Стандарт 2 – Знати зміст і методику викладання) [4]

Компетентності
Демонструвати знання і розуміння структури, понять, термінів і змісту навчальної дисципліни і стратегій викладання
Організовувати послідовне викладання та ефективне навчання змісту
Використовувати навчальний план для оцінювання та надання пропозиції щодо послідовності засвоєння знань, володіти методикою розроблення планів навчальних занять
Демонструвати широкі знання, розуміння і повагу до історії, культури, мови аборигенів і мешканців островів Торресової протоки
Знати і розуміти освітні і навчальні стратегії та їх застосування в навчальних закладах
Реалізувати стратегії викладання із використанням ІКТ для розширення навчальних можливостей студентів

Як видно із табл. 2, асистенти (випускники) спираючись на дослідження щодо освітніх потреб студентів мають враховувати їх у своїх навчальних контекстах. Вони повинні знати особистий досвід студентів та як він може впливати на подальше

їхнє навчання. Через педагогічну практику асистенти (випускники) повинні вміти розвивати у студентів практичні спеціальні компетентності в межах їх мають навчальної дисципліни; повинні використовувати інформаційно-комунікаційні технології для контекстуалізації та розширення можливостей студентів для навчання як у просторовому, так і часовому контексті забезпечуючи при цьому індивідуальну траєкторію навчання кожному студенту.

Вимоги до планування та впровадження ефективного навчання та викладання представлено у Стандарті 3 (див. табл.3)

Таблиця 3 – Австралійський професійний стандарт для асистентів (випускників) закладів вищої освіти (Стандарт 3 – Планування та впровадження ефективного навчання та викладання) [4]

Компетентності
Встановлювати навчальні цілі, які забезпечують досяжні завдання для студентів із різними особистісними здібностями
Планувати послідовність викладу змісту і засвоєння знань студентів на заняттях, добирати ефективні стратегії викладання
Використовувати різні стратегії викладання
Демонструвати знання різних технічних ресурсів, у тому числі ІКТ, що сприяють кращому засвоєнню матеріалу та підвищують мотивацію студентів до навчання
Демонструвати різні словесні та невербальні комунікаційні стратегії для залучення студентів до навчання
Демонструвати широкі знання стратегій, що можуть бути використані для оцінювання навчальних програм та результатів навчання студентів
Описувати різні стратегії залучення батьків до участі в освітньому процесі

Відповідно до матеріалів, поданих у табл. 3, дескрипторами у цьому стандарті для асистентів (випускників) закладів вищої освіти є володіння різними стратегіями ефективного викладання та використання їх під час навчального процесу, розроблення навчальних програм, посібників та планів конспектів навчальних занять; здатність систематично оцінювати всі аспекти своєї викладацької практика, для врахування і задоволення навчальних потреб своїх студентів. Вони мають інтерпретувати та використовувати результати оцінювання студентів власної професійної діяльності для підвищення ефективності і продуктивності викладання та покращення якості навчальних результатів студентів. Вони повинні вміти ефективно працюють на всіх етапах навчання, включаючи планування навчання та оцінювання, розроблення

навчальних програм, викладання, оцінювання, надання зворотного зв'язку студентам щодо їх навчальних досягнень.

Вимоги до асистентів (випускників) щодо особливостей створення та підтримки сприятливих та безпечних навчальних середовищ подано у Стандарті 4 (табл. 4).

Таблиця 4 – Австралійський професійний стандарт для асистентів (випускників) закладів вищої освіти (Стандарт 4 – Створення та підтримка сприятливих та безпечних навчальних середовищ) [4]

Компетентності
Визначати стратегії підтримки участь студентів під час здійснення навчальної діяльності в аудиторії
Демонструвати здатність до організації заняття та керівництва студентською групою в аудиторії
Демонструвати знання практичних підходів до управління студентами із складною поведінкою
Описувати стратегії та законодавчі вимоги для підтримки студентського добробуту і безпеки в межах навчального закладу як під час навчального процесу, так і позанавчальний час
Демонструвати розуміння стратегії підтримки безпечного, відповідального та етичного використання ІКТ у навчанні та викладанні

Отже, як свідчать відомості табл. 4, асистенти (випускники) закладів вищої освіти здатні описувати стратегії для підтримки студентського добробуту і безпеки в межах навчального закладу як під час навчального процесу, так і позанавчальний час, підтримувати безпечні, інклюзивні та складні навчальні середовища.

Значна увага у Стандарті 5 приділяється питанням оцінювання навчальних досягнень студентів, налагодженні зворотного зв'язку із ними (табл. 5).

Таблиця 5 – Австралійський професійний стандарт для асистентів (випускників) закладів вищої освіти (Стандарт 5 – Оцінювання, надання відгуків та повідомлень про навчання студентів) [4]

Компетентності
Демонструвати розуміння стратегій оцінювання, включаючи неформальний, формальний, діагностичний, формуючий і підсумкові підходи до оцінювання результатів навчання студентів
Демонструвати розуміння мети забезпечення своєчасності ознайомлення студентів про з їхніми результатами навчання
Демонструвати розуміння модерації оцінювання результатів навчання і підтримки навчання студента
Демонструвати здатність до інтерпретації оцінки результатів навчання студента та зміни навчальної практики
Демонструвати розуміння різних стратегій звітування студентами і мету дотримання точності та надійності щодо вагомих досягнень студента

Як зазначено у Стандарті 5 (табл.5), оцінювання є однією із ключових позицій встановлення якості навчання студентів. Асистенти (випускники) закладів вищої освіти Австралії мають демонструвати розуміння стратегій оцінювання, включаючи різні підходи до оцінювання результатів навчання студентів. Вони повинні демонструвати розуміння модерації оцінювання результатів навчання і здатність до інтерпретації оцінки результатів навчання студента та зміни навчальної практики.

Особлива увага у Стандарті 6 надається професійному розвитку асистента (випускника) закладу вищої освіти (див табл.6).

Таблиця 6 – Австралійський професійний стандарт для асистентів (випускників) закладів вищої освіти (Стандарт 6 – Займатися професійним навчанням) [4]

Компетентності
Демонструвати розуміння ролі австралійський професійних стандартів для педагогічних і науково-педагогічних працівників в ідентифікації навчальних потреб
Розуміти релевантність і відповідні джерела професійного навчання
Шукати та застосовувати конструктивні пропозиції керівників і колег для вдосконалення педагогічної практики
Демонструвати розуміння потреби у постійному професійному розвитку для підвищення якості викладання та як наслідок покращення результатів навчання студентів

Отже, як вказано у Стандарті 6 (табл. 6), потреба у постійному професійному розвитку є невід'ємною складовою вдосконалення професійних компетентностей асистентів (випускників) закладів вищої освіти Австралії. Вони повинні вміти шукати та застосовувати конструктивні пропозиції керівників і колег для вдосконалення педагогічної практики та демонструвати розуміння потреби у постійному професійному розвитку для підвищення якості викладання.

У Стандарті 7 подано вимоги до компетентностей щодо професійної співпраці асистентів (випускників) закладів вищої освіти з колегами, батьками та громадою (див табл.7).

Відповідно до Стандарту 7 (табл. 7), асистенти (випускники) закладів вищої освіти повинні керуватися у своїй професійній діяльності ключовими принципами етичної поведінки визначеними у кодексі для педагогічних та науково-педагогічних працівників; демонструвати повагу і професіоналізм у всіх взаємодіях зі студентами, колегами, батьки та громадськістю. Вони повинні

Таблиця 7 – **Австралійський професійний стандарт для асистентів (випускників) закладів вищої освіти** (Стандарт 7 – Професійно співпрацювати з колегами, батьками та громадою) [4]

Компетентності
Розуміти і застосовувати ключові принципи, подані у кодексі етики та поведінки для педагогічних та науково-педагогічних працівників
Розуміти релевантність законодавчої, адміністративної і організаційної політики і процесів необхідних педагогічним і науково-педагогічним працівникам закладів середньої та вищої освіти
Розуміти стратегії ефективною, толерантною і конфіденційною роботи з батьками студентів
Розуміти роль зовнішніх фахівців і представників громади у розширенні педагогічними і науково-педагогічними працівниками професійних знань та практики

чутливо ставитися до потреб батьків, коректно і ефективно спілкуватися з ними про навчальні досягнення їхніх дітей. Значна увага у цьому Стандарті приділяється здатності асистентів (випускників) працювати з одним або кількома колегами для досягнення спільної мети.

Отже, розроблені Стандарти для асистентів (випускників) закладів вищої освіти є невід'ємною частиною забезпечення якісного навчання та викладання в Австралійських закладах середньої та вищої освіти. У всіх стандартах наголошується, що асистенти (випускники) повинні демонструвати знання стратегій навчання і викладання, зокрема і особливостей інклюзивного навчання; розуміння стратегій підтримки сприятливого і безпечного середовища; історії, культури і мови; використовувати ефективні словесні і невербальні комунікації; різні технічні ресурси, у тому числі інформаційно-комунікаційні технології; методики навчання і викладання зорієнтовані підвищення якості результатів навчання студентів. Підвищення якості підготовки майбутніх студентів і фахівців зорієнтовано на реалізацію цілей і зобов'язання, передбачених державною програмою розвитку Австралії. Крім того, розроблення і впровадження професійних стандартів суттєво підвищило світові рейтинги Австралії в галузі освіти. Запропоновані підходи до структури і змісту професійних стандартів педагогічних і науково-педагогічних працівників Австралії можна використати при розробленні професійних стандартів і професійних профілів науково-педагогічних працівників України.

Список використаних джерел

1. Council of Australian Governments (COAG) meeting Communiqué. 9 February 2018. URL: <https://www.coag.gov.au/meeting-outcomes/coag-meeting-communiqué-9-february-2018>.
2. Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians, 2008. URL: http://www.curriculum.edu.au/verne/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf
3. Declaration on the Educational Goals for Young Australians.pdf
4. National Professional Standards for Teachers February 2011. URL: https://cpb-ap-se2.wpmucdn.com/global2.vic.edu.au/dist/4/27581/files/2014/07/AITSL_National_Professional_Standards_for_Teachers-159dqgr.pdf
5. Yinger R.J. & Hendricks-Lee M.S. The language of standards and teacher education reform. *Educational Policy*. 14 (1). 2000. C. 94–106. Viewed 18. January 2011. URL: <http://epx.sagepub.com/content/14/1/94>

References

1. Council of Australian Governments (COAG) meeting Communiqué. 9 February 2018. URL: <https://www.coag.gov.au/meeting-outcomes/coag-meeting-communiqué-9-february-2018>.
2. Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians, 2008. URL: http://www.curriculum.edu.au/verne/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf
3. Declaration on the Educational Goals for Young Australians.pdf
4. National Professional Standards for Teachers February 2011. URL: https://cpb-ap-se2.wpmucdn.com/global2.vic.edu.au/dist/4/27581/files/2014/07/AITSL_National_Professional_Standards_for_Teachers-159dqgr.pdf
5. Yinger R.J. & Hendricks-Lee M.S. The language of standards and teacher education reform. *Educational Policy*. 14 (1). 2000. C. 94–106. Viewed 18. January 2011. URL: <http://epx.sagepub.com/content/14/1/94>

Юрий Скиба. Государственные требования к профессиональным компетентностям ассистентов (выпускников) высших учебных заведений Австралии

В статье раскрыта структура и содержание профессиональных стандартов для ассистентов (выпускников) высших учебных заведений Австралии. Выявлено, что профессиональные стандарты прежде всего устанавливают определенные рамки к уровню общих и специальных компетентностей необходимых для осуществления практической педагогической деятельности. Профессиональные стандарты способствуют профессионализации преподавания и повышение статуса профессии педагогических и научно-педагогических работников учреждений среднего и высшего образования Австралии.

Установлено, что семь профессиональных стандартов (знать студентов и как они учатся; знать содержание и методику преподавания; планировать и внедрять эффективное обучение и преподавание; создавать и поддерживать благоприятные и безопасные учебные среды; оценивать, предоставлять

отзывы и отчеты об обучении студентов; заниматься профессиональным обучением, профессионально сотрудничать с коллегами, родителями и обществом) раскрывают компетентности какими должны обладать ассистенты (выпускники) учреждений высшего образования в трех сферах профессиональной деятельности (профессиональные знания, профессиональная практика и профессиональное взаимодействие).

Проанализированы дескрипторы оценивания профессиональных компетентностей ассистентов (выпускников) учреждений высшего образования Австралии, а именно: способность демонстрировать знание стратегий обучения и преподавания, в том числе инклюзивного обучения; понимание стратегий поддержания благоприятной и безопасной образовательной среды; использовать эффективные словесные и невербальные коммуникации; различные технические ресурсы, в том числе информационно-коммуникационные технологии, способствующие мотивированности студентов к обучению и повышению качеству их учебных достижений. Представленные дескрипторы позволяют ассистентам (выпускникам) высших учебных заведений оценить свои достижения, успехи в обучении и преподавании, а также осуществлять рефлексию по личной самореализации.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, профессиональные компетентности, ассистент, выпускник, учреждение высшего образования, Австралия.

Yurii Skyba. Governmental requirements for professional competencies of Australian higher educational establishments graduates

The article covers the structure and the content of professional standards for Australian higher educational establishments graduates. It was discovered that professional standards form certain level of general and specific competencies required for realization of practical pedagogical activity. Professional standards assist to elevate the teaching skills and help to raise the professional status of educators and academics of Australian second-level education and higher education.

It was emphasized that seven professional standards (to know your students and the way they study; to know the content and the methodic of education; to plan and to implement effective teaching and studying; to create and support safe educational environments; to evaluate and comment students' studying process; to pursue professional education; to cooperate with colleagues and parents professionally) give the idea of what competencies should the graduates gain. These competencies should be practiced in three fields of professional activity: professional knowledge, professional practice and professional cooperation.

It was analyzed the evaluational descriptors of the professional competencies of higher educational establishments graduates. In particular, the ability to demonstrate properly the working knowledge of educational strategies, such as inclusive environment; the understanding of the strategies that are aimed to maintain safe and propitious environment; to use effective verbal and nonverbal means of communication; to apply technical resources, including information and communication technologies that elevate students' motivation and quality of their achievements. Provided descriptors give graduates the opportunity to evaluate their actual knowledge, achievements in studying and teaching, as well as give reasons to analyze personal fulfillment.

Keywords: professional standard, professional competencies, graduate, higher education establishment, Australia

УДК 378.147.88

Олена СМІРНОВА*викладач кафедри іноземних мов**Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського**м. Миколаїв, Україна***e-mail:** Elenasmirnova0911@gmail.com**ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ**

У статті проаналізовано доцільність впровадження сучасних інформаційних та комп'ютерних технологій, мультимедійних засобів та передових методик у процесі опанування іноземної мови в процесі аудиторної, дистанційної та самостійної роботи. Доведена необхідність використання інноваційних технологій у практиці навчання іноземних мов. Розглянуто перспективи використання можливостей мережі Інтернет, автоматичних систем перевірки та оцінювання знань, комп'ютерної техніки для більш ефективного та результативного вивчення мови. Ця стаття пропонує розглянути відомі сучасні тенденції у галузі ELT (English Language Teaching), що практично використовуються у всьому світі у порівнянні з тенденціями які переважали на протязі попередніх десятиріч. Інновації, про які говорять дослідники, торкнулися методик та матеріалів що використовуються у процесі навчання мови.

Ключові слова: Метод, підхід, Інтернет, інформаційні технології, комп'ютер, мультимедійні засоби, викладання та вивчення англійської мови, навчальний процес.

В умовах швидкого розвитку технологій та науки постає питання щодо інтенсифікації шляху розвитку особистості фахівців на всіх етапах формування у всіх сферах суспільства. Також актуальна вона і для навчання іноземним мовам. У зв'язку з цим відбувається переосмислення підходу щодо організації процесу навчання іноземним мовам, а саме виникає необхідність оновлення змісту та методів застосування інноваційних технологій. Освіта повинна відповідати потребам та реаліям сучасного життя, тобто вдаватися не тільки до напрацьованих досягнень у галузі викладання іноземних мов, а й впроваджувати сучасні технології, розробляючи актуальні методики та методи викладання. Методи вивчення та викладання іноземних мов повинні пристосовуватися до потреб та умов, що постійно змінюються у процесі глобалізації світу. Розвиток нових технологій відкриває великі горизонти перед учнями та дає величезні можливості для посиленої індивідуалізації навчання.

Останнім часом помітно зросла кількість досліджень, предметом яких стало використання інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі. Цій темі в Україні присвячені дослідження таких науковців, як В. Биков, Я. Булахова, О. Бондаренко, В. Заболотний, Г. Козлакова, О. Міщенко, О. Пінчук та ін. Розробкою і впровадженням у навчальний процес нових інформаційних технологій активно займаються такі дослідники як, Г. Баранова, Н. Гез, В. Гузеєв, Е. Дмитреєва, О. Кузнецова, О. Кулькіна, В. Кумарін, Б. Лапідус, С. Логачевська, М. Ляховицький,

Ж-П. Мартан, Н. Мойсеюк С. Новіков, І. Підласий, Л. Подимова, Е. Полат Т. Полілов, О. Савченко, Г. Селевко, В. Сластьонін, О. Тарнопільський, Л. Цветкова та багато ін.

Навчання має включати в себе два основних компоненти: надання й отримання інформації. Використання новітніх методів в навчальних закладах має потенціал не тільки підвищити рівень освіти, але й підтримати людей, зміцнити управління та пожвавити зусилля для досягнення людського розвитку в країні. Наряду з освітніми можливостями, що були доступні попереднім поколінням учнів, виникає тенденція до розвитку нових методик у викладанні іноземних мов, зокрема англійської, що суттєво змінює традиційні уявлення про освіту в цілому. Останні тенденції та методики відображають життєву роль освіти в цілому з її інтернаціоналізацією освітнього процесу, вказують на пріоритетність якості над кількістю, підвищують адаптацію до технологій, та необхідність професійного хисту.

Ці теорії та методики постійно еволюціонують у галузі викладання англійської мови.

Головна мета статті полягає у аналізі доцільності використання сучасних технологій у процесі викладання іноземної мови

Як вже було зазначено раніше, суспільство розвивається швидкими темпами у всіх сферах життя, тому й освіта не повинна відставати, враховуючи усі метаморфози та перетворення які відбуваються у ньому. З появою нових можливостей зазнають модернізації підходи та методи викладання. Сьогодні відбувається реформування

навчального процесу в вузах України відповідно із загальноєвропейськими вимогами до якості освіти: інтеграційні процеси в сучасній вітчизняній освіті, інформатизація освітнього простору, можливість здобуття другої вищої освіти та навчання за магістерськими програмами за кордоном, налагодження українськими ВНЗ співпраці з європейськими навчальними закладами в сфері навчальної та наукової діяльності та студентські міжнародні обміни.

Використання сучасних інноваційних технологій в процесі навчання англійської мови це не просто забаганка викладача, це вимога часу. Саме вони роблять процес вивчення актуальним і водночас складним. Бо ставить задачу перед вчителем мати не тільки ґрунтовну фахову підготовку, але й володіти сучасною комунікативною методикою та вміти використовувати інформаційні технології на всіх етапах навчального процесу. Саме ці навички є запорукою успішного вивчення іноземної мови.

Сучасні інформаційні технології мають бути ефективним інструментом, який полегшить засвоєння знань, зробить навчання інтерактивним, комунікативно спрямованим, цікавим, наочним, індивідуальним, але водночас такими, що невідволікають від процесу навчання.

Зміни, що відбуваються сьогодні та охоплюють все сторони навчального процесу з метою його покращення та поліпшення зумовлені використанням кібернетичного простору, що водночас є абсолютно новим напрямом загальної дидактики. Сучасні технології в освіті – це професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, проектна робота в навчанні, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами зіноземних мов (система мультимедіа), дистанційні технології в навчанні іноземних мов, створення презентацій в програмі PowerPoint, використання інтернет-ресурсів, навчання іноземної мови в комп'ютерному середовищі (форуми, блоги, електронна пошта), новітні тестові технології (створення банка діагностичних матеріалів з курсу навчального предмета «Іноземна мова» для проведення комп'ютерного тестування) [1]. Змістовна основа масової комп'ютеризації освіти безумовно пов'язана з тим, що сучасний комп'ютер є ефективним засобом оптимізації умов розумової праці взагалі, в будь-якому його прояві [12]. Всесвітня мережа дає безперечні можливості, а саме заводити нові корисні знайомства, організовувати та проводити спільні телекомунікаційні проекти, тематичні презентації, спілкуватися в текстових і голосових чатах, вирушати у віртуальні подорожі навколо

світу. Нове покоління користувачів мережею Інтернет очікує, що пристрої, які вони використовують у повсякденному житті, без сумніву стануть корисними і в області вивчення мов. Різноманітні онлайн курси, програми та додатки роблять людей, які вивчають мову, незалежними у просторі та часі та полегшують свідоме, автономне, конструктивне вивчення мови. Інтернет руйнує психологічний бар'єр. Невпевненість у своїх силах та знаннях чи відсутність контакту з вчителем остаються позаду при залученні комп'ютерних технологій у навчальний процес.

Часовий фактор є ще одним аргументом на користь використання комп'ютерних технологій у навчанні граматики. По-перше, електронний формат передбачає відсутність чітких часових рамок виконання завдань (за потреби). По-друге, комп'ютерні програми дозволяють заощадити час на занятті під час пояснення нового матеріалу і використати його для вправ комунікативного спрямування, що сприятимуть кращому засвоєнню вивченого на практиці.

При індивідуальному онлайн-вивченні англійської викладач перетворюється в помічника, наставника, який направляє студента в процесі навчання. Налагоджується максимально комфортна та дружня атмосфера. Так ламаються бар'єри страху та невпевненості, це уможливлює вивчення в дистанційному форматі та самостійно, надає можливість налаштуватися на максимально ефективно сприйняття. Студент може підтримувати зв'язок з викладачем чи іншими співгрупниками в будь-який період доби і в будь-якому місті, де є Інтернет. Попри неможливість залучення студентів до справжнього двостороннього спілкування за допомогою комп'ютерних програм, їх використання забезпечує точне, зрозуміле пояснення граматичних явищ, яке, до того ж, студент може переглядати за потреби будь-коли.

Слід зазначити, що мережа Інтернет – це невичерпний ресурс для викладачів при підготовці до заняття, введенні лексики до будь-якої теми, впровадження нових видів мовленнєвої діяльності та цікавих форм перевірки знань. Як інформаційна система, Інтернет пропонує своїм користувачам різноманіття інформації і ресурсів. Базовий набір послуг може включати в себе відеоконференції, телеконференції, електронну пошту, можливість публікації власних наукових робіт на навчальних сайтах і отримання відгуків на них з різних країн світу, створення власної домашньої сторінки та розміщення її на Web-сервері, доступних інформаційних ресурсів [7].

Спілкування є основою Всесвітньої Мережі, саме воно забезпечує безпосередній зв'язок з

носіями мови у вигляді листування з ровесниками з інших країн, створення і проведення спільних телекомунікаційних проєктів, участь у текстових і голосових чатах, використання он-лайн словників та багато іншого. Величезна популярність соціальних мереж, веб-сайтів створила нові можливості для оволодіння англійською мовою. Набуття комунікативної компетенції та мотивації завдячують технологічним досягненнями, що означає, що сьогодні, студенти можуть легко спілкуватися з іншими студентами на практиці, яка сприяє опануванню мови. З появою сайтів соціальних мереж, стріма, блогів, підкастів і wikis все це можна вважати революційним досягненням [3]. Впровадження комп'ютерних технологій вчить студента працювати самостійно, вирішувати завдання та відповідати на виклики, що постають перед ними на робочому місці, стимулює його до самоосвіти протягом усього життя.

У результаті науково-технічної революції виникла потреба в неперервній освіті: на зміну старим поняттям та знанням приходять нові, людям доводиться постійно перенавчатися. Тому вміння вчитися стає однією з найголовніших навичок. І саме ця навичка набувається при вивченні іноземної мови за допомогою комп'ютерних технологій [6].

Запровадження мультимедійних технологій створює умови для інтерактивного спілкування, що на сьогоднішній день є найважливішою складовою навчального процесу. Методичні переваги навчання іноземній мові за допомогою мультимедійних засобів свідчать, що цей метод має більший ступінь інтерактивного навчання, дає можливість обирати темп та рівень завдань, покращує швидкість засвоєння граматичних конструкцій та накопичення словникового запасу. Також до безумовно технічних переваг цього методу можна віднести можливість використання інтерактивних відео- та аудіо роликів при навчанні усному мовленню. Демонстрація схем, фото та малюнків за тематикою мовного спілкування, реалізується принцип наочності. Використовуючи мультимедійні технології викладач може подати інформацію в абсолютно новій та ефективній формі, зробити її більш повною, цікавою та наближеною до тематики спілкування, що вивчається. Мультимедійні засоби дозволяють задіяти майже всі органи чуття студентів, поєднуючи друкований текст, графічне зображення, рухоме відео, статичні фотографії та аудіо запис, створюючи «віртуальну реальність» справжнього спілкування.

Найважливішою перевагою введення комп'ютерних технологій у навчальний процес є мотиваційний чинник. Новий спосіб подачі матеріалу

викликає зацікавлення студентів, адже це дозволяє вивчати мову не лише за допомогою виконання традиційних тренувальних вправ, а й ігор та інших неординарних форм роботи, із залученням анімаційної графіки тощо. Це стимулює роботу зорової пам'яті та асоціативних механізмів і сприяє кращому засвоєнню матеріалу. До того ж особливістю використання електронних ресурсів є швидке отримання результату, миттєва реакція на помилку, система інтерактивної допомоги, підказок. Усе це сприяє заохоченню студента до вдосконалення конкретної граматичної навички, оскільки немає необхідності гортати довідники та підручники у пошуках необхідного правила.

Електронні ресурси також забезпечують вищий рівень індивідуалізації навчального процесу. Вони дозволяють розвивати необхідний для кожного студента, конкретний тип навичок, встановлювати індивідуальну швидкість виконання завдань опираючись на рівень підготовки, мету навчання, темперамент студента. Зазвичай у випадку комп'ютерної програми є можливість адаптації матеріалу до рівня підготовки студента, а також вибору способу його презентації з кількох можливих.

Доведено, що застосування мультимедійних матеріалів та комп'ютерних мереж скорочує час навчання майже втричі, а рівень запам'ятовування через одночасне використання зображень, звуку, тексту зростає на 30–40 відсотків [13, 137].

Специфіка застосування інтернет-ресурсів у процесі навчання іноземної мови полягає у двосторонньому характері навчального процесу – як в аудиторії під керівництвом викладача, так і позааудиторній самостійній діяльності слухачів. Он-лайн та оф-лайн матеріали, які Інтернет представляє для користувача, дозволяють самостійно перевіряти правильність виконаних вправ, не покидаючи простору, застосовувати найрізноманітніші банки даних, енциклопедичні та довідкові видання, діставатися до носіїв мови, незважаючи на відстань і час.

І. В. Ставицька пропонує різні способи застосування засобів мультимедіа в навчальному процесі, серед яких: використання електронних лекторів, тренажерів, підручників, енциклопедій, розробка ситуаційно-рольових та інтелектуальних ігор з використанням штучного інтелекту, моделювання процесів і явищ, забезпечення дистанційної форми навчання, побудова систем контролю й перевірки знань і умінь студентів (використання контролюючих програм – тестів), створення і підтримка сайтів навчальних закладів, створення презентацій навчального матеріалу, здійснення проєктивної і дослідницької діяльності студентів тощо [11]. А також, мультимедійні

технології дозволяють розробити яскраві та більш цікаві вправи на говоріння. Для студентів, вивчення іноземної мови із застосуванням мультимедійних технологій, також має певні переваги. Так як ці технології нові, для студентів цікаво мати справу з джерелами нових видів отримання інформації. А також важливо те, що засвоєння нової інформації з використанням мультимедійних технологій, проходить в ігровій формі. Застосування мультимедійних технологій дозволяє студентам самостійно готувати міні-проекти за тематикою спілкування та презентувати їх. При опануванні іноземною мовою, у студентів виникає ряд проблем, однією з яких являється низька мотивація до вивчення мови. У таких випадках саме інтерактивні технології являються цінними для застосування, тому що вони створюють такі умови, коли студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Ефективна співпраця та комунікація виступають базовими компонентами такого навчання, яке ставить перед собою мету спільного розв'язання проблем, набуття навичок монологічного мовлення, відповідальність, критичного мислення та досягнення вагомих результатів. На сучасному етапі в Україні поширюється використання автоматизованих навчальних курсів вивчення іноземних мов. Але варто використовувати їх лише як допоміжний засіб у викладанні іноземної мови. Особливо корисним є їх використання на етапі ознайомлення студентів з новим мовним матеріалом, новими зразками, а також на

етапі тренування. Студенти мають можливість тренувати правопис, вивчати лексичний матеріал, удосконалювати розуміння аудіотексту, розвивати техніку читання, вивчати граматику, тренувати вимову [2]. Отже, на сучасному етапі розвитку науки в Україні можна напевно сказати, що часи, коли достатнім доказом опанування мови було вміння перекладати з іноземної мови та навпаки адаптованих, не автентичних текстів вже пройшли.

Зважаючи на проаналізовані нами особливості використання електронних ресурсів у навчальному процесі, можна зробити такі висновки: використання комп'ютера саме по собі не є методом, а швидше середовищем для втілення різних підходів та педагогічних методик, а викладач повинен розробити такі види діяльності, у яких можна було б збалансовано використовувати комп'ютер та живе спілкування. Саме такий комбінований підхід може забезпечити максимальну ефективність навчального процесу. В умовах реформування вищої школи мають змінюватися також і освітні технології викладання іноземних мов. Залучення сучасних технологій у процес вивчення іноземної мови значно розширює та урізноманітнює програму, надає доступ до різноманітних матеріалів, розширює мотивацію студентів до навчання, надаючи їм можливість працювати над мовою у зручному для них темпі, сприяючи, таким чином, індивідуалізації навчання та ефективному оволодінню іноземною мовою.

Список використаних джерел

1. Альошина О. М. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов у ВНЗ // Вестник НТУ "ХПИ": Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. 2012. №30. С.242-247
2. Давиденко Ю. Є. Програми з електронного листування як засіб формування мовленнєвих компетенцій // Вісник ХПУ ім.В. Н. Каразіна. Серія: Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. 2008. Випуск 12. С.98-103
3. Дроздович Н. Ю. Використання соціальних мереж для вивчення англійської мови технічного спрямування // Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції "Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов", 13-14 березня 2014. – м. Київ [Електронний ресурс]. –URLhttp://interconf.fl.kpi.ua/node/1258>. – Загол. з екрану. – Мова укр. 93
4. Дрофа Т. П. Використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій під час викладання іноземної мови // Збірник матеріалів Міжкафедрального методологічного семінару "Сучасні освітні стратегії формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи" (22 листопада, 2012 р., м. Київ) URLhttp://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._Випуск_10.– Мова укр.
5. Жигжитова Л. М. Нові тенденції у викладанні іноземних мов в немовних вузах /Жигжитова -URLhttp://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1165. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Коновалов О. Ю. Internet і його вплив на розвиток закладів середньої, професійної та вищої освіти Америки і Європи професійної та вищої освіти Америки і Європи Internet and his in fluence on development of establish ments of secondary, professional and high er education of America and Europe // Нові технології навчання:наук. -метод. зб. К. : НМЦ ВО, 2002. Вип. 33. С. 77–88
7. Корнієць Н. П. Педагогічні нововведення. Використання інноваційних технологій у викладанні іноземної мови. URLhttp://gisap.eu/ru/node/4417. – Мова укр.
8. Куца С. Сучасні методи викладання іноземних мов / С.Куца–URLhttp://oldconf.neasmo.org.ua/ node/757. Мова укр.
9. Полікарпова Ю. О. Традиції та інновації у викладанні іноземних мов в умовах інтеграції України до світової спільноти. URLhttp://www.academia.edu. Мова укр.
10. Приходько Д. С. Інтеграція сучасних технологій у процес вивчення та викладання іноземних мов // Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції "Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов" (13-14 березня 2014р.) URLhttp://interconf.fl.kpi.ua/ru/node/1282.Мова укр.
11. Ставицька І. В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. URLhttp:// confesp.fl.kpi.ua/node/1103.Мова укр.

12. Стрельчук Л. І. Сучасні технології у викладанні англійської мови // Матеріали з педагогічної конференції чи семінару. Передовий педагогічний досвід. URL: <http://www.ukrreferat.com/index.php?referat=81356>. Мова укр.
13. Чередніченко Г. А. Мультимедійні технології у процесі викладання дисципліни «іноземна мова» у вищих технічних навчальних закладах // Наукові записки. Серія: Педагогіка. Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. 2011. №4. С.134-138.

References

1. Alyoshyna O.M. (2012) Suchasni metody ta tehnologiyi vykladannya inozemnyh mov u VNZ.[Modern methods and technologies of teaching of foreign languages in HEE].Vestnyk NTU "XPY": Problemy ta perspektvy` formuvannya nacionalnoyi gumanitarno-tehnichnoyi elity-.Problems and prospects of forming of national humanitarian-technical elite. – 242-247 [in ukrainian].
2. Davydenko U.E. (2008) Programy z elektronnoho listuvannya yak zasib formuvannya movlennyevykh kompetencij [Programs in e-texting as means of speech competencesforming]Visnyk XPU im.V.N.Karazina. Seriya: Vykladannya mov u vyshhyh navchalnyh zakladaх osvity na suchasnomu etapi-.Teaching of languages is in higher educational establishments of education on the modern stage -Vypusk 12. – 98-103 [in ukrainian].
3. Drozdovych N.U. (2014) Vykorystannya socialnyh merezh dlya vyvchennya anglijskoyi movy tehnichnogo spryamuvannya [The use of social networks for English studyingfor technical purposes] Materialy IX Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferenciyi "Suchasni pidxody ta innovacijni tendenciyi u vy`kladanni inozemnyh mov " -Materials of IX of the International research and practice conference are "Modern approaches and innovative tendencies in teaching of foreign languages.Retrieved from <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1258>. [in ukrainian].
4. Drofa T.P.(2012). Vykorystannya suchasnyh informacijnno-komunikatyvnyh tehnologij pid chas vykladannya inozemnoyi movy [The use of modern informatively-communicative technologies in theforeign language teaching process].Zbirnyk materialiv Mizhkafedralnogo metodologichnogo seminaru "Suchasni osvitni strategiyi formuvannya profesijnnoyi kompetentnosti majbutnix uchyteliv pochatkovoyi shkoly"-Collection of materials of Intercathedral methodological seminar "Modern educational strategies of forming of professional competence of future teachers of initial school Retrieved from <http://www.psyh.kiev.ua>. [in ukrainian].
5. Zhygzhytova L.M. Novi tendenciyi u vykladanni inozemnyh mov v nemovnyh vuzah[New tendencies in foreign languages teaching in unspecifiedhighereducation establishments]
6. Konovalov O. U. (2002) Internet i jogo vplyv na rozvytok zakladiv serednoyi, profesijnnoyi ta vyshhoji osvity Ameryky` i Yevropy[Internet and its influence on development of establishments of secondary, professional and higher education of America and Europe]- Novi tehnologiyi navchannya :New technologies of studies : scientif-method collection.77-88
7. Korniyecz N.P. Pedagogichni novovvedennya. Vykorystannya innovacijnyx tehnologij u vykladanni inozemnoyi movy [The use of innovative technologies in foreign language teaching].Retrieved from <http://gisap.eu/ru/node/4417>[in ukrainian].
8. Kucza S. Suchasni metody vykladannya inozemnyh mov [Modern methods of teaching of foreign languages].Retrieved from <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/757>. [in ukrainian].
9. Polykarpova U.O. Tradyciyi ta innovaciyi u vykladanni inozemnyh mov v umovax integraciyi Ukrainy do svitovoyi spilnoty[Traditions and innovations in teaching of foreign languages in the conditions of integration of Ukraine to world community]: Retrieved from <http://www.academia.edu>. [in ukrainian].
10. Pryhodko D.S. (2014r.)Integraciya suchasnyh tehnologij u proces vyvchennya ta vykladannya inozemnyh mov [Integration of modern technologies is in the process of study and teaching of foreign languages] MaterialyIX Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferenciyi "Suchasni pidxody ta innovacijni tendenciyi u vykladanni inozemnyh mov".Materials of IX of the International research and practice conference are "Modern approaches and innovative tendencies in teaching of foreign languages. Retrieved from <http://interconf.fl.kpi.ua/ru/node/128>. [in ukrainian].
11. Stavyczka I.V. Informacijnno-komunikacijni tehnologiyi v osviti [Informatively-communication technologies in education] . Retrieved from [http:// confesp.fl.kpi.ua/node/110](http://confesp.fl.kpi.ua/node/110)-. [in ukrainian].
12. Strelchuk L.I. Suchasni tehnologiyi u vykladanni anglijs`koyi movy. [Modern technologies in teaching of English] Materialy z pedagogichnoyi konferenciyi seminaru. Peredovi pedagogichniy dosvid- Materials are from a pedagogical conference or seminar. Front-rank pedagogical experience -Retrieved from <http://www.ukrreferat.com/index.php?referat=81356>[in ukrainian].
13. Cherednichenko G.A. (2011). Multymedijni tehnologiyi u procesi vykladannya dyscypliny «іноземна мова» у вищих технічних навчальних закладах[Multimedia technologies in the process of teaching of discipline "foreign language" in higher technical educational establishments]134-138

Олена Смирнова. Целесообразность использования современных информационных технологий в процессе обучения иностранному языку

В статье проанализирована целесообразность внедрения современных информационных и компьютерных технологий, мультимедийных средств и передовых методик в процессе овладения иностранным языком в процессе аудиторной, дистанционной и самостоятельной работы. Доказанная необходимость использования инновационных технологий в практике учебы иностранных языков. Рассмотрены перспективы использования возможностей сети Интернет, автоматических систем проверки и оценивания знаний, компьютерной техники для более эффективного и результативного изучения языка.

Ключевые слова: Метод, подход, Интернет, информационные технологии, компьютер, мультимедийные устройства, преподавание и изучение английского языка, учебный процесс.

Olena Smirnova. Expediency of the modern information technologies use in the process of educating the foreign language teaching process

Information and communications technologies have become the necessity and an integral part of today's computer assisted language learning, which expects, on the one hand, the teachers' training to use computer

technologies, and on the other hand, the disposition of students to work independently. The article gives a profound analysis on the expediency of the introduction of modern information and computer technology, multimedia and advanced techniques in the process of foreign language mastering in classrooms, in a distance and for individual purposes. All positive moments of introduction of the Internet during the learning of foreign language are analyzed. The author investigates the potential opportunities for the use of electronic e-mail, podcasts, educational and information sites of the Internet, online tests, and Internet projects in the educational process. The results of the research showed that the Internet was the very rich source of potential educational resources and that the usage of information technologies allowed to do learning more effective and individualized. The use of innovative technologies in the practice of teaching foreign languages has been substantiated. The prospects of involving the opportunities of the Internet, automatic inspection systems and assessment, computer technology for more effective and efficient learning have been examined thoroughly.

Key words: Method, approach, Internet, information technologies, computer, multimedia means, teaching and mastering English language, educational process,

УДК 378.147:37.025(043.3)

Тетяна СНИЦА

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри перекладу
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, Україна
e-mail: taniushasnitsa@ukr.net*

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Стаття присвячена особливостям навчання майбутніх перекладачів у вищих військових навчальних закладах. Автор звертає увагу на важливість та актуальність підготовки перекладачів у сучасних умовах; розглядає та аналізує труднощі, які виникають у процесі вивчення іноземних мов та військових дисциплін майбутніми фахівцями з перекладу. Автор висловлює думку, що навчання перекладацької діяльності передбачає не лише вивчення іноземних мов; це ще й розвиток інтелектуальних здібностей майбутнього перекладача, формування високих моральних якостей, навичок міжособистісного спілкування, розширення загальноосвітньої та спеціальної компетентності.

Ключові слова: фахова підготовка, майбутні перекладачі, іноземна мова, вищі військові навчальні заклади, міжкультурна комунікація, перекладацька діяльність.

Невпинний розвиток людської цивілізації неминуче призводить до інтеграційних процесів між державами світу. Країни та народи активно співпрацюють та взаємодіють в усіх сферах життя на різних стадіях – від особистісного спілкування до міжнародних переговорів на вищих рівнях. Загальноприйнятий та багаторівневий сучасний процес взаємодії усіх світових систем вимагає певного ефективного посередництва, що фактично може бути здійсненим лише завдяки комунікації, а у випадку комунікації різномовних представників – безпосередньо завдяки роботі перекладача.

Вихідною причиною комунікації є потреби людини. Цілі комунікації обслуговують різні потреби: виживання, співробітництво, підтримка стосунків з іншими людьми, спонукання до певних дій, отримання та повідомлення інформації тощо. У той же час медіапростір веде до інтенсифікації контактів і, відповідно, до збільшення комунікації

між представниками різних культур. Те, якими будуть меседжі однієї культури іншій багато в чому визначає те, якими будуть міжетнічні, міжкультурні, міжнаціональні зв'язки. У процесі міжкультурної взаємодії люди стикаються з проблемами, які викликані розбіжностями у сприйнятті навколишнього світу представників різних культур, що тягне за собою непорозуміння і навіть конфліктні ситуації. Знання іноземних мов допомагає суттєво зменшити можливі непорозуміння, налагодити ефективні зв'язки у політичній, економічній, культурній та інших сферах діяльності людини. Не залишилося осторонь й військово-співробітництво, яке передбачає спільні навчання, миротворчі та антитерористичні операції, допомогу мирному населенню у гарячих точках чи зонах виникнення збройних конфліктів та багато іншого. Оскільки співробітництво між державами не знає кордонів, то можливою є ситуація, коли та чи інша сторона не володіє мовою свого потенційно-

го партнера. У таких випадках неможливо обійтися без послуг перекладача.

Проблема підготовки фахівців з перекладу завжди привертала увагу науковців. Так, І. Алексеєва, Є. Бесєдіна, Д. Джайл, К. Клоді, Г. Мірам досліджували професійну підготовку перекладача; а Т. Пшонкіна, зокрема, роль перекладача у ситуаціях міжкультурної комунікації. Теоретичні аспекти перекладу вивчали А. Галас, В. Коптілов, Л. Нелюбін, В. Нурієв, П. Ньюмарк, В. Овсянніков, Я. Рецкер, О. Чередніченко. Підготовка перекладачів проходить у різних закладах вищої освіти України. Окрім цивільних, фахівців з перекладу готують також вищі військові навчальні заклади, зокрема Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

З огляду на вище зазначене, метою статті є висвітлення особливостей підготовки перекладачів у вищих військових навчальних закладах та розгляд ефективних методів їхньої підготовки.

Важливість професії офіцера-прикордонника, особливо у нинішній складний для нашої держави час, важко переоцінити. Із значним розширенням масштабів міжнародної взаємодії вагомого значення набувають такі якості офіцера, як комунікабельність і толерантність, уміння знаходити спільну мову з партнерами по комунікації та запобігати виникненню конфліктів, повага до співрозмовника та прагнення до співробітництва. Та соціально-політична ситуація, яка склалася на сьогодні в Україні та в усьому світі вимагає певних змін у системі підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, зокрема тих, які навчаються за спеціальністю «Філологія». Стратегією розвитку Державної прикордонної служби України передбачено проведення спільних заходів, у тому числі в рамках ініціативи Європейського Союзу «Східне Партнерство» та активізація співпраці між навчальними закладами та науково-дослідними установами [2]. Виконання усіх намічених завдань вимагає від персоналу прикордонної служби, окрім фахової військової підготовки, знання іноземних мов, уміння спілкуватися з колегами-іноземцями, позитивно вирішувати суперечливі ситуації, а також, у разі необхідності, надавати перекладацькі послуги. Національна академія Державної прикордонної служби України готує фахівців, які володіють іншомовною комунікативною та перекладацькою компетенціями на рівні, достатньому для виконання завдань професійної діяльності: у спілкуванні з іноземними громадянами під час перевірки документів, під час переговорів та робочих зустрічей з представниками зарубіжних прикордонних відомств, при здійсненні

письмового перекладу доповідей, статей та інших матеріалів з питань захисту та управління кордонами [3].

Якісну підготовку фахівців з перекладу забезпечує цикл гуманітарних дисциплін – «Основна іноземна мова. Практичний курс», «Теорія і практика письмового і усного перекладу», «Спецпереклад», «Лінгвокраїнознавство», «Порівняльна лексикологія основної іноземної та української мов» та інші. На практичних заняттях робота організується таким чином, щоб була можливість працювати у парах та міні-групах, обговорювати проблемні ситуації, здійснювати усний та письмовий переклад. Великі можливості для ефективного навчання майбутніх перекладачів дає використання таких технологій, як комп'ютери, мультимедійні компакт-диски, інформаційні мережі. Комп'ютер з успіхом використовується при вивченні гуманітарних дисциплін, зокрема іноземних мов. Обладнані комп'ютерні аудиторії дають змогу більш ефективно використовувати час на заняттях, урізноманітнювати завдання, полегшувати роботу викладача. Технології мультимедіа дають можливість, не покидаючи аудиторію, відтворювати реальні життєві ситуації, слухати носіїв мови, практикуватися у здійсненні послідовного перекладу з іноземної мови на рідну і навпаки.

Окремо слід вказати на використання такої комп'ютерної технології, як Інтернет при навчанні майбутніх перекладачів. В освітньому процесі Інтернет можна розглядати як засіб створення інформації та джерело цієї інформації, а останнім часом і як нове комунікативне середовище. За допомогою Інтернету можна вирішити безліч комунікативних завдань. Його використання підвищує мотивацію суб'єктів навчання. З метою підготовки майбутніх перекладачів ефективними є веб-сторінки за навчальним матеріалом, навчальні ігри, спеціалізовані веб-каталоги та бібліотеки навчальних матеріалів. Інтернет є інструментом взаємодії об'єктів і суб'єктів навчання.

Діяльність перекладача передбачає не тільки лінгвістичну, а й соціокультурну складову. Перекладач повинен не просто добре володіти іноземними мовами, а й орієнтуватися в культурних особливостях інших країн та народів для того, щоб точно передавати сенс висловлювання представнику іншої культури. Для підвищення пізнавального інтересу майбутніх перекладачів на заняттях із навчальної дисципліни «Лінгвокультурознавство» пропонується ознайомлення з культурою та історією тих країн, мова яких вивчається – Об'єднане Королівство Великої Британії, Сполучені Штати Америки, Австрія, Польща, Франція, Німеччина. Багато інформаційного матеріалу

майбутні фахівці можуть готувати самостійно. Для виконання таких завдань доречним буде використання методу проєктів. Уся ця сума знань є основою для правильного розуміння цілісної картини світу, усвідомлення місця і ролі кожної людини в ньому, для формування неупередженого, толерантного ставлення до представників інших культур.

Підготовка майбутніх перекладачів у вищих військових навчальних закладах суттєво відрізняється від підготовки перекладачів у цивільних ЗВО. Під час навчання майбутні перекладачі, окрім іноземних мов, вивчають повний цикл військових дисциплін. «Вони уміють водити БТР, стріляти з усіх видів озброєння, забезпечувати корегування артилерійського вогню, знають основи розвідки, маскування, протиповітряної оборони, радіоелектронної боротьби тощо» [4], адже для того, щоб грамотно і правильно здійснювати двомовну комунікацію, перекладач повинен орієнтуватися у предметі, знати і розуміти його сутність. Тому офіцер-перекладач – це людина, яка здійснює переклад усно і письмово в обидві сторони, досить швидко, з великим знанням мультипредметності. Військовий перекладач повинен володіти глибокими знаннями рідної та іноземної мов у тому числі й у галузі військової термінології, бездоганно володіти навичками усіх видів усного та письмового перекладу з метою вільного переключення з однієї мови на іншу [1, 230–231]. Можна вивчити певний набір слів, термінів, але без знання сутності предмету буде досить складно, або й неможливо, передати думку чи інформацію одного співрозмовника іншому і навпаки. Тут важливе значення має використання міждисциплінарних зв'язків. Тематика занять з іноземної мови повинна узгоджуватися з тематикою військових дисциплін. Спочатку необхідно оволодіти матеріалом рідною мовою, усвідомити сутність предмету – тоді можна вчитися передавати необ-

хідну інформацію іноземною мовою. З цією метою корисно проводити певні заняття з військових дисциплін, або фрагменти занять, іноземною мовою. Наприклад, заняття про порядок та особливості здійснення перевірки документів у міжнародних пунктах пропуску. На таких заняттях, звичайно, присутні викладачі обох предметів.

Перекладачі допомагають у вирішенні не лише мовних проблем, а й у випадках культурних непорозумінь. Така дисципліна, як «Міжкультурна комунікація та комунікативні стратегії» допомагає освоїти ази вербального та невербального спілкування, розуміти та правильно використовувати мову тіла, міміки, жестів. Мова жестів – це лаконічний та ефективний засіб спілкування, який різні народи, нації та національності, представники різних релігій використовують по-різному. Перекладач повинен розумітися на подібних способах спілкування, щоб не потрапити у неприємну чи конфліктну ситуацію.

Знання з іноземної мови створюють умови для міжособистісної взаємодії людей, які навчаються у спілкуванні. Майбутні перекладачі володіють умінням правильно організувати своє спілкування, умінням слухати – що є однією з головних якостей перекладача і від чого залежить ефективність спілкування. З цією метою у спеціально організованих вправах тренуються швидкість мовлення, інтонація, тембр голосу, жести, міміка, звертається увага на розташування учасників спілкування у міжособистісному просторі.

Майбутній фахівець з перекладу – це толерантна особистість, яка знає і поважає мови, традиції та культуру інших народів, готова буди посередником задля активного та повноцінного співробітництва у сучасному полікультурному світі. Таким чином, підготовка перекладача постає основою конструювання багатокультурного світу та однією з найважливіших областей дослідження.

Список використаних джерел

1. Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь. – М.: Флинта; Наука, 2009.
2. Стратегія розвитку Державної прикордонної служби України : схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2015 р № 1189-р
3. <http://bilahata.net/edynyj-navchalnyj-zaklad-hotuje-ofitseriv-prykordonnykiv/>
4. https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=11&ved=2ahUKEwj98YCJqtffAhVBIYsKHQm BAg4QFjAKegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fdpsu.gov.ua%2Fua%2Fmizh-poligonami-ta-auditoriyami%2F&usg=AOvVaw2GvSmdZ_EUdrHMyxHgC6-j

References

1. Neljubin L.L. *Tolkovyy perevodcheskiy slovar'*. – M.: Flinta; Nauka, 2009 [in Russian].
2. *Stratehiia rozvytku Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy : shvaleno rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2015 r № 1189-r* [in Ukrainian]
3. <http://bilahata.net/edynyj-navchalnyj-zaklad-hotuje-ofitseriv-prykordonnykiv/>
4. https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=11&ved=2ahUKEwj98YCJqtffAhVBIYsKHQmBA g4QFjAKegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fdpsu.gov.ua%2Fua%2Fmizh-poligonami-ta-auditoriyami%2F&usg=AOvVaw2GvSmdZ_EUdrHMyxHgC6-j

Татьяна Сница. Особенности подготовки переводчиков в высших военных учебных заведениях

Статья посвящена особенностям обучения будущих переводчиков в высших военных учебных заведениях. Автор обращает внимание на важность и актуальность подготовки переводчиков в современных условиях; рассматривает и анализирует трудности, которые возникают в процессе изучения иностранных языков и военных дисциплин будущими специалистами по переводу. Автор высказывает мысль, что обучение переводческой деятельности предполагает не только изучение иностранных языков; это еще и развитие интеллектуальных способностей будущего переводчика, формирование высоких моральных качеств, навыков межличностного общения, расширение общеобразовательной и специальной компетентности.

Ключевые слова: специальная подготовка, будущие переводчики, иностранный язык, высшие военные учебные заведения, межкультурная коммуникация, переводческая деятельность.

Tatiana Snitsa. Peculiarities of training of interpreters in higher educational institutions

The article is devoted to the peculiarities of the training of future translators/interpreters in higher military educational institutions. The author of the article draws attention to the importance and relevance of the training of translators/interpreters in modern conditions; examines and analyzes the difficulties that arise in the process of studying foreign languages and military disciplines by future translators/interpreters. The author of the article is convinced of the need to use the capabilities of interdisciplinary connections in the process of preparing translators/interpreters. It is about combining the teaching strategy of military subjects and foreign languages. Conducting some of the military disciplines' lessons or a part of the lesson in a foreign language will contribute to the effective preparation of future specialists in military translation. The author expresses the opinion that teaching of translation activities involves not only the study of foreign languages. It also includes the development of the intellectual abilities of the future translators/interpreters, the formation of high moral qualities, skills of interpersonal communication, the expansion of general educational and special competence.

Future translator's/interpreter's job involves working in international projects, performing their tasks quickly and effectively; possessing a culture of communication, knowing and using in practice the features of verbal and nonverbal communication of representatives of other cultures and confessions. Future translators/interpreters should know their native language and foreign ones perfectly well, and they also should constantly work at self-development and self-improvement.

Keywords: special training, future interpreters, foreign language, higher educational military institutions, intercultural communication, translation activity.

УДК 378(477.87)-057.87-054.72

Володимир СТАРОСТА

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

e-mail: volodymyr.starosta@uzhnu.edu.ua

e-mail: volodymyr.starosta@upjs.sk

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ОСВІТНЬОЇ МІГРАЦІЇ В УКРАЇНІ

У статті на основі аналізу поглядів дослідників та статистичних відомостей узагальнено основні причини освітньої міграції українських студентів за кордон: пониження рівня життя та війна в Україні; возз'єднання з сім'єю, яка проживає за кордоном; посилення недовіри до українських вищих навчальних закладів; прагнення отримати якісну освіту та диплом світового рівня; фінансова доступність закордонної освіти; можливість працевлаштування по всьому світу тощо. Освітню міграцію студентів можна розглядати як реакцію-відповідь молодих людей на існуючі умови життєдіяльності в країні і як засіб самореалізації особистості. Вказано на позитивні та негативні наслідки освітньої міграції в Україні.

Ключові слова: міжнародна міграція, освітня міграція, українські студенти, рівень життя.

Посилення глобалізаційних процесів в сучасному світі поширюється на всі сфери людської діяльності – політика, економіка, освіта та ін., що сприяє активізації всіх форм міжнародної взаємодії, а також посиленню міграційних потоків. За на-

прямком міграційних потоків їх поділяють на зовнішні (міждержавні) і внутрішні (у межах території однієї країни).

Міграція населення пов'язана з економічною, соціальною, політичною, релігійною, екологічною

та іншими сторонами життя суспільства і є одним з найбільш адекватних індикаторів його розвитку. Значна кількість мігрантів, які мають спільні території прибуття та вибуття протягом певного періоду формуються в міграційні потоки, кількість та якість яких в свою чергу визначають міграційний процес. Освітня мобільність, як передумова освітньої міграції, заснована, в першу чергу, на прагненні індивіду щодо отримання певної освіти, яка може бути класифікована з точки зору бажаного рівня кваліфікації, професійного напрямку, шляхів отримання освіти та бажаного результату (В. Філатов, Я. Ромашова, 2014) [10].

Аналіз останніх досліджень вчених з проблеми міжнародної освітньої міграції описує Л. Жураковська (2014) [2] і зазначає, що є значна кількість праць західних дослідників, зокрема, Ф. Альтбаха (P Altbach), Д. Массейя (D. Massey), Р. Епплярда (R. Appleyard), А. Фіндлі (A. Findlay), Б. Ліндсея Лоувелла (B. Lindsay Lowell), К. Оздена (C. Ozden), О. Старка (O. Stark), К. Тремблей (K. Tremblay) та інших; значний внесок у розвиток даного напрямку наукових досліджень належить російським науковцям – А. Арефьеву, Г. Глущенко, Ж. Зайончковській, Л. Леденьовій, І. Маласі, О. Письменній, О. Тюрюкановій, І. Цапенко та ін. В Україні дослідженню проблем освітньої міграції та окремих її аспектів присвячено праці Т. Драгунової, О. Жилінської, М. Згуровського, В. Куценко, О. Малиновської, Л. Семів, О. Хомри, О. Яндульського та інших.

Додамо також значну роботу щодо аналізу стану та причин освітньої міграції у європейському освітньому просторі, яку проводить громадська організація «Центр дослідження суспільства/ CEDOS» cedos.org.ua, а результати висвітлюють автори численних публікацій (О. Слободян, Є. Стадний та інші).

За своєю сутністю, як зазначають В. Філатов і Я. Ромашова, освітня міграція передбачає тимчасове перебування на території розташування закладу освіти з подальшим поверненням мігранта до колишнього місця проживання. Метою освітньої міграції є отримання освіти шляхом переміщення школярів, студентів, докторантів та інших (В. Філатов, Я. Ромашова, 2014) [10]. Згідно, Л. Жураковської (2014) [2], міжнародна освітня міграція є переміщенням людей між країнами з метою здобуття освіти різного рівня незалежно від терміну перебування за межами країни походження. Значення міжнародної освітньої міграції як важливої, інтелектуальної за змістом форми міграційних переміщень населення закономірно зростає. Для більшості економічно розвинених країн вона стає одним із засобів формування людського капіталу, необхідного для розвитку націо-

нальних економік, водночас – є потужним геополітичним ресурсом, що використовується для розповсюдження і просування культури, ціннісних установок і технологій країн навчання іноземців.

Актуальність дослідження освітньої міграції зумовлена її значною динамікою в часі, що приводить до впливу на соціально-економічні процеси в Україні.

Мета статті полягає у дослідженні деяких аспектів (причини, позитивні та негативні наслідки) освітньої міграції українських студентів на основі узагальнення праць дослідників та статистичних відомостей.

Необхідними умовами освітньої міграції є: спроможність до освітньої діяльності, бажання та можливість її здійснювати; наявність відповідних навчальних закладів в країні (регіоні); перевага впливу чинників освітньої міграції над бажанням залишитися в країні (регіоні) проживання (В. Філатов, Я. Ромашова, 2014) [10].

Розглянемо **основні причини зовнішньої освітньої міграції** українських студентів з кількох аспектів.

Потужним регулятором процесів освітньої міграції як у глобальному, так і національному масштабах є інституційне середовище цих процесів. Інституційне середовище як технологічна основа управління процесами освітньої міграції є сукупністю цінностей, норм, правил, організацій, а також інших інститутів, які регламентують, сприяють або обмежують функціонування і розвиток цих процесів. Систематизацію основних складових інституційного середовища управління процесами освітньої міграції в Україні та країнах Європейської співдружності здійснено О. Гринькевич (2013) [1].

На нашу думку, **в нормативно-правовому аспекті** формуванню освітньої мобільності в Україні в XXI столітті, як передумови зовнішньої освітньої міграції та подальшому посиленню міграційних освітніх потоків сприяли такі основні кроки:

1. Приєднання України в 2005 році до Болонського процесу (Болонської декларації), що уможливило реалізацію його основних позицій:

- введення двох циклів навчання: перший цикл – для одержання ступеня бакалавра (3-4 роки); другий – для одержання ступеня магістра (1-2 роки навчання після бакалаврату), або для одержання ступеня доктора (3-4 роки);
- введення кредитної системи (запровадження ECTS) – Європейської системи трансферу залікових одиниць трудомісткості (кредитів) – як засіб студентської мобільності;

- контроль якості освіти;
- розширення мобільності;
- забезпечення працевлаштування випускників;
- забезпечення привабливості європейської системи освіти.

На основі виконання даних пунктів успішно проходив розвиток мобільності студентів та викладацького складу, а також внесено зміни до деяких національних законодавчих актів та запроваджено нові.

2. Запровадження Національної рамки кваліфікацій, яка є системним і структурованим за компетентностями описом кваліфікаційних рівнів. Згідно цього нормативно-правового документу, прийнятого в Україні в 2011 р. Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>) Національна рамка кваліфікацій запроваджена з метою: введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців; забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин; сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні; налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці.

3. Прийняття Закону України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. № 1556-VII, який вступив в силу з 6 вересня 2014 року. Наприклад, у статті 5 «Рівні та ступені вищої освіти» встановлено відповідність рівнів вищої освіти кваліфікаційним рівням Національної рамки кваліфікацій.

4. Запровадження безвізового режиму для громадян між Україною та Європейським Союзом, який набув чинності 11 червня 2017.

Важливе значення також мають угоди (дво- і багатосторонні) про співробітництво між українськими і закордонними університетами.

Таким чином, світова та європейська практика освітньої міграції свідчить, що її основною формою є академічна мобільність студентів, а зазначені та інші кроки й чинники суттєво посилюють як трудову міграцію, так і міграцію українських студентів та викладачів в інші країни світу.

Розглянемо інший аспект, оскільки визначальний вплив на міграційні потоки має **рівень життя в країні**, який охоплює широкий спектр показників щодо стану та умов життєдіяльності людини у суспільстві. У теперішній час в Україні, на нашу думку, рівень життя є достатньо низьким, що засвідчують прямо чи опосередковано різноманітні статистичні показники, деякі з яких наведено на рис. 1: чисельність постійного насе-

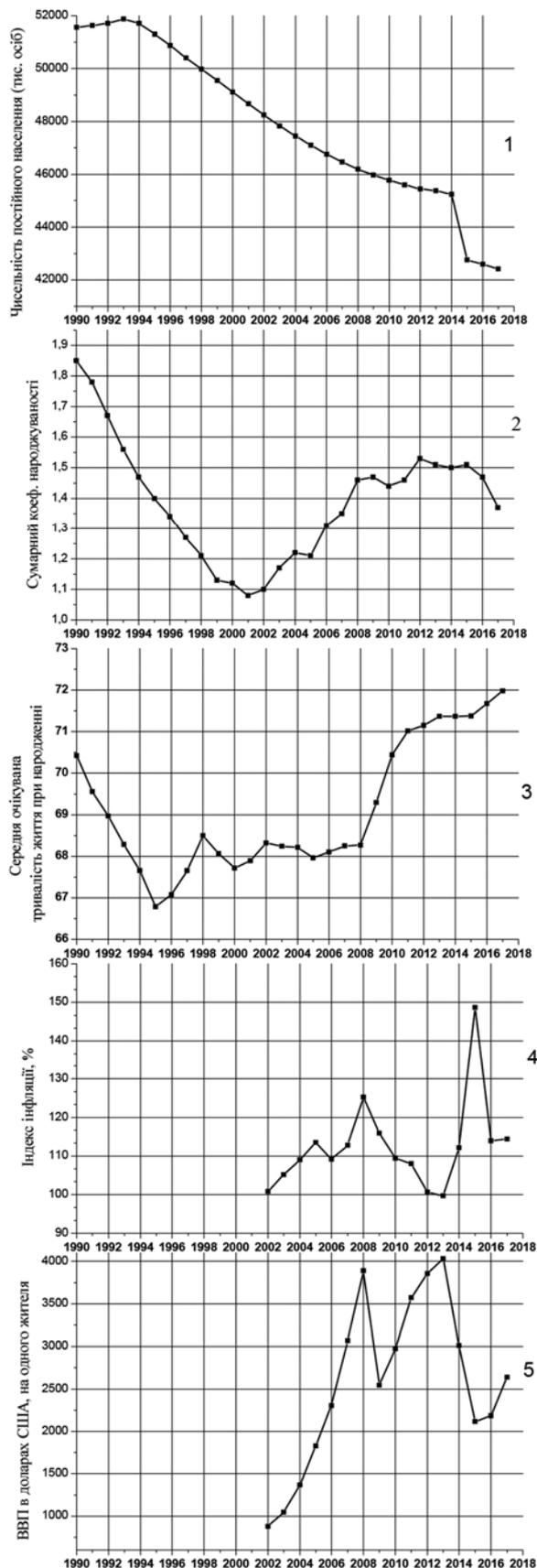


Рисунок 1 – Деякі показники Державної служби статистики України (1–4) та Світового банку (5)

лення, тис. осіб (1); сумарний коефіцієнт народжуваності (2); середня очікувана тривалість життя при народженні (3); індекс інфляції,% (4); номінальний внутрішній валовий продукт (ВВП) в доларах США, на одного жителя (5) та інші.

Наприклад, рівень ВВП в Україні має дуже низькі показники порівняно з іншими країнами світу, а індекс інфляції навпаки; чисельність населення зменшується. В пошуку кращого життя відбувається стрімке посилення міграційних потоків з України різних вікових груп.

На зменшення кількості студентів в Україні впливає як наявна міграція, так і зменшення народжуваності (рис. 1/2), що зумовлює зменшення кількості випускників українських шкіл та студентів ВНЗ (рис. 2).

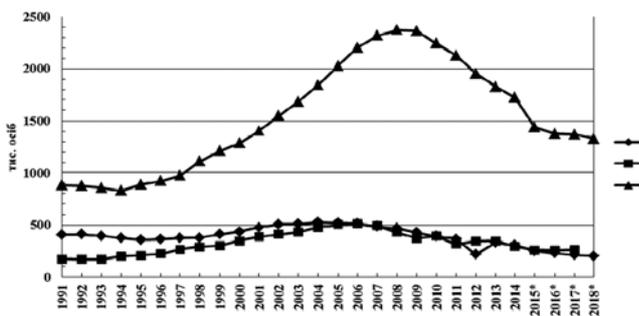


Рисунок 2 – Кількість випускників шкіл та студентів ВНЗ:

1 – випускники шкіл, тис. осіб; 2 – кількість осіб, прийнятих на навчання до ВНЗ III-IV рівнів акредитації, тис. осіб; 3 – кількість студентів ВНЗ III-IV рівнів акредитації, тис. осіб

Джерело: [4]; обробка автора.

Дані для 2014–2017 рр. наведено без урахування тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим і м.Севастополя та частини тимчасово окупованих територій у Донецькій та Луганській областях.

Джерело: (1–4) [4]; (5) <http://www.worldbank.org>; <https://index.minfin.com.ua/ua/economy/gdp/>; обробка автора.

Розглянемо аспект міграції щодо **якості вищої освіти в Україні**. В останні роки зроблено багато кроків для реформування цієї ланки освіти, проте незначна кількість університетів надають освітні послуги на світовому рівні. У число 1000 кращих університетів світу 2018 року, за версією QS World University Rankings, потрапили тільки шість українських університетів (джерело: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2018>): Харківський національний університет ім. Василя Каразіна (401–410-е місце); Київський національний уні-

верситет ім. Тараса Шевченка (411–420 місце), Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського» (501–550); Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» (701–750 місце); Донецький національний університет ім. Василя Стуса (801–1000 місце); Сумський державний університет (801–1000 місце).

Якщо розглянемо дані рейтингу найкращих університетів світу RankPro за 2013/2014–2017/2018, то знаходимо ряд вишів деяких пострадянських держав (табл. 1) [11]. Проте виникає питання у академічній спільноті причину відсутності у таких рейтингах провідних українських університетів.

Таблиця 1 – Кількість університетів деяких пострадянських держав у світовому рейтингу RankPro найкращих університетів світу

Країна	2013–2014	2014–2015	2015–2016	2016–2017	2017–2018
Білорусь	6	5	4	5	4
Естонія	4	2	3	4	3
Латвія	5	2	3	3	3
Литва	3	3	3	4	3
Росія	23	26	20	44	34

Джерело [11]: Worldwide Professional University Rankings RankPro 2013/2014 http://www.cicerobook.com/userfiles/files/A_RankPro_GWC_Country2014.pdf
Worldwide Professional University Rankings RankPro 2014–2015 http://www.cicerobook.com/userfiles/files/A_RankPro_GWC_2015_Country.pdf
RankPro 2015/2016 World league: Leading universities TOP 500 http://www.cicerobook.com/userfiles/files/A_RankPro_GWC_Country_2016.pdf
RankPro 2016/2017 TOP World leading universities http://www.cicerobook.com/userfiles/files/2016-17_RankPro%20by%20country.pdf
RankPro 2017/2018 TOP World leading universities <http://www.cicerobook.com/userfiles/files/Academic%20rank%2017-18.pdf>

Таким чином, на міграцію впливає зростання недовіри до українських ВНЗ. Не останню роль, як зазначає Є. Стадний (2015) [7], грають різні посередницькі рекрутингові фірми, які активно просувають навчання за кордоном. Частіше реклама потрібна саме тим вишам, які не мають репутації якісних університетів. З іншого боку, українська молодь не зустрине там хабарництва, а це дуже часто спонукає виїхати за кордон.

О. Слободян та Є. Стадний (2016) наводять дані освітньої міграції українців (табл. 2), а також виділяють **три основні потенційні мотиви міграції**, відповідні траєкторії майбутнього руху студентів, які найбільше з ними асоціюються, та окреслюють заходи політики спрямовані на

Таблиця 2 – Кількість українських студентів у ВНЗ за кордоном

Країна	2008–2009	2009–2010	2010–2011	2011–2012	2012–2013	2013–2014	2014–2015
Росія	4236	4055	4919	4644	4737	6029	9365
Польща	2831	3499	4879	6321	9620	14951	22833
Німеччина	8557	8818	8830	8929	9044	9212	9379
Канада	715	916	1053	1203	1611	2053	2536
Італія	800	1043	1314	1556	1727	1894	2200
Чехія	913	1249	1336	1477	1584	1772	2015
США	1716	1727	1583	1535	1490	1464	1551
Іспанія	558	641	840	1114	1323	1418	1545
Австрія	727	905	990	1142	1265	1279	1460
Франція	1349	1388	1447	1482	1282	1320	1332
Угорщина	829	896	862	763	803	807	1003
Великобританія	385	450	505	615	710	835	835
Болгарія	275	296	333	367	411	463	519
Швейцарія	292	318	336	358	371	397	423
Туреччина	209	198	208	232	282	360	429
Словаччина	71	84	98	109	128	176	389
Греція	196	234	294	307	316	326	
Литва	97	108	111	126	232	170	236
Білорусь	186	182	196	181	169	167	220
Латвія	61	259	214	183	188	233	196
Бельгія	109	114	156	161	194	206	194
Фінляндія	114	123	145	180	178	125	166
Молдова	271	235	202	157	165	164	160
Естонія	121	127	119	118	106	117	157
Австралія	48	61	62	69	68	113	144
Нідерланди	87	79	96	97	103	111	130
Швеція	259	253	429	422	295	139	129
Грузія	9	5	16	5	11	7	13
Словенія	10	14	19	26	25	27	33
Азербайджан	7	19	13	11	46	12	21
Хорватія	3	4	8	9	12	13	14
Ірландія	13	15	18	9	14	14	12
Сербія	9	8	10	3	4	8	9
Разом:	26063	28323	31641	33911	38514	46382	59648

Джерело: О. Слободян, Є. Стадний (2016) [6].

збільшення позитивного впливу міграції в кожному випадку (О. Слободян, Є. Стадний; 2016) [6]:

1. Студенти, які їдуть навчатись за кордон для того, щоб здобути там навички та знання, доступ до яких обмежений в Україні, зазвичай повертаються в Україну. У цьому випадку заходи державної політики повинні бути спрямовані на максимально ефективне використання здобутого людського капіталу та інтеграцію зворотних освітніх мігрантів на ринку праці.

2. Студенти, які їдуть навчатись за кордон для того, щоб залишитись там на постійне проживання повертаються в Україну тільки тоді, коли досвід міграції був неуспішним, наприклад, через

занадто оптимістичну оцінку вигод чи психологічних витрат, пов'язаних з міграцією. У цьому випадку заходи державної політики повинні бути спрямовані на сприяння створенню якісних робочих місць в Україні, інформуванню студентів щодо особливостей працевлаштування в приймаючих країнах, на співпрацю з основними приймаючими країнами для забезпечення захисту прав українських студентів і на побудову ефективної політики взаємодії з висококваліфікованими мігрантами.

3. Студенти, які їдуть навчатись за кордон для того, щоб возз'єднатись з сім'єю, яка проживає за кордоном, швидше за все залишатимуться за кордоном. Саме в цьому випадку особливо

важливо розуміти чи керуються вони можливістю майбутнього працевлаштування при виборі спеціальності. Якщо горизонт планування таких студентів обмежений найближчим часом, то існує ймовірність того, що після закінчення вищого навчального закладу вони оберуть професійний шлях своїх батьків та будуть зайняті у сферах, що не вимагають здобутої освіти. З іншого боку, у випадку невдалого досвіду міграції і повернення в Україну, вони можуть зіткнутись з тим, що здобуті ними знання та навички не затребувані на українському ринку праці.

Погоджуємось з думкою К. Кобченко (2012) [3], щодо причин, які спонукають молодь до навчання в інших країнах, належать, передовсім, престижність освіти в багатьох країнах Європи та у США, перспектива отримання диплома світового рівня, який відкриває перспективи працевлаштування в більшості країн світу, можливість досконалого оволодіння іноземними мовами, а також отримання під час навчання практики роботи із закордонними фірмами та клієнтами – навички, які особливо цінуються при працевлаштуванні як за кордоном, так і в Україні. Отже, для багатьох українців, навіть тих, хто прагне повернутись на батьківщину, закордонна освіта нерідко є запорукою їх конкурентоспроможності на ринку праці.

Найпопулярнішими серед українців країнами для навчання є Велика Британія, США, Канада, Польща, Угорщина, Росія. Конкуренцію їм складають Франція, Чехія, Німеччина. Кожен третій сучасний український студент мріє навчатись за кордоном, при цьому переважна більшість з них обирають держави Євросоюзу та Сполучені Штати Америки. Останнім часом серед українців зростає попит на навчання у сусідній Польщі. Щороку все більша кількість українських абітурієнтів виїжджають на навчання до цієї країни. Спорідненість мов, близькість історичного досвіду, легкість сполучення та в цілому сприятлива щодо України політика сусідньої Польщі, яка до того ж вже є членом ЄС, а також фінансова доступність освіти (відмінникам навіть сплачують стипендії) робить цю країну привабливою для багатьох українців. Українські студенти їдуть навчатися також до країн Прибалтики, у яких вартість навчання наближується до ціни освіти у провідних українських ВНЗ та в яких є можливість проходити англomовний курс навчання. Популярним місцем освіти є також Чехія, де навчання безкоштовне, за умови володіння чеською мовою. Традиційним місцем освітньої міграції продовжує лишатися Росія, адже деякі навчальні заклади Москви та Петербурга мають визнаний авторитет ще з радянських часів. Популярність Росії зумовлена та-

кож територіальною близькістю наших країн, відсутністю мовних бар'єрів, схожістю систем освіти та її фінансовою доступністю (К. Кобченко, 2012) [3].

До причин освітніх міграцій українських студентів за кордон також відносять і багато недоліків та слабких місць української освітньої системи, і бажання українських абітурієнтів поїхати за кордон на постійне місце проживання, і виділення зарубіжними ВНЗ більше безкоштовних місць для талановитої молоді, а на навчання на контрактній основі пропонують деякі знижки. Крім того, зарубіжні ВНЗ у край відповідально ставляться до випускників, надаючи можливість для розширення контактів по всьому світу і влаштовуючи на роботу (В. Черба та ін., 2017) [10].

Міграція охоплює також науковців, чисельність яких в Україні за 2010-2017 рр. зменшилась майже вдвічі (табл. 3), а отже, поступово послаблюється кадровий потенціал української вищої школи [4].

Отже, якщо більшість попередніх чинників можна віднести переважно до внутрішніх (національних), які сприяють освітній міграції, то **світовий ринок і торгівлю освітніми послугами варто віднести до потужного зовнішнього (міжнародного) чинника**, що відіграє важливу роль у розвитку національних економік, особливо тих країн де якість вищої освіти перебуває на світовому рівні. З кожним роком цей міжнародний ринок освітніх послуг зростає і зростає також частка інтелектуальних мігрантів з України.

Дослідники звертають увагу на позитивні та негативні наслідки освітньої міграції. Зокрема, Л. Жураковська, зазначає, що освітня міграція є помітним чинником глобального перерозподілу інтелектуальних і трудових ресурсів на користь розвинутих країн, забезпечує вагомі інвестиції в національну економіку країн-реципієнтів, в тому числі в систему освіти, сприяє підвищенню споживання товарів та послуг. Водночас у країнах-донорах вона сприяє постарінню населення та погіршенню якісних характеристик трудових ресурсного потенціалу, спричиняє «відплив мізків», тобто загрожує економічній безпеці держави (Л. Жураковська, 2014) [2].

Основні загрози освітньої міграції, згідно М. Романюк і З. Смутчак (2018) [5]: втрата частини соціального капіталу серед студентів, які навчаються за кордоном і мають намір залишитися у цій країні; зменшення внутрішнього попиту на ринку освітніх послуг ВНЗ, як наслідок – скорочення робочих місць у ВНЗ; втрата частини фінансового капіталу в результаті імпорту освітніх послуг закордонних ВНЗ. Потенційні можливості

Таблиця 3 – Кількість працівників, задіяних у виконанні наукових досліджень і розробок за категоріями

Рік	Кількість працівників, усього	У тому числі				
		з них мають науковий ступінь		Дослідники	Техніки	Допоміжний персонал
		доктора наук	доктора філософії (кандидата наук)			
2010 ¹	182484	11974	46685	133744	20113	28627
2011 ¹	175330	11677	46321	130403	17260	27667
2012 ¹	164340	11172	42050	122106	15509	26725
2013 ¹	155386	11155	41196	115806	14209	25371
2014 ^{1,3}	136123	9983	37082	101440	12299	22384
2015 ^{1,3}	122504	9571	32849	90249	11178	21077
2016 ^{2,3}	97912	7091	20208	63694	10000	24218
2017 ^{2,3}	94274	6942	19219	59392	9144	25738

Примітка: ¹Дані за 2010–2015 роки включають постійних та тимчасових працівників (сумісників та осіб, які працюють за договорами цивільно-правового характеру, включаючи науково-педагогічних працівників).

²Починаючи з 2016 року дані наведено без урахування науково-педагогічних працівників, які не виконували наукові дослідження і розробки.

³Дані наведені без урахування тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим, м.Севастополя та частини тимчасово окупованих територій у Донецькій та Луганській областях.

Джерело: [4].

освітньої міграції – досвід міжкультурних комунікацій, їх використання і популяризація за рахунок тих викладачів і випускників, які повертаються в Україну; формування нового соціального капіталу за рахунок студентської молоді, яка здобуває освіти за кордоном і може в подальшому її використати для реалізації міжнародних соціальних і бізнес-проектів; використання досвіду українських викладачів, які працюють за кордоном, у розробленні національних і локальних (на рівні ВНЗ) стратегій розвитку університетської освіти в Україні.

До позитивного значення закордонної освіти К. Кобченко (2012) [3] відносить не лише здобуття сучасних знань високого рівня, але й знайомство молоді з життям інших країн, засвоєння ними форм і стандартів поведінки, які прийнято називати європейськими цінностями та основами демократії. Обмін досвідом, спілкування з однолітками з різних країн світу, присутне в більшості закордонних ВНЗ, сприяє формуванню незалежної, самостійної і творчої особистості. А знайомство зі світом розширює ерудицію, світоглядні горизонти особистості. Для зарубіжних країн, які зацікавлені в наданні освіти студентам зі Східної Європи, зокрема, України, саме такий шлях розповсюдження своїх політичних та ідейних цінностей, «експорту демократії» через навчання цьому молодого покоління – представників країн з перехідною політичною системою – належить до найбільш ефективних. Водночас, окрім очевидних переваг, освіта за кордоном несе для України й серйозні виклики та загрози, головна з яких – вищезгадане бажання значної частини

студентської молоді залишитись після навчання в іншій країні та не повертатись на батьківщину.

Таким чином, освітню міграцію, як засіб само-реалізації особистості, можемо віднести до позитиву у контексті розвитку молоді людини, а саму міграцію як реакцію-відповідь на існуючі умови життєдіяльності в країні.

Повністю погоджуємось з прогнозом, який формулює Є. Стадний (2015), що кількість українських студентів за кордоном буде зростати. По-перше, це глобальна світова тенденція. По-друге, це великий бізнес. По-третє, війна в Україні суттєво впливає на наміри будувати тут своє майбутнє. По-четверте, вже давно існують своєрідні сегменти академічної міграції: більш заможні українці можуть собі дозволити навчання у Британії, Австралії, США чи Італії, а наприклад, люди середніх статків виїжджають вчитися до Польщі, Німеччини, Чехії чи Франції (Є. Стадний, 2015) [7].

Для виявлення міграційних настроїв студентів першого курсу проведено анонімне електронне анкетування на початку другого семестру в 2016 р. (200 студентів) та 2018 р. (750 студентів) в Ужгородському національному університеті з використанням Google Forms: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScz0z8f152aibs7_x_q01295rhg9Py7jVa1PoGBvEs8Ax9kGw/viewform (В. Староста, О. Попадич; 2018) [8]. Студентів просили відповісти: «**Де Ви плануєте працювати після закінчення навчання в УжНУ?**»

- В Україні.
- За кордоном.
- Важко відповісти.

Кількість студентів, які планують працювати за кордоном після завершення навчання в університеті: у 2016 р. – 26,0%, у 2018 р. – 29,1%; відповідно спостерігаємо зменшення бажаючих залишитись в Україні: у 2016 р. – 29,5%, у 2018 р. – 25,5%. Інші першокурсники поки не визначились. З нашого погляду, результат дослідження віддзеркалює міграційні настрої в Україні.

Таким чином, важливими передумовами освітньої міграції в Україні є глобалізація світового освітнього простору, відповідні нормативно-правові рішення в Україні, країнах Європейського Союзу та інших країнах. Освітню міграцію студентів можна розглядати як реакцію-відповідь молодих людей на існуючі умови життєдіяльності в країні і як засіб самореалізації особистості. Узагальнення поглядів дослідників та статистичних відомостей дає можливість виокремити основні причини освітньої міграції українських студентів (пониження рівня життя та війна в Україні; роз'єднання з сім'єю, яка проживає за кордоном; посилення недовіри до українських вищих навчальних закладів; прагнення отримати якісну освіту; перспектива отримання диплома світового рівня; фінансова доступність закордонної освіти; можливість працевлаштування по всьому світу тощо).

Суттєве прискорення освітньої міграції українських студентів, викладачів, наукових працівників має як позитивний, так і негативний ефект. До позитиву освітньої міграції як засобу самореаліза-

ції особистості можемо віднести формування у молодих людей європейських цінностей, сучасного світогляду, ерудиції, досвіду міжкультурних комунікацій та швидкої адаптації до змін, можливість досконалого оволодіння іноземними мовами тощо; здобуття ними якісної зарубіжної освіти і можливість її використання у випадку їх повернення до України; суттєве підвищення кваліфікації українських науково-педагогічних працівників, які працюють за кордоном і можливість використання їх досвіду, залучення до реалізації міжнародних наукових проектів тощо. Негативна тенденція: суттєве зменшення внутрішнього ринку освітніх послуг і відповідні фінансові втрати; можливість неповернення дипломованих фахівців до України і, як наслідок, зменшення частки професійних кадрів, старіння населення, подальше ускладнення соціально-економічної ситуації в державі. Відповідно виникають два складні завдання: 1) вдосконалення освітньої системи в Україні в стислі терміни; 2) створення таких умов в Україні, аби молоді фахівці із закордонними та українськими дипломами були затребувані на національному ринку праці.

Подальші розвідки, вважаємо, доцільно спрямувати на систематичне вивчення можливості та умов академічної мобільності, причин та статистики освітньої міграції в Україні тощо, а також надважливого значення набуває пошук реальних шляхів суттєвого покращення якості освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Гринькевич О. С. Освітня міграція в Україні та світі: інституційне середовище та напрями державного регулювання. Соціально-економічні проблеми сучасного періоду України, 2013, Вип. 3(101). С. 254-264.
2. Жураковська Л. А. Тенденції освітньої міграції в контексті глобалізації економічного розвитку. Демографія та соціальна економіка, 2014. №1(21). С. 233-242.
3. Кобченко Катерина. Міграція з України із освітньою метою: історичний та сучасний досвід Українознавчий альманах. 2012. Вип. 7. С. 148-152.
4. Офіційний сайт Державної служби статистики України. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/> (дата звернення 12.12.2018).
5. Романюк М. Д., Смутчак З. В. Проблема освітньої міграції в аспекті реформування вищої освіти. Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. Демографія, економіка праці, соціальна економіка і політика 2018. Вип. 22. С. 716-719.
6. Слободян Олександра, Стадний Єгор. Українські студенти за кордоном: скільки та чому? (13 грудня 2016). URL: <http://www.cedos.org.ua/uk/osvita/ukrainski-studenty-za-kordonom-skilky-ta-chomu#sources> (дата звернення 10.10.2017).
7. Стадний Єгор. Чому українська молодь обирає польські університети: Новини України. Daily 16.10.2015. URL: <https://daily.rbc.ua/ukr/show/pochemu-ukrainskaya-molodezh-vybiraet-polskie-1444995723.html> (дата звернення 12.10.2018).
8. Староста В. І., Попадич О. О. Деякі чинники адаптації студентів-першокурсників в умовах класичного університету. Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology, 2018 Vol. 6. No. 2. pp. 16-26. URL: <http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/itse/article/view/2456> (дата звернення 12.12.2018).
9. Філатов В. М., Ромашова Я. В. Специфічні ознаки освітньої міграції та її місце в структурі міграційних потоків. Ефективна економіка. 2014. № 2. Режим доступу: URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2014_2_63 (дата звернення 12.10.2018).
10. Черба В. М., Тополь Г. Д., Мушкатьорова Д. В. Причини освітніх міграцій українських студентів за кордон. Інвестиції: практика та досвід. 2017. № 12/5017. С. 68-72.
11. RankPro. TOP World leading universities. URL: <http://www.cicerobook.com/en/ranks> (дата звернення 12.12.2018)

References

1. Hrynkevych, O. S. (2013). *Osvitnia mihratsiia v Ukraini ta sviti: instytutsiine seredovyshe ta napriamy derzhavnoho rehu-liuvannia*. [Educational migration in Ukraine and in the world: institutional environment and trends of state regulation]. *Socio-economic problems of the modern period of Ukraine*, 3(101), 254-264 [in Ukrainian].
2. Zhurakovska, L. A. (2014). *Tendentsii osvitnoi mihratsii v konteksti hlobalizatsii ekonomichnoho rozvytku* [Trends in educational migration in the context of globalization of economic development]. *Demography and Social Economy*, 1(21). 233-242 [in Ukrainian].
3. Kobchenko, Kateryna (2012). *Mihratsiia z Ukrainy iz osvitnoiu metoiu: istorychnyi ta suchasnyi dosvid Ukrainoznavchyi almanakh* [Migration from Ukraine with educational goal: historical and contemporary experience] *Ukrainian-language almanac*, 7, 148-152 [in Ukrainian].
4. *Ofitsiynyi sayt Derzhavnoyi sluzhby statystyky Ukrainy* [The official website of the State Statistics Service of Ukraine] URL: <http://www.ukrstat.gov.ua> [in Ukrainian].
5. Romaniuk, M. D., Smutchak, Z. V. (2018) *Problema osvitnoi mihratsii v aspekti reformuvannia vyshchoi osvity* [The problem of educational migration in the aspect of reforming higher education] *Scientific bulletin of V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University. Demography, labor economics, social economy and politics*, 22, 716-719 [in Ukrainian].
6. Slobodian, Oleksandra, Stadnyi, Yehor (2016). *Ukrainski studenty za kordonom: skilky ta chomu?* [Ukrainian Students Abroad: How and Why?] URL: <http://www.cedos.org.ua/uk/osvita/ukrainski-studenty-za-kordonom-skilky-ta-chomu#sources> [in Ukrainian].
7. Stadnyi, Yehor (2016). *Chomu ukrainska molod obyraie polski universytety: Novyny Ukrainy* [Why ukrainian youth chooses polish universities] *Ukrainian news. Daily*. URL: <https://daily.rbc.ua/ukr/show/pochemu-ukrainskaya-molodezh-vyбираet-polskie-1444995723.html> [in Ukrainian].
8. Starosta, V. I., Popadych, O. O. (2018). *Deiaki chynnyky adaptatsii studentiv-pershokursnykiv v umovakh klasychnoho universytetu* [Some factors of adaptation of first year students in the conditions of the classical university]. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 2(6), 16-26. URL: <http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/itse/article/view/2456> [in Ukrainian].
9. Filatov, V. M., Romashova, Ya. V. (2014). *Spetsyfichni oznaky osvitnoi mihratsii ta yii mistse v strukturi mihratsiinykh potokiv* [Specific features of educational migration and its place in the structure of migratory flows] *Effective economy*, 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2014_2_63 [in Ukrainian].
10. Cherba, V. M. (2017). *Prychyny osvitnikh mihratsiy ukraiyins'kykh studentiv za kordon* [The Causes of Educational Migrations of Ukrainian Students Abroad]. *Investments: practice and experience*, 12/5017, 68-72 [in Ukrainian].
11. *RankPro. TOP World leading universities*. URL: <http://www.cicerobook.com/en/ranks> [in English].

Владимир Староста. Некоторые аспекты образовательной миграции в Украине

В статье на основе анализа взглядов исследователей и статистических сведений обобщены основные причины образовательной миграции украинских студентов за границу: понижение уровня жизни и война в Украине; воссоединение с семьей, проживающей за рубежом; усиление недоверия к украинским высшим учебным заведениям; стремление получить качественное образование и диплом мирового уровня; финансовая доступность зарубежного образования; возможность трудоустройства по всему миру и т. п. Образовательную миграцию студентов можно рассматривать как реакцию-ответ молодых людей на существующие условия жизнедеятельности в стране и как средство самореализации личности. Указаны положительные и отрицательные следствия образовательной миграции в Украине.

Ключевые слова: международная миграция, образовательная миграция, украинские студенты, уровень жизни.

Volodymyr Starosta. Some aspects of educational migration in Ukraine

The article generalizes the views of researchers and statistical information and highlights the main causes of the educational migration of Ukrainian students: a decline in living standards and war in Ukraine; reunification with a family living abroad; increasing distrust of Ukrainian higher education institutions; the desire to get high-quality education and a diploma of world-class; financial availability of foreign education; employment opportunities around the world, etc.

Significant acceleration of educational migration of Ukrainian students, teachers, and researchers has both a positive and a negative effect. To the positive of educational migration as a means of self-realization of the individual we can include the formation of young people of European values, modern world outlook, erudition, experience of intercultural communication and rapid adaptation to change, etc.; obtaining qualitative foreign education and the possibility of using it in case of their return to Ukraine; substantial improvement of the skills of Ukrainian scientific and pedagogical workers who work abroad and the opportunity to use their experience, involvement in the implementation of international scientific projects, etc. The negative trend of educational migration is a significant reduction of the internal market of educational services and related financial losses; the possibility of non-return of qualified specialists to Ukraine and, consequently, a decrease in the share of professional staff, aging of the population, further complication of the social and economic situation in the state.

Keywords: international migration, educational migration, Ukrainian students, standard of living.

УДК 378.147.111(045)

Ольга СТЕПАНЕНКО

*аспірантка кафедри педагогіки і психології вищої школи
Київського національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
e-mail: olenkast17@gmail.com*

ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ТЬЮТОРСТВА В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті здійснено історичний аналіз виникнення й розвитку тьюторства як традиційного елементу системи освіти Великої Британії, визначено передумови його становлення в університетах Великої Британії. З'ясовано, що в контексті розвитку системи освіти у Великій Британії тьюторинг визначається як педагогічне явище, що історично склалося в англійському соціумі, бере початок у середньовічних університетах Великої Британії за таких передумов: вплив церкви (основного інституту освіти за часів середньовіччя) і монастирів; розвиток університетської освіти, вільної від фіксованої програми та навчального плану; зміна функції книги, що сприяє інтелектуалізації освіти; формування відкритого варіативного освітнього простору; урахування принципу індивідуалізації, формування в студентів потреби в самовизначенні й розробленні індивідуальної освітньої траєкторії за відсутності належного рівня необхідних для цього компетенцій.

Ключові слова: тьюторство, передумови становлення тьюторства, університети, Велика Британія.

Процеси глобалізації економіки, входження України в міжнародний освітній простір вимагають системного забезпечення якості професійної підготовки в умовах закладу вищої освіти, актуалізуючи при цьому розробку варіативних моделей організації процесу навчання, які забезпечують студентам свободу вибору індивідуальної освітньої траєкторії, яка визначається індивідуальним навчальним планом. Для сприяння у виборі й реалізації студентами індивідуальних освітніх траєкторій актуалізується організація інституту тьюторів, що виступає найбільш ефективним способом вирішення проблеми покращення якості освіти.

Тьюторство, запозичене з британської освіти, постає в Україні на сучасному етапі як інноваційна технологія. Звідси необхідним бачиться вивчення педагогічного досвіду в галузі індивідуалізації освіти як в Україні, так і за кордоном, що стає можливим сьогодні з низки причин: і у зв'язку з об'єднанням систем освіти країн Європейського союзу, який отримав назву «Болонського процесу», і інтеграцією України в європейський освітній простір, що веде за собою створення відкритого освітнього простору на основі стійких партнерських відносин, співробітництва країн, що дозволяють використовувати позитивний зарубіжний досвід і робити висновки з негативного.

Значний позитивний досвід діяльності інституту тьюторства накопичено в розвинених країнах і, зокрема, у Великій Британії.

Проблема тьюторства для вітчизняної науки є досить новою на відміну від зарубіжної педагогі-

ки. Аналіз літератури показав, що в цьому напрямі ведуться активні наукові пошуки, але дане питання ще не знайшло достатнього висвітлення в сучасних дослідженнях. У даному контексті заслуговують на увагу філософсько-педагогічні, теоретичні й методичні ідеї, концепції та міркування таких українських науковців, як: А. Бойко, С. Ветров, М. Голубева, А. Жулківська, Т. Литвиненко, О. Літовка, Т. Лукіна, Л. Москальова, С. Подпльота, І. Семененко, Л. Семеновська та ін.

Питання особливостей тьюторства в зарубіжних країнах не стало поширеним у науковому доробку вітчизняних дослідників. Лише в деяких працях, присвячених теорії та практиці вищої освіти Великої Британії та США, є розробки окремих аспектів щодо організації тьюторської діяльності в цих країнах. Різні аспекти британської й американської моделей вищої школи проаналізовано в працях Н. Дем'яненко, С. Журкіної, О. Кузнецової, І. Палагути, А. Ходцевої та ін.

У зарубіжній педагогіці дослідженням тьюторства займалися такі вчені, як Х. Барроуз, К. Бруффе, М. Девольєр, С. Калішман, Дж. Кларк, Дж. Кован, І. Палфрейман, П. Ешвін і ін. (Велика Британія); Х. Беневітц, П. Вагеманн, П. Коен, К. Пранге, С. Рудольф, І. Терхарт, А. Фрей і ін. (Німеччина); К. Аль-Еріан, Дж. Байрон, А. Бернер, М. Даз, Дж. Хофстед, Дж. Мурдоч та ін. (ОАЕ).

Незважаючи на те, що вченими пророблена певна робота з вивчення історично напрацьованого педагогічного потенціалу країни, питання, пов'язані з уточненням сучасного розуміння

сутнісних характеристик тьюторства, аналізом процесу впливу системи тьюторського навчання на якість освіти, ще належить вирішити. У наявних роботах, на наш погляд, недостатньо висвітлені питання становлення й розвитку даної системи в різні історичні періоди в даній країні та її впливу на розвиток тьюторського навчання на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти.

Мета статті полягає в обґрунтуванні передумов становлення тьюторства в університетах Великої Британії.

Діяльність тьютора ґрунтується на антропологічному підході, сутність якого полягає в необхідності врахування людської природи та її вивчення. Класичними функціями його діяльності є виховання й допомога в навчанні. Діяльність тьютора здійснюється у формі індивідуальної консультації за допомогою таких методів, як: сократичний діалог, інтерв'ювання, «зворотний зв'язок».

За антропологічним, індивідуальним та освітньо-виховним підходами поняття «тьютор» визначаємо як історично сформовану особливу педагогічну позицію, яка забезпечує розробку індивідуальних освітніх програм учнів і студентів та супроводжує процес індивідуальної освіти в школі, університеті, в системах додаткової та безперервної освіти.

У результаті аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми зазначимо, що є багато варіантів визначення понять «тьютор» і «тьюторство». Найбільш поширеним серед них, як вважає А. Бойко, є розуміння тьюторства, як технології індивідуалізації освіти, що передбачає створення реальних умов для входження кожного суб'єкта з його прагненнями й можливостями в процес навчання, як управління своєю власною освітньою траєкторією [2, 4].

Вітчизняна дослідниця С. Подпльота зауважує, що у традиційному розумінні тьюторську систему розглядають як регулярні заняття невеликої групи студентів з викладачем-тьютором. Тьютором може бути аспірант, фахівець-практик або викладач навчального закладу. Науковець зазначає, що для Великої Британії характерна така структура тьюторської системи: керівник занять (Director of Studies), який контролює процес навчання студентів; моральний наставник (Moral Tutor), який несе відповідальність за життя студента в університеті; тьютор (Tutor or Supervisor in Cambridge), який відповідає за навчання протягом навчального року. У деяких університетах, наприклад Оксфордському, ці три функції може виконувати одна й та сама особа [8, 269].

Зауважимо, що тьютор – (від лат. tutorem – наставник) у значенні «старший, який має опіку-

вати студента на заняттях» фіксується у джерелах з 1580 року. Загальновідомим є той факт, що тьюторський підхід історично пов'язаний із британськими університетами.

Звернемося до ретроспективи проблеми. З історії розвитку середньовічних університетів відомим є той факт, що перші професори та студенти стікалися в містечко Оксфорд із різних куточків Англії, Франції та Німеччини в пошуках сприятливих місцевих законів для чужинців, які займаються наукою. Основна їх частина прийшла з Франції, де в одному з міст сталася сварка з місцевими жителями через надмірно високу платню за житло. В Оксфорді міська громада погодилася надавати пільги тим жителям, які здавали в оренду вільні приміщення школярам за низьку платню. Школярі, у свою чергу, грали роль наймачів, які укладали договір (щодо гонорару та приміщення для аудиторій) з тими особами, лекції яких вони хотіли слухати і під керівництвом яких збиралися займатися. К. Н. Трумен наголосив на тому, що чужинці, увагу яких привернула слава тих чи інших професорів, об'єднувалися в земляцтва, оскільки місто дбало лише про власних громадян. Ці союзи поступово отримали привілеї та грамоти, що давалися університетам королем або місцевими управителями. Панувала ідея, що наука належить цілому світові, що учні збираються в дане місце з усіх кінців світу й утворюють тут власну громаду чужоземців на протигагу місцевій міській громаді. Вважається, що університет і виник як своєрідна гільдія – асоціація чужинців, прийдлих людей, стурбованих пошуком коштів для спокійного існування на чужині [19].

Згідно з дослідником історії середньовічних університетів М. Суворовим, саме квартирне питання, що є найбільш гострим для прийдлих в університетське місто людей, пізніше привело до утворення колегій. Приватні особи стали заповідати університетам свої землі, маєтки й купу грошей. У XIII столітті велика частина школярів жила вже в приватних пансіонах, де й читалися лекції. У XIV столітті приватні пансіони стали замінюватися стипендіальними колегіями, що також існували на пожертвування, заповіді й дохід від власності [10].

Досліджуючи історію найстарших університетів Великої Британії, Т. Ламберт зазначив, що перша колегія в Оксфорді, так звана University-College, відкрилася в 1249 році; в Кембриджі – St-Peters-College – в 1280 році [12]. Наголосимо, що сьогодні в цих двох найстаріших університетах Англії діють 39 і 29 колегій відповідно. Вони є самоврядними одиницями університету, які входять до складу університету, але від нього не залежать. Саме колегії контролюють прийом і

навчання студентів, надають їм житло, харчування тощо. У свою чергу студент, який оселився в колегії та отримує повне утримання, зобов'язаний підпорядкувати своє життя режиму, встановленому в ній. Діяльність колегії регулюється товариством викладачів (fellows), членом якого можна стати після п'яти років перебування в колегії та очолюється директорами (heads), яких викладачі колегії вибирають з-поміж себе [18].

Відомо також, що колегії багато в чому сформувалися під впливом жебракуючих чернечих орденів, включених до університету.

Принагідно зазначимо, що здібні молоді ченці відряджалися орденами для занять науками зі значними пільгами для них щодо виконання орденських обов'язків. Домініканський Орден став першим з орденів, які підтримували монахів-школярів і молодих викладачів в організації побуту й забезпеченні достатнього контингенту слухачів. Так, до 1303 році Оксфорд був одним з університетів Домініканського ордену, куди провінції ордену, розташовані по всій Європі, могли посылати кожна по три студента. А. Окольський зазначає, що ще в XIX столітті велика частина тьюторів у колегіях зобов'язана була прийняти духовний сан, у той час як в університеті професорами з часом стали світські особи [6].

Цікавим, як зазначає В. Мур, є те, що спочатку колегії не мали на меті давати довічне утримання. Однак, багато вихованців колегії духовного звання з ученим ступенем по закінченню навчального курсу залишалися без місця або продовжували вчитися далі для отримання вищих наукових ступенів. Вони жили в колегіях в якості зарахованих до університету й називалися тьюторами, і з часом утворили головну складову частину колегій. Ці тьютори, отримуючи в колегії загальне утримання, зобов'язані були утримувати визначену дарувальником або заповідачем кількість студентів. Тьютори повинні були здійснювати нагляд над певною кількістю школярів; вони супроводжували життя студента під час перебування в колегії, включаючи його побут, готували до академічних лекцій і керували в приватних заняттях [14].

Таким чином, у результаті аналізу становлення тьюторства у Великій Британії ми дійшли висновку, що про досліджуваний феномен (що виник в Оксфорді та Кембриджі) як усталену форму університетського наставництва можна говорити, починаючи з XIV століття. А вже до кінця XVI століття тьютор стає центральною фігурою в університетській освіті, відповідаючи, насамперед, за виховання підопічних [9].

На думку М. Кулагіної, розвиток тьюторства в цей час пов'язаний із напливом в університети з

другої половини XVI ст. студентів-аристократів, які прагнули отримати світську освіту. Базою для поширення наставництва стала традиція опіки старшими членами коледжу молодших, що закріпилася в колегіальній практиці англійських університетів (система коледжів зародилася у XIII ст.) [3, 87]. А. Н. Дем'яненко зазначає, що з кінця XVI ст. закінчення університету вважалося основою для світської кар'єри аристократії, у той час, як на стипендіатів очікувало прийняття духовного сану. Цікавим є той факт, що ще до появи офіційної посади наставника коледжу, в другій половині XVI ст. виникла практика, за якої студент чи його батьки уклали приватну фінансову угоду з певним членом коледжу про те, що останній буде займатися питаннями освіти й виховання підопічного. Наставник, як правило, жив у одній кімнаті зі своїми вихованцями, читав їм лекції, готував до іспитів і контролював моральний розвиток. Це було непросто, оскільки соціальний статус тьютора був значно нижчим за статус його вихованців. З уведенням офіційної тьюторської посади ситуація кардинально не змінилася. Як і раніше, тьютор багато в чому залежав від щедрості учнів, що не могло не впливати на його ставлення до вихованців із різним соціальним становищем [5].

Наголосимо, що в XVII столітті сфера діяльності тьютора розширюється – все більшого значення починають набувати освітньо-виховні функції. Так, Ф. Маркхам зауважує, що тьютор визначає і радить студентів, які лекції та практичні заняття найкраще відвідувати, як скласти план своєї навчальної роботи, стежить за тим, щоб його учні добре займалися і були готові до університетських іспитів. До того ж, у XVII столітті тьюторська система офіційно визнається частиною англійської університетської системи, поступово витісняючи професорську [13].

Л. Богданович [2, 35] виділяє три основні напрями тьюторської діяльності в англійських університетах того часу: навчальний, виховний і дозвілєвий (Табл. 1).

Доцільним, на нашу думку, буде зауважити, що в 1860-ті роки почала народжуватися нова генерація тьюторів, яку відрізняв професійний підхід до навчання студентів і переконання, що навчання допомагає розвивати характер. Поява таких викладачів означала, що студентам тепер не було необхідності наймати приватних учителів для підготовки до екзаменів, адже тепер вони мали можливість отримувати необхідні індивідуальні консультації у своїх коледжах.

Велику роль у формуванні нової генерації тьюторів відіграли так звані «паблік скулз»

Таблиця 1 – Основні напрями тьюторської діяльності в англійській системі навчання

Характеристика діяльності	Напрями діяльності		
	Виховний	Навчальний	Дозвіллевий
Тьютор стежив за виконанням студентом правил гуртожитку в університеті: поведінкою студента, відвідуванням ним церкви, за його зовнішнім виглядом (костюмом), за відвідуванням лекцій, за дотриманням правил режиму дня, за участю в загальних обідах	Тьютор відповідав за індивідуальну готовність кожного студента до здачі іспиту, ставив шлях (вибудовував траєкторію) освоєння студентом матеріалу, поглиблюючи й розширюючи знання (прагнув, щоб його підопічні зайняли перше місце в списку тих, хто екзамнується)	Тьютор брав активну участь у клубних заходах, спортивних заняттях, іграх і розвагах (гонки, полювання, крокет, шахи, політичні товариства, футбол)	

(public schools). На противагу клерикальним викладачам у передреформному Оксфорді, більшість із яких, на думку студентів, були пихатими, педантними й байдужими до своїх обов'язків, випускники «паблік скулз», починаючи з 1820-х років, принесли в Оксфорд і Кембридж власне бачення стосунків викладачів і студентів – викладач повинен бути порадиником, «моральним наставником», талановитим ученим і педагогом [8].

Погоджуємося з думкою Т. Ковальової про те, що тьютор для університету – важлива ланка, що виконує функцію посередництва між вільними професорами й вільними студентами [7].

Проаналізувавши основні моменти становлення й розвитку тьюторства у Великій Британії, можемо зазначити, що традиційна структура тьюторської системи складається з трьох елементів, до яких відносимо:

- власне тьюторство, що здійснює навчання студента протягом триместру або навчального року (культурний тренд);
- керівництво заняттями (кураторство), що забезпечує навчання студентів і роботу, в тому числі, в канікулярний час (поєднання культурного й індивідуального);
- моральне наставництво, що передбачає супровід життя студента в університеті в найширшому сенсі слова (індивідуальний тренд).

На основі аналізу діяльності тьюторів у сучасних університетах Великої Британії ми дійшли висновку, що в основі своєї тьюторство зберігається в описаному вигляді, забезпечуючи освітню й наставницьку функції, допомагаючи вибудовувати індивідуальну траєкторію навчання й долучатися до академічної культури університету. Так, в одній із наукових робіт, присвячених тьюторству, автором якої є П. Ешвін [16], описується процес тьюторського супроводу в сучасному Оксфорді, а також те, як тьюторство бачиться студентам. Серед виокремлених характеристик вказується вбудованість тьюторського супроводу в навчальний план і висока автономія тьютора у

виборі способу роботи. В основному, тьюторами є викладачі університетів. Підхід базується на індивідуалізації, співпраці зі студентом і формуванні особливого погляду на знання в контексті досліджуваного курсу.

Британський науковець Д. Полфреймен разом зі своїми колегами провели опитування студентів, у результаті якого було виділено чотири бачення ролі тьютора:

- 1) близько до репетиторства, коли тьютор «підтягує» студента, допомагаючи йому засвоїти необхідні знання;
- 2) крім роз'яснення необхідних знань, тьютор демонструє своє бачення теми всередині дисципліни, дозволяючи тим самим на неї поглянути під особливим кутом;
- 3) за рахунок того, що тьютор висвітлює досліджувану тему в контексті міждисциплінарних зв'язків, студент може усвідомити місце дисципліни в ширшому науковому полі;
- 4) студент і викладач виступають на рівних в обговоренні предметної області, де обмінюються своїми точками зору з тієї чи іншої теми всередині дисципліни. Це дозволяє в процесі спільної роботи прийти до нового розуміння досліджуваного предмета [15].

Отже, наголосимо, що всі ці способи роботи об'єднують педагогічна позиція та спеціалізація тьютора в тій чи іншій предметній галузі. Тобто британський тьютор – це викладач-наставник.

До того ж, зауважимо, що ці самі якості відзначає Джон Браун, коли описує чинники впливу на формування особистості студента, серед яких безпосереднє спілкування викладача зі студентом, що проходить як у формальному процесі навчання (спільні факультетські заняття, наукова робота), так і неформальному (випадкові зустрічі за обідом, стихійні дискусії) і тісні відносини з іншими студентами [11].

Відтак, ураховуючи все зазначене вище, на підставі того, що «тьютор» як учасник педагогічного процесу вперше з'явився у XII столітті в Оксфордському університеті й існує сьогодні в

більшості університетів Великої Британії, вважаємо за необхідне англійську модель розглядати як класичну.

Аналіз історичного контексту системи тьюторства в університетах Великої Британії дозволяє зазначити, що в її основу покладено сократівський метод навчання, який згодом став основоположним під час організації навчального процесу в Оксфордському університеті. Кожен професор читав власний курс і трактував найчастіше власну книгу. Студент мав право вибору дисциплін для вивчення, вибору «шляху», яким досягне необхідного рівня знань для складання іспиту. До завдань тьютора входив пошук найбільш ефективного для кожного студента способу досягнення знань. Традиційно тьютор не був кваліфікованим фахівцем і у своїй діяльності спирався на власний досвід самоосвіти.

Таким чином, класична модель тьюторства має на увазі персональну опіку фахівця за обраною спеціальністю над учнем. Основною метою класичної моделі тьюторства є розвиток метакогнітивних здібностей учнів як суб'єктів освіти на основі принципу індивідуалізації. Складовими тьюторської діяльності були принципи свободи, свідомості, активності, самостійності, індивідуалізації.

Важливим, на нашу думку, в системі тьюторства було те, що історично тьютор проживав спільно з тьюторантом, тобто їх взаємодія здійснювалося в безпосередньому спілкуванні, що згодом породило взаємодію за типом «тьютор-асистент-учень». Методи розпитування та зворотного зв'язку визначили алгоритм роботи тьютора: від організації самостійної роботи студента, що передбачає письмове виконання ним завдань репродуктивного типу, до організації самостійної роботи, що вимагає від нього вміння вступати в діалог і відстоювати власну думку.

До того ж, вважаємо за необхідне наголосити на тому, що однією з необхідних умов реалізації моделі тьюторства є відсутність адміністративного контролю, оскільки результат діяльності тьютора – розвинені метакогнітивні здібності учнів – відстрочений у часі, вони проявляються на іспитах і в життєвих ситуаціях, як реальних, так і змодельованих.

Важлива деталь формування системи наставництва у Великій Британії полягає також у тому, що її університетське середовище являє собою відкритий культурний та освітній простір і наставник виник як фігура, затребувана саме у відкритому освітньому просторі, де знання уявлялося вищою цінністю, де одночасно присутні безліч шкіл, учителів, кожен із яких був автором власного курсу, і де освітній процес був неможливий без постійного самовизначення, вибудовування власної освітньої траєкторії. Наставник в подібному середовищі і є фігурою, яка допомагає вибудувати ці траєкторії. При цьому цікавий факт полягає в тому, що на той момент наставник не отримував для цього ніякої спеціальної педагогічної освіти, він передавав свій досвід самоосвіти, в силу того, що володів технікою рефлексії та передачі, оскільки продовжував вести наукові дослідження й не припиняв процес самоосвіти [3].

Таким чином, ми дійшли висновку, що в контексті розвитку системи освіти у Великій Британії тьюторська система навчання визначається як педагогічне явище, що історично склалося в англійському соціумі, що бере початок у середньовічних університетах Великої Британії, і має низку передумов виникнення:

- акцентція на наукових підходах: індивідуальному, освітньо-виховному;
- вплив церкви (основного інституту освіти за часів середньовіччя) і монастирів;
- розвиток університетської освіти, вільної від фіксованої програми та навчального плану;
- формування відкритого варіативного освітнього простору;
- урахування принципу індивідуалізації, формування в студентів потреби в самовизначенні й розробці індивідуальної освітньої траєкторії за відсутності належного рівня необхідних для цього компетенцій.

Проведене наукове дослідження відкриває шлях для подальшого наукового пошуку. Перспективи досліджень пов'язані з вивченням єдності освітньо-виховної функції тьюторства, взаємодії тьютор-тьюторант у тьюторській діяльності.

Список використаних джерел

1. Англійські університети і роки студентства великих людей / під ред. Л. А. Богданович. *Іноземні університети*. Вип.1. М., 1899.
2. Бойко А. М. Тьюторство як засіб задоволення освітніх потреб особистості, країни і суспільства. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Полтава, 2010. Вип. 1. С. 4–12.
3. Кулагина М. Г. Рождение и воспитание детей в среде английской аристократии в XVII – XVIII веках. *Вестник всеобщей истории*, 1999. Вып. 2. С. 82–91.
4. Лукіна Т. О. Тьютор. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. акад. В. Г. Кремінь. К., 2008. С. 924.
5. Дем'яненко Н. Тьюторство – технологія супроводу особистісно-професійного розвитку студентів: ретровиток, актуалізація. Режим доступу: http://npu.edu.ua/e-book/book/html/D/ispu_kiovst_Demyanenko/290.html

6. Окольский А. Реформа английских университетов в XIX столетии. *Университетское образование в Великобритании*. М., 1976.
7. Профессия «тьютор» / Ковалева Т. М. и др. М.–Тверь : «СФК-офис», 2012. 246 с.
8. Подпльота С. Тьюторство в моральній культурі особистості. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2017. № 1 (18). С. 267-271.
9. Степаненко О. Філософські концепції тьюторства в контексті проблем вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 7 (81). С. 218-229.
10. Степаненко О. О. Обґрунтування поняття «тьютор» у освітньо-дослідницькому просторі // Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки. 2018. С. 198-205.
11. Суворов Н. С. Средневековые университеты. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 256 с.
12. Brown J. S., Duguid P. *Universities in the Digital Age*. Change, 1996.
13. Lumbert N. *A short history of oxford university*. Режим доступу: <http://www.localhistories.org/oxuni.html>
14. Markham F. *Oxford*. London: Weidenfeld and Nicolson, 1967.
15. Moore W. G. *The Tutorial System and its Future*. Oxford : Pergamon Press, 1968.
16. Palfreyman David ed. *The Oxford Tutorial*. Oxford : OxCHEPS, 2008.
17. Paul Ashwin. Variation in students experiences of the 'Oxford Tutorial'. *Higher Education*. 2005. Vol. 50, №. 4. С. 631–644.
18. Rothblatt Sheldon. *The Revolution of the Dons: Cambridge and Society in Victorian England*. New York : Basic Books, 1968.
19. *The History of the University of Oxford*. Vol. 3. / edited by Nicolas Tyacke, 1997. P. 45.
20. Trueman C. N. "Medieval Universities". Режим доступу: historylearningsite.co.uk.

References

1. Anhliiski universytety i roky studentstva velykykh liudei / pid red. L. A. Bohdanovych. *Inozemni universytety*. Vyp.1 М., 1899.
2. Boiko A. M. Tiutorstvo yak zasib zadovolennia osvitynykh potreb osobystosti, krainy i suspilstva. *Pedahohichni nauky: zb. nauk. prats*. Poltava, 2010. Vyp. 1. S. 4–12.
3. Kulahyna M. H. Rozhdenye u vospytanye detei v srede anhlyiskoi arystokraty v KhVII – XVIII vekakh. *Vestnyk vseobshchei ystoriy*. 1999. Выр. 2. С. 82–91.
4. Lukina T. O. Tiutor. *Entsyklopediia osvity / hol. red. akad. V. H. Kremin. K., 2008. S. 924.*
5. Demianenko N. Tiutorstvo – tekhnolohiia suprovodu osobystisno-profesiinoho rozvytku studentiv: retrovytoky, aktualizatsiia. *Rezhym dostupu: http://npu.edu.ua/!e-book/book/html/D/ispu_kiovt_Demyanenko/290.html*
6. Okolskyi A. Reforma anhlyiskykh unyversytetov v XIX stoletyy. *Unyversytetskie obrazovanye v Velykobrytanyy*. М., 1976.
7. Professyia «tiutor» / Kovaleva T. M. y dr. М.–Tver: «SFK-ofys», 2012. 246 s.
8. Podplota S. Tiutorstvo v moralnii kulturi osobystosti. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. Serii: Pedahohika. 2017. № 1 (18). S. 267-271.
9. Stepanenko O. Filosofski kontseptsii tiutorstva v konteksti problem vyshchoi osvity. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2018. № 7 (81). S. 218-229.
10. Stepanenko O.O. Obgruntuvannia poniattia «tiutor» u osvitho-doslidnytskomu prostori // *Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii: Pedahohichni nauky – 2018. – S. 198-205.*
11. Suvorov N. S. *Srednevekovyye unyversytety*. М.: Knyzhnyy dom «LYBROKOM», 2013. 256 s.
12. Brown J. S., Duguid P. *Universities in the Digital Age*. Change, 1996.
13. Lumbert N. *A short history of oxford university*. *Rezhym dostupu: http://www.localhistories.org/oxuni.html*
14. Markham F. *Oxford*. London: Weidenfeld and Nicolson, 1967.
15. Moore W. G. *The Tutorial System and its Future*. Oxford: Pergamon Press, 1968.
16. Palfreyman David ed. *The Oxford Tutorial*. Oxford: OxCHEPS, 2008.
17. Paul Ashwin. Variation in students experiences of the Oxford Tutorial. *Higher Education*. 2005. Vol. 50, №. 4. S. 631–644.
18. Rothblatt Sheldon. *The Revolution of the Dons: Cambridge and Society in Victorian England*. New York: Basic Books, 1968.
19. *The History of the University of Oxford*. Vol. 3. / edited by Nicolas Tyacke, 1997. – P. 45.
20. Trueman C. N. "Medieval Universities". *Rezhym dostupu: historylearningsite.co.uk*.

Ольга Степаненко. Предпосылки становления тьюторства в университетах Великобритании

В статье осуществлен исторический анализ возникновения и развития тьюторства как традиционного элемента системы образования Великобритании, определены предпосылки становления тьюторства в университетах Великобритании. Установлено, что в контексте развития системы образования в Великобритании тьюторская система обучения определяется как педагогическое явление, исторически сложившееся в английском социуме, берущая начало в средневековых университетах Великобритании, и имеет ряд предпосылок возникновения: влияние церкви (основного института образования во времена средневековья) и монастырей; развитие университетского образования, свободного от фиксированной программы и учебного плана; изменение функции книги, что способствует интеллектуализации образования; формирование открытого вариативного образовательного пространства; учета принципа индивидуализации; формирования у студентов потребности в самоопределении и разработке индивидуальной образовательной траектории при отсутствии надлежащего уровня необходимых для этого компетенций.

Ключевые слова: тьюторство, становление тьюторства, предпосылки становления тьюторства, Великобритания.

Olha Stepanenko. Prerequisites of tutoring development at the universities of Great Britain

The article presents a historical analysis of the emergence and development of tutoring as a traditional element of British education system, identifies prerequisites for tutoring development at the universities of Great Britain. It has been established that in the context of education system development in Great Britain, tutoring system of education is defined as a pedagogical phenomenon, historically established in English society, originating in the medieval universities of Great Britain, and has a number of prerequisites: influence of the church (main education institution during the Middle Ages) and monasteries; development of a university education free from fixed curriculum; changing the function of the book, which contributes to the intellectualization of education; formation of an open variable educational space; taking into account the principle of individualization; formation of students' need for self-determination and development of an individual educational trajectory in conditions of lack of an appropriate level of competencies necessary for this.

Key words: tutoring, tutoring development, prerequisites of tutoring development, Great Britain.

УДК 615.825

Анатолій ТІХОМІРОВ

*доцент кафедри спорту Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: tevnik70@gmail.com*

Юлай ТУПЄЄВ

*кандидат наук з фізичної культури і спорту, доцент кафедри спорту
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна*

Микола СЕМЕРДЖЯН

*викладач кафедри спорту Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: nsemerdzan@gmail.com*

**СУЧАСНІ НАУКОВІ ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я І
ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ**

Збереження здоров'я студентів, формування у них здорового способу життя у сучасних умовах є однією з актуальних проблем. Вивчення та розробка шляхів покращення стану здоров'я студентів має важливе значення для суспільства.

Дана стаття висвітлює, що заняття фізичною культурою і спортом допоможуть надовго зберегти безцінний дар природи – здоров'я. Фізичні вправи здійснюють регулюючий вплив на: обмін речовин, діяльність системи травлення, кістково-м'язовий апарат, розумову працездатність, серцево-судинну систему, систему дихання, функції печінки та ЦНС (центральної нервової системи).

Ключові слова: фізична культура, спорт, спосіб життя, хвороба, фізичні вправи.

У фізкультурно-спортивній сфері через різноманіття її організаційних форм максимально збалансовані та наближені особисті і громадські інтереси, вона сприяє довголіттю людини, згуртуванню сім'ї, формуванню здорового, морально-психологічного клімату у різних соціально-демографічних групах та державі в цілому, зниженню травматизму, захворюваності [6, 7].

Наймісткішим, узагальнюючим і всеохоплюючим поняттям, яке розглядається в даній статті, є поняття фізичної культури. У наші дні, відомо десятки визначень даного поняття, що істотно відрізняються одне від одного. Для більш осмис-

леного и правильного уявлення про зміст цього поняття його доцільно порівняти споняттям «культура». Культура подається в результатах матеріальної духовної діяльності людини; вона пізнає культуру, зафіксовану в духовних и матеріальних цінностях, діє в громадському середовищі в ролі носія культурних цінностей, створює нові цінності, які необхідні для розвитку культури підрастаючого покоління [5, 7]

До проявів фізичної культури належать ті методи, способи, результати і види людської праці, спрямовані на перетворення людиною своєї природи. Це частина загальної культури, що впливає

на саму людину, що є частиною цієї природи, на її якості, можливості, здібності, а не на предмети зовнішньої природи [5, 9].

Фізична культура являє собою сукупність знань, норм, цінностей, які створені і використовуються суспільством з метою інтелектуального і фізичного розвитку здібностей людини, формуванню здорового способу життя, вдосконаленню його рухової активності, адаптації до суспільства шляхом фізичного виховання, фізичного розвитку і фізичної підготовки. Фізична культура базується як на матеріальних, так і на духовних засадах. Тому в процесі формування фізичної культури особистості, не можна забувати про єдність і взаємозумовленість біологічного і соціального в людині, що знаходить своє відображення в руховому і інтелектуальному компонентах фізичної культури. Здоров'я не означає просто відсутність хвороб: це позитивне, життєрадісне виконання обов'язків, яке життя покладає на людину. Цьому відповідає і правило, прийняте Всесвітньою організацією охорони здоров'я: «Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб, або фізичних вад». Проблеми руху і здоров'я мали велику актуальність ще в Давній Греції та Римі. Так, грецький філософ Аристотель висловив думку про те, що ніщо так сильно не руйнує організм, як фізична бездіяльність. Гіппократ писав: «Гармонія функцій є результатом правильного відношення суми вправ до здоров'я даного суб'єкта». Давньоримський лікар Гален в своїй праці «Майстерність повертати здоров'я» писав: «Тисячу і тисячу раз повертав я здоров'я своїм хворим за допомогою вправ» [7, 13].

Фізичне виховання студентів – це складова частина вищої гуманітарної освіти, що сприяє формуванню особистості майбутнього фахівця у процесі становлення його професійної компетентності. Організація навчально-виховного процесу з фізичного виховання у вищих навчальних закладах, незалежно від підпорядкування, типів і форм власності, базується на Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про фізичну культуру і спорт». Зміст дисципліни «Фізичне виховання» передбачає цілеспрямовану дію на фізіологічні системи організму, вдосконалення психофізичних, моральних і вольових якостей, на ментальну й емоційну сфери життя студентів.

Наукою доведено, що здоров'я людини тільки на 10–15% залежить від діяльності лікарів, на 15–20% – від генетичних факторів, на 20–25% – від стану навколишнього середовища і на 50–55% – від умов і способу життя. Поняттю здоров'я американський медик Г. Сигерист дав таке

визначення: «Здоровою може вважатися людина, яка відзначається гармонійним фізичним і розумовим розвитком і добре адаптована до оточуючого її фізичного та соціального середовища. Вона повністю реалізує свої фізичні та розумові здібності, може пристосуватися до змін оточуючого середовища, якщо вони не виходять за межі норми, і робить свій посильний внесок у благополуччя суспільства, сумірний з його здібностями. Здоров'я тому не означає просто відсутність захворювань: це щось позитивне, це життєрадісне й охоче виконання обов'язків, що їх життя покладає на людину». Найбезжаліснішим вбивцею людей є ішемічна хвороба серця, хоча всього 100 років тому її практично не було. Тепер же вона та тісно пов'язані з нею інсульти спричиняють близько половини всіх смертельних випадків у високорозвинутих країнах. Наприклад, у США інфаркти щорічно трапляються в 1,25 млн жителів [1, 107].

Науковці свідчать, що майже 90% студентів мають відхилення у здоров'ї, понад 50% – незадовільну фізичну підготовку. Близько 70% дорослого населення характеризується низьким та нижчим від середнього рівнем фізичного здоров'я: у віці 16–19 років – 61%, 20–30 років – 67,2% [1, 109].

В Україні спостерігається тенденція до демографічної кризи, що являється у зменшенні чисельності населення. За даними Організації об'єднаних націй, до 2050 року населення України зменшиться на 20 мільйонів осіб. Наразі наша країна є одним із лідерів серед держав, де стрімко скорочується чисельність людей. Гірше лише в Росії – там прогнозується зменшення громадян на 44 мільйони. Представники Всесвітнього банку (ВБ) стверджують, що в Україні найгірші демографічні показники серед країн колишнього Радянського Союзу і Східної Європи. Очікується, що до 2025 р. українців стане на 12 млн. менше. Експерти ВБ зазначають: якщо не будуть проведені відповідні реформи, то в Україні 20% ВВП потрібно буде витратити на пенсії, 10% – на систему охорони здоров'я, стільки ж на навчання та перекваліфікацію кадрів. Ще 4% ВВП буде витратитися на догляд за особами похилого віку. Витрати можуть скласти 50% ВВП. Такого навантаження не витримає економіка жодної країни [7, 9].

Парадокс сьогодення полягає, як не дивно, в науково-технічному прогресі. Протягом еволюційного розвитку людини м'язова діяльність була постійним супутником усього її життя. Адже щоб здобути їжу, необхідно було багато бігати, мати сильні м'язи. Для збереження свого життя та життя своєї родини від нападів звірів, інших племен – знову потрібна була сила, спритність, витривалість. Життя проходило у надзвичайних, екстремальних

умовах. Вживав сильніший, спритніший, витриваліший. Науково-технічний прогрес порушив еволюційно сформовані механізми функціонування організму – м'язова діяльність і фізичні навантаження поступово були замінені відповідними технічними пристроями, обладнанням. Умови життя людини докорінно змінилися. Вони вступили у протиріччя з біологічними потребами організму людини, які значною мірою визначають розвиток та характер масових неінфекційних захворювань, серед яких значне місце посідають серцево-судинні захворювання.

Фізичні вправи були і залишилися основним засобом зміцнення здоров'я людини, а також посідають провідне місце у боротьбі з багатьма хворобами. Видатний лікар XVIII ст. С. Л. Тассо з цього приводу говорив: «Фізичні вправи за своєю дією можуть замінити будь-які ліки, але усі ліки світу не можуть замінити дію фізичних вправ». Видатний учений-фізіолог І. П. Павлов стверджував: «Людина – найвищий продукт природи, але для того щоб отримати насолоду від скарбів природи, людина має бути здоровою, сильною та розумною» [2, 58].

Доведено, що люди, які систематично займаються фізичними вправами, хворіють на 17,5% менше тих, хто ними нехтує. Тому необхідно використовувати будь-яку можливість для збільшення обсягу фізичної активності протягом дня, раціонально розподіляти вільний час, заповнюючи його виконанням фізичних вправ, які забезпечують економну роботу багатьох органів та систем і, перш за все, серцево-судинної системи, підвищуючи її адаптаційні можливості, нормалізують артеріальний тиск, масу тіла, знімають нервово-емоційне навантаження. Заняття фізичними вправами мають стати невід'ємною частиною реабілітаційної роботи з людьми, які перенесли важкі захворювання, проходять відновлення після операцій [4, 315].

Проблема фізичного розвитку студентів з відхиленням у стані здоров'я має велике державне, наукове і практичне значення. Фізичний розвиток цьому випадку є не тільки засобом виховання і поліпшення фізичної підготовки юнаків і дівчат, а нерідко основним фактором відновлення та зміцнення здоров'я в період становлення і кінцевого формування організму, засобом ліквідації недоліків у фізичному розвитку, могутнім джерелом підвищення загальної і розумової працездатності [3, 152].

З кожним роком кількість студентів, які за станом здоров'я віднесені до спеціального навчального відділення, збільшується. Так, якщо у МНУ ім. В. О. Сухомлинського студенти з певними за-

хворюваннями на початку 2015–2016 навчального року становили 16,8% від загальної їх кількості першокурсників, то на початку 2016–2017 – 18,8%. Особливо прогресують захворювання серцево-судинної системи (на початку 2015–2016 навчального року було 24,8%, у 2016–2017 – 42%), органів зору (відповідно 5,2% і 42,5%), центральної нервової системи (11,5% і 27,6%), сечостатевої системи (32,2% і 39,5%), звільнених від практичних занять з фізичного виховання – (1,6% і 3,3%).

Проведене нами дослідження студентів починалося з використання комплексної методики «Здоров'я». Виявлено, що серед студентів більшість оцінюють стан власного здоров'я як середній – 53,57%, ще 32,12% – як високий, і лише четверо (14,29%) – як низький, тобто оцінка явно завищена. Порівняння цих результатів з опитуванням студентів-фізкультурників – основна група з фізичного виховання свідчить, що опитаних з низькою самооцінкою рівня свого здоров'я тут менше – 10%, однак з високим – також менше, причому, вдвічі – 15%. Мова може йти про явище, яке А. Адлер назвав надкомпенсацією: студенти зі слабким здоров'ям схильні оцінювати себе як більш здорових ніж спортсмени. І це цілком позитивний фактор – не недооцінка складності власного психофізичного стану, а прагнення бути здоровим. Відчувати себе здоровим – це майже реально бути здоровим. Визначення рівня вияву в опитаних психосоціального стресу за Л. Рідером показало, що серед опитаних осіб у більшості – 68% – середній рівень стресу. Високий рівень зазначеної якості, який потребує психологічної допомоги, – лише у 4%, низький – у 28% досліджуваних.

Зауважимо, що за методикою на визначення рівня стресостійкості ситуація ще більш «райдушна» – лише у 3,57% він нижче середнього, а у 14,29% – середній. У решти – 82,14% – він вищий від середнього з тенденцією до дуже високого. Опитування студентів показує схожу картину лише в плани високого рівня стресу – 5%. Низький рівень стресу виявлений у 45% спортсменів, тобто заняття спортом певною мірою сприяють зниженню рівня стресу.

Оскільки рівень психосоціального стресу залежить від багатьох факторів, наступний пункт виявляє один із них – ступінь задоволення життям у цілому. Результат досить відрізняється від попередніх: найбільше опитаних – 64% – схильні оцінювати свою задоволеність життям як низьку; ще 32% – як середню. І лише 4% достатньою мірою задоволені своїм життям. Зауважимо, що саме в цього опитаного виявлений високий рівень стресу. Тобто, повноцінне життя – це напруження

і стреси, і чим з більшою кількістю їх стикається особистість, тим більш насиченим подіями виявляється життя, а особливість сприйняття часу полягає в тому, що заповнений подіями період сприймається коротшим за тривалість (отже, приносить більше задоволення), ніж незаповнений переживаннями та подіями. У групі з фізичного виховання ситуація дуже схожа: 70% опитаних – із низьким, 25% – із середнім і 5% – із високим ступенем задоволеності життям.

За шкалою задоволеності різними умовами життя, студенти, які задоволені умовами життя – 65,4% виявили високий, а решта – середній рівень задоволеності. Студенти-фізкультурники більш вимогливі до життєвих умов – лише 15% з них цілком задоволені умовами життя, 80% висловили середній рівень задоволеності, і 5% – мало задоволені умовами життя.

За шкалою ступеня задоволення основних життєвих потреб виявлено, що більше половини опитаних (53,84%) мають високий ступінь задоволеності цих потреб; ще 42,31% – середній, і лише 3,85% – низький. Аналіз показує, що найбільш задоволені потреби нормальних стосунків у сім'ї, спілкуванні з друзями та харчові; найменш задоволена потреба матеріального забезпечення, проте й за цим пунктом жодна з потреб не є джерелом стресу. Порівняння з групою фізичної культури показує, що основні життєві потреби опитаних цієї групи задоволені більше: 65% – високий, 35% – середній рівень показника.

Отже, опитуванням виявлено, що переважна частина студентів достатньо задоволена рівнем свого здоров'я, однак це стосується суб'єктивного відчуття себе здоровим, що частково залежить від об'єктивних, зовнішніх факторів. Не менш важливий фактор здоров'я особистості. Проте зовнішній фактор – наявність захворювання, психофізичне самопочуття і переживання людини – саме на цьому аспекті і був зосереджений наш подальший аналіз.

Виявлено, що серед студентів переважають хвороби нирок (6–20,69%) та шлунка (5–17,24%), причому лише в окремих випадках захворювання є вродженим, решта – набуто переважно в підлітковому віці. Тому закономірно, що уроки фізкультури в школі відвідували 30 осіб (95,55%), дехто (17,24%) ходили в турпоходи і займалися ранковою гімнастикою; ще 6,89% опитаних були у спортивних таборах чи відвідували спортивний гурток. Тепер 68,42% студентів – звільнені від занять в основній групі за приписами лікарів. У 26,32% випадках – їм рекомендовано зниження активності її утримання від перенавантаження. Цікаво, що багато опитаних бажали б за можливості (з боку стану здоров'я) не лише займатися у загальній

групі з фізичного виховання – 31,58%, але й конкретним видом професійного спорту (63,16%) з досягненням високого результату. Ще 10,53% асоціюють здоров'я з відчуттям щастя. Додатково проведено опитування за тестом «Стан здоров'я» виявило, що і за наявності серйозних захворювань студенти відчують себе у середньому здоровими: 82,75% – вважають себе здоровими; і лише 17,24% – оцінюють свій стан здоров'я як низький. Середня що по групі – 62,21 бали – відповідає середньому рівню показника.

У досліджуваній групі за опитувальником Ч. Спілбергера більшість опитаних – 51,17% мають низький рівень тривожності; ще 41,67% – середній, і лише 4,17% вищий за середній. Зауважимо, що в групі фізкультурників ситуація дещо інша – у 71,88% – середній рівень тривожності; у 18,75% – високий і лише в 9,38% – низький. Тобто спортсмени виявляються більш реактивними, жвавіше реагують на життєві ситуації, ніж студенти з проблемами у здоров'ї. Можливо, саме наявність захворювання сприяє погіршенню реактивності організму. Графічний тест на визначення потреби в активності показав, що серед студентів з ослабленим здоров'ям у 29,17% – високий і середній рівні потреби в активності; у 16,67% – низький. Утома спостерігається у 25% опитаних. У групі спортсменів – ситуація інша. У більшості – високий рівень потреби в активності (53,57%); у 14,29% – середній, у 28,57% – малий. І лише в 3,57% – утома. Тобто хворі студенти не лише менш реактивні (погіршена емоційна реакція на ситуацію), але й менш активні.

Наступним стало вивчення емоційних станів опитаних за тестом Г. Айзенка. Виявилось, що у студентів з ослабленим здоров'ям переважають прояви тривожності й агресивності – середні показники – 10 та 10,11 балів; найменші прояви фрустрованості – 8,29 балів. Крім того, середні рівні прояву переважають в оцінці всіх станів: 60,71% – тривожність; 46,43% – фрустрованість; 57,14% – агресивність; 64,29% – ригідність. Високі рівні проявів станів частіше зустрічаються за тривожністю (17,86%) й агресивністю (14,29%). Низький рівень прояву фрустрації (46,4%). Порівняння з групою фізкультурників показує, що й у них прояви фрустрації мінімальні – у 62% опитаних; середній рівень показника – 37,93%. Тривожність і ригідність виявляються тут однаковою мірою: у 82,76% – середній; у 17,24% – низький рівень прояву. Агресивність же у зазначеній групі зустрічається найбільше: 82,76% – середній; 3,45% – високий; 13,79% – низький рівень прояву. Отже, студенти з ослабленим здоров'ям більш тривожні, а студенти-фізкультурники – дещо

більш агресивні. І обидві групи в міру ригідні, тобто з достатньо швидким переключенням за зміни ситуації, про що і свідчить їх незначна фрустрованість – і студенти з вадами у стані здоров'я уже встигли звикнути до такого стану.

Найбільш інформативним щодо психічного стану опитаних є тест М. Люшера. За даним тестом ми визначили такі показники: наявність джерела стресу, відхилення від аутогенної психічної норми, що виступає умовний рівень здоров'я людини, стан автономної нервової системи; наявність втоми та працездатність опитаних. Аналіз результатів показав:

- у 43,48% опитаних серйозні джерела стресів відсутні; у решти – 52,17% – вони наявні, причому половина з них потребує психологічної допомоги;
- у всіх студентів з ослабленим здоров'ям виявлені відхилення від аутогенної норми, що знаходяться в межах пунктів, тобто варіаційний розмах становить 26 пунктів, що засвідчує певну неоднорідність вибірки. Лише у 13,04% опитаних відхилення не виходить за межі 10 пунктів; у 30,43% відхилення від норми складає більше 20 пунктів, що вказує на серйозні порушення саморегуляції особистості;
- діяльність автономної нервової системи порушена у 78,26% студентів, причому в однієї половини – у бік кращої працездатності, в іншій – у бік її погіршення; у 43,48% осіб порушення досить серйозні, що свідчить про нестабільність регулювання активності соматичних функцій;
- різні рівні втоми спостерігаються в усіх опитаних, однак у 52,17% вона досить значна, що показує виснаження внутрішніх резервів організму, які забезпечують рівень його життєвої активності;
- рівень працездатності досліджуваних порушений у 100%, проте в межах аутогенної норми вона знаходиться у 21,74% опитаних; ще у 60,87% спостерігаються значні зниження працездатності; у решти – середні, причому здебільшого (43,48%) порушення відбувається за рахунок зниження творчої ініціативи і зацікавленості в результаті роботи; ще у 21,74% – зниження активності, причому у 17,39% з них за графічним тестом виявлені аналогічні дані;
- порівняннізі студентами-фізкультурниками показує, що працездатність тут серйозно погіршена у 40,63% опитаних; порушення аутогенної норми знаходяться в межах, причому 18 пунктів порушення зустрічаються у 9,38% опитаних, а більше 20 – у 21,88%; у решти досліджуваних порушення незначні; джерел стресів у фізкультурників дещо більше, порівнянозі сту-

дентами з ослабленим здоров'ям, однак у 59,38% серйозні проблеми відсутні чи мають ситуативний характер; регуляція автономної нервової системи стабільна у 83,87% опитаних студентів загальної групи з фізвиховання.

Сьогодні успішне оволодіння вищою освітою можливе лише за умови достатньо високого рівня здоров'я, тому врахування особливостей способу життя, зокрема фізичної активності і позитивного ставлення до фізкультурно-оздоровчої діяльності, є важливим елементом організації фізичного виховання студентської молоді. Особливу роль фізичне виховання у вищій школі відіграє для певного контингенту, перш за все для осіб з наявністю хронічної патології, з низьким рівнем фізичної підготовленості і особливо для студентів, які не вважають фізичне виховання важливою дисципліною. На жаль, останнім часом спостерігається стійке погіршення стану здоров'я населення і молоді зокрема. Поширення серцево-судинної патології збільшилось за останнє десятиліття в 1,9 рази, онкологічної – на 18%, бронхіальної астми на 35,2%, цукрового діабету – на 10,1%. Встановлено, що у вищих навчальних закладах освіти кількість підготовчих та спеціальних медичних груп зростає від 5,36% на першому курсі до 14,46% на четвертому. Відповідно спостерігається зменшення кількості студентів основної групи від 84,0% до 70,2% [6, 243].

Наукові дослідження її узагальнений досвід свідчать, що дозоване фізичне навантаження чинить потужну протидію багатьом функціональним порушенням різних органів і систем. Під оздоровчими заняттями потрібно розуміти систему спеціально організованих форм м'язової діяльності, направлених на досягнення належного рівня фізичного стану, який зумовлюватиме оптимальну фізичну працездатність і стабільність здоров'я. Оздоровче заняття має певні особливості, що суттєво відрізняють його від спортивного тренування. Основна мета оздоровчого заняття – підвищення рівня фізичного стану та зміцнення здоров'я. Для досягнення кінцевої мети застосовуються фізичні навантаження, що не перевершують функціональних можливостей організму, але є достатньо інтенсивними, щоб досягти оздоровчотренувального ефекту.

Максимальний оздоровчий ефект спостерігається тільки за умов використання фізичних вправ, раціонально збалансованих за спрямованістю, потужністю та обсягом відповідно до індивідуальних можливостей студента. У зв'язку з цим оцінка функціональних можливостей та фізичної підготовленості організму – невід'ємна умова правильного дозування фізичних навантажень під час оздоровчотренувального процесу.

Список використаних джерел

1. Булич Е. Г., Муравов І. В. Валеологія. Теоретичні основи валеології. Навч. пос. К.: ІЗМН, 1997. 224с.
2. Валецька Р. О. Основи медичних знань. Підручник. Луцьк: Волинська книга, 2007. 380 с. (Медицина. Здоров'я)
3. Дубогай О. Д., Завацький В. І., Короп Ю. О. Методика фізичного виховання студентів, віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи. Навч. пос. Луцьк: Настир'я, 1995. 220с.
4. Мурза В.П. Психолого-фізична реабілітація. Підруч. К.: Олан, 2005.608 с
5. Присяжнюк С.І. Фізичне виховання. Навч. посіб. К: Центр учбової літератури, 2017. 504 с.
6. Тихомиров А. И., Тихомирова Е. В. Психофизические основы здоровья. Учебное пособие для подростков и их родителей. Николаев: НГПИ, 2003.314 с.
7. Тихомиров А. І., Тупеев Ю. В. Фізичний розвиток допризовної молоді: навчально-методичний посібник. 3-е вид. доп. та перероб. Миколаїв: Іліон, 2018. 414с.

References

1. Bulich, E.G., & Muravov, I.V., Valeology. Theoretical Foundations of Valeology. [Heads pos.] Kiev: IZMN, 1997. 224[in Ukrainian].
2. Valetska R.O. Basics of medical knowledge. [Schoolbook]-Lutsk: Volinska book, 2007. 380. (Medicine. Health) [in Ukrainian].
3. Dubogai, O.D., Zavatsky V.I., & Korop, Yu.O. Methodology of physical training of students outside the camp to special medical groups. [Heads pos.]. Lutsk: Nastir'ya, 1995. 220[in Ukrainian].
4. Murza V.P. Psycho-physical rehabilitatsiya. [Schoolbook]. Kiev: Olan, 2005. 608[in Ukrainian].
5. Prisyazhnyuk S.I. Fizichne vikhovannya. [Schoolbook]. Kiev: Center for educational literature, 2017. 504 [in Ukrainian].
6. Tikhomirov, A.I., & Tihomirova H.V. The psychophysical basic of the health. 2003-Nikolaev StateuniversityofTeachersTraining, 2003. 314 [in Russian].
7. Tikhomirov A.I., & Tupeev Yu.V. Physical development of young people: young and young: a schoolchild and nursery – the third type. additional thatpererob. Mykolaiv: Ilyon, 2018. 414 [in Ukrainian].

Анатолій Тихомиров, Юлай Тупеев, Николай Семерджян. Современные научные проблемы здоровья и физического развития студентов

Сохранение здоровья студентов, формирование у них здорового образа жизни в современных условиях является одной из актуальных проблем. Изучение и разработка путей улучшения состояния здоровья студентов имеет важное значение для общества.

Данная статья освещает, что занятия физической культурой и спортом помогут надолго обречь бесценный дар природы – здоровье. Физические упражнения регулируют: обмен веществ, пищеварительную систему, костно-мышечный аппарат, умственную работоспособность, сердечно-сосудистую систему, систему дыхания, функцию печени и ЦНС.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, образ жизни, болезнь, физические упражнения.

Anatoliy Tikhomirov, Yulai Tupeyev, Mykola Semerdjyan. Modern scientific problems of health and physical development of students

At the present time there is a critical situation with health status of students in Ukraine. Thus, almost ninety percent of students have disorders of health condition, which in turn is contributing to the decrease of general physical health. In addition, the matters of concern are continually rising level of morbidity, downward trend in life expectancy of the population, general demographic situation which has recently been in the country.

Every year there is an increase in the number of students who are being included in special educational department for health reasons. If, therefore, the number of students with certain illnesses in Mykolaiv V. O. Sykhomlynskyi National University at the beginning of 2015-2016 academic year was 16,8% of the total number of first-year students, then at the beginning of 2015-2016 – 18,8%.

Students' health preservation, promotion of a healthy lifestyle of students in modern conditions are among the current problems. Investigation and development of the methods to improve health status of students are of public importance.

The article highlights that physical activity and sports help to preserve precious gift of nature – health – for a long time. Physical activity has a regulatory impact on: metabolism, functioning of digestive system, musculoskeletal system, mental ability, cardiovascular system, respiratory system, liver and central nervous system functions.

Key word: physical training, sport, mode of life, illness; physical exercises.

УДК 378.147.88

Юлай ТУПЄЄВ

*кандидат наук з фізичної культури і спорту, доцент кафедри спорту
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна*

Анатолій ТІХОМІРОВ

*доцент, доцент кафедри спорту
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: tevnik70@gmail.com*

Олександр КОЗУБЕНКО

*старший викладач кафедри спорту Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: kozubenko_as1948@outlook.com*

Георгій УСАТЮК

*викладач кафедри спорту Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: dwon@mksat.net*

**АНАЛІЗ КІНЕМАТИЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК
СПЕЦІАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЕСЛУВАЛЬНИКІВ
НА БАЙДАРКАХ І КАНОЕ В ТРЕНУВАЛЬНОМУ МАКРОЦИКЛІ
ПРИ ВИКОРИСТАННІ ТРЕНАЖЕРА CONCERT-2**

У статті розглянуті питання досліджень розвитку фізичних та спеціальних якостей у веслуванні на байдарках і каное за допомогою спеціальних навчально-тренувальних програм на воді з використанням веслувального тренажера Concert-2.

Спортивна підготовка веслувальників являє собою систему, яка постійно вдосконалюється на основі накопичення нових даних експериментальних досліджень, передового досвіду і науково-технічного прогресу. Веслування на байдарках і каное характеризується бурхливим ростом спортивної майстерності, а підготовка стає рік від року все більш інтенсивною і складною. При цьому, зросли тренувальні та змагальні навантаження, які пред'являють до організму спортсменів високі вимоги. Ми визначимо, обґрунтуємо й експериментально перевіримо рівень та динаміку розвитку спеціальної витривалості веслувальників на байдарках і каное на дистанції 1000 метрів.

Ключові слова: веслувальний тренажер Concert-2, розвиток фізичних і спеціальних якостей, навчально-тренувальна програма.

Спортивна підготовка веслувальників являє собою систему, яка постійно вдосконалюється на основі накопичення нових даних експериментальних досліджень, передового досвіду і науково-технічного прогресу. Веслування на байдарках і каное характеризується бурхливим ростом спортивної майстерності, а підготовка стає рік від року все більш інтенсивною і складною. При цьому, зросли тренувальні та змагальні навантаження, які пред'являють до організму спортсменів високі вимоги [1; 2; 3; 6]. Ми визначили, обґрунтували й експериментально перевірили рівень та динаміку розвитку спеціальної витривалості веслувальників на байдарці і каное на дистанції 1000 метрів.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що розвиток спеціальної витривалості сприятиме якісному рівню спортивної підготовки та досягнення високих результатів на змаганнях регіонального та міжнародного рівня, підвищенню результативності змагальної діяльності та ефективності тренувального процесу.

У веслуванні для поліпшення спортивної діяльності створюються і застосовуються різні технічні засоби (ТЗ), які безперервно ускладнювалися і удосконалювалися в ході їх технічних перетворень [2; 4; 6]. В даний час назріла необхідність у вивченні спортсмена і його діяльності в умовах виконання фізичних вправ із застосуванням технічних засобів. Розвиток таких наукових напрямків

може забезпечити великий спектр логіко-обчислювальних і управлінських функцій в підвищенні рівня кондиційних якостей і оволодінні руховими навичками. Сучасне спортивне обладнання та технічні засоби є важливою компонентою в системі спортивної підготовки, яка підпорядковується єдиним механізмам управління і взаємодії для досягнення бажаного результату в спортивному тренуванні і підтримці працездатності спортсмена [8].

Міжнародний досвід підготовки веслярів переконливо свідчить про виняткову важливість самого широкого застосування різноманітних веслувальних тренажерів, що стимулюють розвиток рухових здібностей (використання методу спряженої дії) за умови включення основних груп м'язів і збереження основних елементів структури змагальної вправи [1; 2; 7].

У статті обґрунтовано методику застосування спеціальних тренажерів Concept-2 для розвитку силових та спеціальних здібностей наряду з використанням експериментальної методики розвитку спеціальної витривалості у веслувальників на байдарках і каное 16–18 років в природних умовах. В дослідженні розглянуто такі завдання:

1. Дати характеристику і показати значення спеціальних тренажерів у підготовці кваліфікованих спортсменів.
2. Обґрунтувати методику використання гребного тренажера Concept-2 для підвищення спеціальних силових здібностей спортсменів.
3. Розробити практичні рекомендації щодо розвитку спеціальних силових здібностей веслувальників в природних умовах наряду з використанням тренажерів Concept-2.
4. Провести порівняння розвитку спеціальних якостей різними методами тренування в веслуванні на байдарках і каное та розвитком спеціальних силових якостей з використанням тренажеру Concept-2.

У дослідженні були використані такі методи: аналіз літературних джерел, педагогічне тестування, педагогічний експеримент (експериментальна методика розвитку спеціальної витривалості на дистанції 1000 м), хронометрія, ергометри, статистичні методи дослідження. Запропоновано методику використання тренажерів Concept-2 рисунок 1 для оцінки та розвитку силових здібностей веслувальників. Гребний тренажер Concept-2 широко використовувався як вітчизняними авторами, так і зарубіжними для дослідження біомеханічних кінематичних характеристик веслування та фізичної підготовленості веслярів. Вони можуть бути використані для функціональної і силової підготовки розвитку сили верхніх і нижніх кінцівок. Для вирішення поставлених завдань використо-



Рисунок 1 – Класичний тренажер Concept-2

увалися такі методи дослідження: Аналіз літературних джерел, педагогічне тестування, педагогічний експеримент, хронометрія, ергометри, статистичні методи дослідження. Педагогічне тестування полягало у визначенні рівня силової підготовленості у вправах тяга сидячи і жим ногами на тренажері Concept-2, та функціональної підготовки для дистанції 1000 метрів. Це оцінка ефективності тренувальної програми для розвитку сили та спеціальної витривалості у веслярів з використанням тренажерних пристроїв.

В експерименті взяли участь 16 кваліфікованих веслярів у віці 16-18 років кандидати та майстри спорту. На першому етапі були отримані показники силових можливостей спортсменів і час подолання дистанції 2000 м. На другому етапі спортсмени виконали 18 тренувальних занять, спрямованих на розвиток спеціальних силових здібностей на тренажері Concept-2. На третьому етапі проводилося повторне педагогічне тестування спортсменів і порівняння результатів з початковим тестуванням. Хронометрування і ергометрія проводилися автоматичним приладом для тренажерів Concept-2. В процесі виконання навантаження пристрій відображав величину зусилля, час проходження дистанції, середню ергометричну потужність. Точність визначення величини зусилля автоматичним приладом $\pm 0,05$ кг, $\pm 0,01$ мн.

Обробка результатів дослідження проводилася з урахуванням наступних показників: середньогрупові величини (\bar{x}), середньоквадратичні відхилення від середніх (S) і коефіцієнт варіації (V%). Статистична обробка даних проводилася за допомогою персональних ЕОМ, в програмі «Microsoft Office Excel 2003». Таблиця 1, таблиця 2.

На першому етапі (жовтень – листопад 2017 р.) був проведений аналіз і узагальнення даних спеціальної та наукової літератури щодо застосування технічних засобів у розвитку силових здібностей кваліфікованих спортсменів на байдарках і каное.

Таблиця 1 – Показники силової підготовки веслувальників

№ п/п	Сила верхніх кінцівок			Сила нижніх кінцівок			Силова витривалість	
	Режим 1	Режим 2	Режим 3	Режим 1	Режим 2	Режим 3	Час 2000 м	Потужність
1	82,1	86,2	90,2	186,3	189,5	195,3	06:28,9	380,83
2	86,3	90,4	95,8	192,9	195,4	199,7	06:28,1	383,19
3	95,5	93,2	90,6	196,3	194,4	190,5	06:22,4	400,58
4	93,1	89,9	86,3	195,6	190,1	187,9	06:26,4	388,27
5	92,2	98	101,5	196,3	200,5	205,1	06:22,9	399,02
6	97,3	93,1	89,4	198,1	195,7	191,6	06:16,1	421,05
7	96,5	98,9	102,3	198,2	204,3	208,6	06:19,5	409,84
8	96,8	97,9	103,1	199,3	206,1	211,7	06:17,1	417,71

Таблиця 2 – Показники, характеризуючі рівень силової підготовки спортсменів в контрольній та експериментальній групах

Група	Статистичні показники	Сила верхніх кінцівок (кг)	Сила нижніх кінцівок (кг)	Силова витривалість (Ватт)
Експериментальна	x	91,5	194,5	395,5
	σ	4,7	4,7	14,9
	CV	5,1	2,4	3,8
Контрольна	x	95,8	198,7	401,8
	σ	4,0	6,0	11,5
	CV	4,2	3,0	2,9

На другому етапі (з листопада 2017 року по травень 2018 г.) були проведені педагогічне тестування і педагогічний експеримент.

На III етапі (квітень – травень 2018 р.) проводилася систематизація окремих даних. Обробка та аналіз отриманих результатів.

Для розвитку спеціальної витривалості і розвитку сили м'язів (в експериментальній групі) застосовуються: 1) методи безперервної вправи (рівномірний і перемінний), 2) методи інтервальної перериваної вправи (інтервальний і повторний), 3) змагальний і ігровий методи 4) два рази на тиждень робота на Concept-2 по заданій програмі [4].

Метою даної роботи є вплив (експериментальної методики) на розвиток спеціальної витривалості в веслуальному спорті у юнаків 16–18 років для підвищення результативності змагальної діяльності та ефективності тренувального процесу.

Для вирішення поставлених завдань були використані наступні методи дослідження. з питань: 1) методи розвитку спеціальної витривалості; 2) методи цілісної оцінки спеціальної витривалості; 3) фактори, що впливають на розвиток спеціальної витривалості.

Педагогічний експеримент проводився для виявлення впливу різних методик на спеціальну

витривалість. Експеримент полягав у тому, що контрольна група тренувалася за методикою, в якій застосовуються (методи) – рівномірний та інтервальний і експериментальна група тренувалася за методикою, в якій застосовуються (методи) – інтервальний і повторний та робота на Concept-2 по заданій програмі. Також проводилися тести для виявлення спеціальної витривалості до початку експерименту і після його закінчення [7].

Педагогічне спостереження здійснювалося на тренувальних заняттях з веслування. Це дозволило зібрати первинну інформацію для дослідження, при проведенні тестування, а так само правильність виконання вправ і систематичність. Отриманий експериментальний матеріал був, підданий обробці. Дані оброблялися загальноприйнятими методами математичної статистики. Розраховувалися наступні статистичні показники: середнє арифметичне, достовірність відмінності між початковими результатами і кінцевими.

Педагогічне тестування включало в себе наступну групу тестів, для спортсменів, які орієнтуються виступати на дистанції 1000 м:

1. проходження вибраної змагальної дистанції 1000 м;
2. веслування 2000 м, макс.

Експеримент проводився протягом 5-х місяців з 10 січня по 31 травня 2018 р. Дві групи юнаків 16–18 років, кожна група складалася з 8 осіб, у них проводилися заняття шість раз в тиждень, по 2 години. Контрольна група – методика включає: методи рівномірний та інтервальний. Експериментальна група – методика включає: методи інтервальний і повторний та робота на тренажері Concept-2 по заданій програмі.

Завдання: організувати і впорядкувати проведення занять та експериментальних досліджень, з метою виявити вплив різних методик на розвиток спеціальної витривалості у юнаків 16–18 років.

Контрольна група – 8 осіб, (методика включає: методи рівномірний та інтервальний).

Експериментальна група – 8 осіб, (методика включає: методи інтервальний і повторний), робота на Concept-2.

Таблиця 3 – Вихідний рівень спеціальної витривалості у юнаків 16–18 років до початку експерименту

Тести	Контрольна група	Експериментальна група
Веслування 2×500 м; швидкість 90%; пауза 90 с. (хв.)	4,08	4,07
Проходження вибраної змагальної дистанції 1000 м, швидкість МАХ, хв.	4,15	4,14
Веслування 2000 м, макс., хв.	9,2	9,1

За отриманими даних видно, що контрольна група не значно відрізняється від експериментальної групи за показниками спеціальної витривалості ($P \geq 0,05$).

Після місячної підготовки юнаків виміри були проведені повторно.

Таблиця 4 – Вихідний рівень спеціальної витривалості у юнаків 16–18 років після експерименту

Тести	Контрольна група	Експериментальна група
Веслування 2×500 м; швидкість 90%; пауза 90 с. (хв.)	4,06	4,04
Проходження вибраної змагальної дистанції 1000 м, швидкість МАХ, хв.	4,12	4,10
Веслування 2000 м, макс., хв.	8,58	8,50

Таблиця 5 – Зміна рівня спеціальної витривалості у юнаків 16–18 років після експерименту (веслування 2×500 м; швидкість 90%; пауза 90 с. (хв.))

Термін проведення тесту	Контрольна група	Експериментальна група	Достовірність
До початку експерименту	4,08	4,07	$p < 0,05$
Після експерименту	4,03	4,01	$p < 0,05$
Приріст	-0,05	-0,06	

У даному виді тестування результат контрольної групи склав 4,08 хв., а експериментальної групи – 4,07 хв., що на 1 секунди краще, ніж у контрольній групі. Вказані дані є достовірними ($p < 0,05$).

У даному тесті результат контрольної групи склав 4,10 хв., а експериментальної групи – 4,08 хв., що на 2 секунди краще, ніж у контрольній групі. Вказані дані є достовірними ($p < 0,05$).

Таблиця 6 – Зміна рівня спеціальної витривалості у юнаків 16–18 років після експерименту (проходження вибраної змагальної дистанції 1000 м, швидкість МАХ, хв.)

Термін проведення тесту	Контрольна група	Експериментальна група	Достовірність відмінності p
До початку експерименту	4,13	4,14	$p < 0,05$
Після експерименту	4,10	4,08	$p < 0,05$
Приріст	-0,02	-0,05	

Таблиця 7 – Зміна рівня спеціальної витривалості у юнаків 16–18 років після експерименту (веслування 2000 м, макс., хв.)

Термін проведення тесту	Контрольна група	Експериментальна група	Достовірність
До початку експерименту	9,03	9,04	$p < 0,05$
Після експерименту	8,58	8,50	$p < 0,05$
Приріст	-0,04	-0,14	

У результаті педагогічного експерименту було встановлено, що спортсмени експериментальної групи, в тренувальний процес яких була гармонійно впроваджена запропонована програма підвищення спеціальної витривалості та робота на Concept-2 і контролю оперативного та поточного стану, до терміну змагальної перевірки мали більший приріст результату на дистанції 1000 метрів, ніж представники контрольної групи.

Експериментальна група додатково застосувала методики розвитку сили і функціональної підготовки з використанням спеціалізованого тренажера Concept-2, що дозволило отримати більш високу швидкість приросту розвитку якості. В експериментальній групі приріст сили рук склав 5,2%, сили ніг – 2,9%, силова витривалість збільшилася на 2,5%; в контрольній групі відповідно – 1,5%, 1,3% і 1,1%.

Розроблено структуру тренувального процесу по тижневим Мкц у річному циклі підготовки, спрямованого на розвиток спеціальної витривалості веслярів 16-18 років.

Ключовим елементом формування спеціалізованих силових якостей веслярів є ефективно перенесення методу спряження дії від переважного використання засобів ОФП на тренажері до спеціальної роботи в човні. У зв'язку з цим стає актуальним формування методичного підходу,

в основі якого лежить вдосконалення спеціальних силових можливостей, як інтегрованого компонента системи функціональної підготовки у веслуванні з використанням спеціалізованого силового тренажера Concept-2 [5].

Рекомендується застосування гребного тренажера для оцінки силових можливостей веслярів з виконанням вправи тяга сидячи для верхніх кінцівок і жим ногами для нижніх кінцівок в трьох режимах.

Список використаних джерел

1. Андрусик А. Исследование некоторых эргономических особенностей современных гребных тренажеров // Наука и спорт: взгляд в третье тысячелетие: Меж-й. науч. конф. студентов 1-я: сб. ст. К., 1999. С. 54- 57
2. Астранд П. О. Факторы, обуславливающие выносливость спортсмена // Наука в олимпийском спорте. 1994. № 1. С. 43-47.
3. Белоусов С. И. Моделирующий компьютерно-диагностический тренажерный комплекс для обучения и подготовки спортсменов в параолимпийской академической гребле // Адаптивная физическая культура. 2014. N 3 (59). С. 16-19.
4. Бондарчук А. П. Объем тренировочных нагрузок и длительность цикла развития спортивной формы // Теория и практика физической культуры. 1989. № 8. С. 18-19.
5. Вайцеховский С. М. Система спортивной подготовки гребцов к Олимпийским играм: Автореф. дис. д-ра пед наук. М.: 1985. 52 с.
6. Дьяченко В. Динамика показателей функциональной подготовленности спортсменов, специализирующихся в гребле на байдарках и каное в годичном цикле подготовленности // Наука в Олимпийском спорте. 2003. № 1. С.99-105.
7. Дьяченко А. Ю. Совершенствование специальной выносливости квалифицированных спортсменов в академической гребле.: К.:2004. 338 с.
8. Зациорский В. М. Физические качества спортсмена. 2-е изд. М.: ФиС, 1980. 200 с.

References

1. Andrusik A. Investigation of certain ergonomic features of the modern rowing simulators. Science and sport: view of the third millennium: International scientific student conference. The first collection of articles. Kiev, 1999. pp. 54-57 [in Russian].
2. Astrand P. O. Factors leading to athlete's stamina // Science in Olympic sport. 1994. № 1. pp. 43-47 [in Russian].
3. Belousov S.I. Modelling computer-diagnostic simulator complex for teaching and training of athletes in Paralympic academic rowing // Adaptive physical education. 2014. N 3 (59). pp. 16-19 [in Russian].
4. Bondarchuk A. P. Amount of training load and duration of the cycle of physical condition development // Theory and practice of physical education. 1989. № 8. pp. 18-19 [in Russian].
5. Dyachenko A. U. Development of special stamina of qualified athletes in academic rowing. Kiev, 2004. 338 p [in Russian].
6. Dyachenko V. Dynamics of indicators of functional preparedness of athletes who are specialized in kayaking and canoeing in preparedness annual cycle // Science in Olympic sport. 2003. № 1. pp. 99-105 [in Russian].
7. Vaichevskiy S. M. System of sport training of rowers for Olympic games: Autoabstract of PhD dissertation. Moscow, 1985. 52 p [in Russian].
8. Zaciorskij V. M. Physical qualities of an athlete. 2nd edition. Moscow: FiS, 1980. 200 p [in Russian].

Юлай Тупеев, Анатолий Тихомиров, Александр Козубенко, Георгий Усатюк. Анализ кинематических характеристик специальной подготовки гребцов на байдарках и каное в тренировочном макроцикле при использовании тренажера Concept-2

В статье рассмотрены вопросы исследований развития физических и специальных качеств в гребле на байдарках и каное с помощью специальных учебно-тренировочных программ на воде с использованием гребного тренажера Concept-2.

Спортивная подготовка гребцов представляет собой систему, которая постоянно совершенствуется на основе накопления новых данных экспериментальных исследований, передового опыта и научно-технического прогресса. Гребля на байдарках и каное характеризуется бурным ростом спортивного мастерства, а подготовка становится год от года все более интенсивной и сложной. При этом, выросли тренировочные и соревновательные нагрузки, которые предъявляют к организму спортсменов высокие требования. Мы определим, обоснуем и экспериментально проверим уровень и динамику развития специальной выносливости гребцов на байдарках и каное на дистанции 1000 метров.

Ключевые слова: гребной тренажер Concept-2, развитие физических и специальных качеств, учебно-тренировочная программа.

Yulai Tupeyev, Anatoliy Tikhomirov, Olexander Kozubenko, Heorhii Usatyuk. The article deals with issues of research on the development of physical and special qualities in kayaking and canoeing with the help of special training programs on the water and the use of the Concept-2 rowing simulator

Sport training of rowers is the system which is constantly improving on the basis of accumulation of new data on experimental studies, best practices, scientific and technological progress. Kayaking and canoeing are characterized by rapid growth of sportsmanship and the training becomes more intensive and complex year after year. In this situation an increased training and competitive load makes high demands to athletes' bodies. It is

necessary to determine, rationalize and check experimentally the level and dynamic of development of special stamina of kayakers and canoe rowers at the distance of 1,000 metres.

Research hypothesis is based on the assumption that special stamina development will contribute to the sport training quality and achievement of high results at the local and international competitions, efficiency improvement of competitive activity and training process productivity.

In academic rowing, as well, for the sake of sports activities improvement different technical means which were constantly being complicated and developed throughout their technical transformations are made and used. Nowadays there is a need to investigate an athlete and his activity in conditions of performing physical exercises using technical means. The development of such scientific directions can provide a wide range of logical, calculating and management functions in certified qualities improvement and mastering of motor skills. Modern sport equipment and technical means are the main component in sport training system, which is submitted to the single management mechanisms and interaction for the sake of desired results achievement in sport training and maintenance of athlete efficiency.

Key word: Concept-2 rowing simulator, development of physical and special qualities, educational and training program.

УДК 37.035.6

Юрій ТУРТАЄВ

*старший викладач кафедри військової підготовки
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: mail61@mail.ru*

Віталій ГЛУЩЕНКО

*старший викладач кафедри військової підготовки
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: gluvit@ukr.net*

РОЛЬ КУРАТОРА НАВЧАЛЬНОЇ ГРУПИ З ПИТАНЬ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ ПРОСТОРІ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті розглянуті проблеми зростання дефіциту вихованості молоді, втрати сучасною молоддю людиною культурно-духовних цінностей – любові до Батьківщини, чесності, порядності, толерантності, добра і краси. Поняття, які втратили своє значення, є застарілими та неактуальними для молоді сьогодні через відсутність елементарних знань з історії, філософії, етики, культурології та інших наук соціально-гуманітарного напрямку. Визначено роль навчального закладу, інституту кураторів з питань патріотичного виховання молоді в освітньо-виховному просторі університету.

Ключові слова: військово-патріотичне виховання, держава, вищий навчальний заклад, викладач, куратор, студентське середовище, кафедра військової підготовки.

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, зумовили зміни в соціокультурному житті, вплинули на переоцінку цінностей у свідомості підростаючого покоління. На сьогодні в суспільстві уже назріло розуміння ускладнень, пов'язаних з переходом до, так званої, ринкової економіки, деполітизації освіти. Це привело до втрати значення таких рис громадської свідомості як честь, обов'язок; відійшли на другий план ідеали любові до Вітчизни і до людей, що було характерно для старших поколінь. Убожіє духовність.

Сьогодні ми нерідко можемо зіткнутися з людьми переконаними в тому, що традиційні культурно-духовні цінності – чесність, порядність, важливість, толерантність, добро, краса тощо втратили своє значення, є застарілими і неактуальними для сучасної молоді людини. Теоретична позиція подібних поглядів страждає відсутністю елементарних знань з філософії, етики, естетики, культурології та інших наук соціально-гуманітарного спрямування. Недостатність знань, орієнтація на буденний рівень свідомості виконують погану роль в осмисленні надзвичайно складних

процесів духовного розвитку сучасного суспільства. Подібний стан як у сфері практичного буття молоді, так і в теоретичних пошуках нерідко приводить до того, що замість об'єктивного, науково виваженого аналізу певних ситуацій, які складаються в суспільно-економічному, політичному житті, осмисленні домінуючих тенденцій в молодіжному русі, причин невдоволення молоді тощо, значна увага передовсім акцентується на зовнішніх, поверхових аспектах справжніх проблем [6].

Натомість тепер прийшов час педагогіки – час удосконалення самої людини.

Глибокі соціальні й економічні зрушення, що відбуваються на межі третього тисячоліття в Україні, спонукають до реформування системи освіти, яка має сприяти утвердженню людини як найвищої соціальної цінності. Лише компетентна, самостійна і відповідальна, з чіткими громадянськими позиціями індивідуальність, вихована людина здатна до оновлення суспільства, захисту суверенітету України, розвитку її економіки та культури. Виховання такої людини доручено армії освітян.

Сучасну систему життя, господарювання, відносин потрібно формувати насамперед на ґрунті розвитку загальнолюдських цінностей, нової моралі, принципів поведінки та підходів до діяльності людей у різних сферах суспільства.

За роки незалежності держави, а особливо останні чотири роки, яскраво проявилися негативні наслідки відсутності належного патріотичного виховання, зокрема:

- масова трудова еміграція, яка привела до втрати, за експертними оцінками, від 5 до 7 млн чол.;
- невідповідність дій еліт відносно очікувань та сподівань українського народу;
- неготовність частини творчої інтелігенції до довготривалого творчого процесу підвищення конкурентоздатності української культури, мови.

Сьогодні відбувається деградація класичних моральних категорій, зростання дефіциту вихованості, особливо в молоді. Ця проблема не оминула й студентське середовище.

Упродовж 2018–2019 років має бути проведений моніторинг системи патріотичного виховання дітей та молоді за допомогою соціологічних опитувань, анкетування, психологічного тестування. Також планується провести науково-методичні конференції, створити банк педагогічного досвіду, провести корекцію навчально-виховних впливів з урахуванням результатів моніторингу [3].

Сьогодні Україна потребує високоосвіченого, високоморального, патріотично налаштованого

молодого покоління. Повноцінну, цілісну, національно-свідому особистість можливо виховати тільки завдяки правильно організованій системі вивчення національних ідеалів і традицій.

Основними національними цінностями є українська ідея; державна незалежність України; самопожертва в боротьбі за свободу нації, готовність до захисту Батьківщини; історична пам'ять, громадська національно-патріотична активність; пошана до державних та національних символів; любов до рідної культури, мови, національних свят і традицій; пошана до Конституції України; підтримка владних чинників у відстоюванні незалежності України та розбудові атрибутів державності; прагнення побудувати справедливий державний устрій; сприяти розвитку духовного життя українського народу [1].

Подолання негативних тенденцій, щодо розуміння патріотизму, можливе тільки при активній участі держави при розробці чітких форм і методів роботи. Стержневим моментом системи формування патріотичних якостей в суспільстві повинні стати історичні традиції перемог українського воїнства, самопожертва в ім'я захисту Батьківщини.

Не можна забувати про близьке минуле держави, коли український народ, разом з іншими народами Радянського Союзу, розгромив німецький фашизм, героїчними зусиллями обмеженого контингенту воїнів-інтернаціоналістів протистояв міжнародному тероризму в ДРА, виконував миротворчі функції в інших гарячих точках планети.

Нажаль, багаточисельні факти перекручування пам'яті дають сьогодні свої жахливі наслідки. Коли ми на державному рівні згадували та доводили юнакам про справжніх героїв-українців, переможців та визволителів: І. М. Кожедуба, С. А. Ковпака, С. К. Тимошенко, М. Ф. Ватутіна та ін.? Про подвиг героїв-молодогвардійців Краснодону сьогодні не згадують взагалі. Більше того, сьогодні з трибуни Верховної Ради України ми чуємо вимовляння про величезний внесок в розвиток демократії в світі керівника нацистської Німеччини «Адольфа Алоїзовича», також нам пропонують показувати це в Європі... Мабуть деякі політики забули, що ця «пряма демократія» знищила в роки війни близько 10 мільйонів українців.

І як слідство – воля до творчості і творення заглушені, народ залишається без історичної перспективи, свого історичного досвіду і як наслідок зречений на нещастя.

Україна знаходиться в оточенні потужних держав, як в економічному, так і у воєнному відношенні. Багато з них мають територіальні претензії до нашої держави і щоб зберегти кордони

недоторканими, потрібні сильні Армія і Флот. В Україні, по причині запровадженої по західному зразку «реформи школи», зруйновані базові, історично складені суспільні цінності, серед яких важливу роль в підтримці життєспроможності, виробленні державної системи відігравав патріотизм.

Для відбиття можливої агресії необхідно виховувати патріотів, – ними не народжуються. Виховувати на прикладах своїх героїв, а не «героїв» видуманих, взятих із американських бойовиків. Не варто надіятись на «миролюбиві» збройні сили НАТО, які мають за мету використовувати наш людський ресурс проти інших держав на прикладі Лівії, Судану, Іраку, Югославії, Афганістану, Сирії. В 1996 році в м.Сараєво (Боснія та Герцеговина) я бачив зруйновані колишні олімпійські центри, промислові об'єкти та житлові будинки, заміновані машини та дороги, очі мешканців, які втратили свої оселі та родичів завдяки так званій «демократії із океану».

Патріотизм являє собою свого роду моральний фундамент суспільної і державної будівлі, опору його життєспроможності, одна із першочергових умов ефективності функціонування системи соціальних і державних інститутів. Патріотизм можна віднести до вищих форм проявлення духовності. Засвоєння патріотичних цінностей і норм життя – це перш за все об'єктивний, керований процес. Патріотизм не закладений в генах, він явище соціальне по своїй природі і тому не успадковується, а формується.

Глибоке знання історії рідного народу, його національних, духовних цінностей, здобутків у різних галузях – значимі компоненти патріотичного виховання молоді, без яких неможливе збереження історичної пам'яті, розвиток духовності. Це вселяє віру в світле майбутнє, надає сил кожній особистості для подолання життєвих труднощів. Важливу роль відіграє виховання любові до літературних надбань українського народу.

Хотів би задати питання автору книг «Українські вікінги» (Українці в дивізії СС Вікінг), «Галицькі добровольчі полки СС» та інших, презентованих в Україні, Роману Пономаренко:

«Про які стержневі моменти системи формування патріотичних якостей та вищі форми проявлення духовності в суспільстві йдеться мова в цих книгах, який військовий вишкіл українські вояки пройшли в цих нацистських підрозділах, для якої категорії молоді України спрямовані його видання?» Де, на сам кінець, роль відповідних державних органів, які допускають пряме порушення законодавства України.

Патріотичне виховання не можна розглядати окремо від навчального процесу. Саме спільна

робота викладачів і студентів закладів вищої освіти є основою патріотичного виховання. У зв'язку з цим сучасний викладач повинен бути носієм гуманізму та яскравим прикладом громадянина та патріота України. Виховувати свідомого патріота на основі власного прикладу, органічно поєднуючи історичні факти, літературні надбання, досліджуючи, дискутуючи, навчаючи ненав'язливо і з любов'ю, – дієва форма співпраці з молоддю. Тому в сучасних умовах підвищується роль педагогів, здатних всебічно аналізувати поточні події і акцентувати увагу студентів на оптимістичному майбутньому, позитивних досягненнях і явищах у розвитку країни.

Сучасна освітня політика вимагає від закладів вищої освіти керуватися принципами демократії, відкритості прийняття рішень. І на цьому шляху важливим суб'єктом університету є інститут кураторів як ланка, що практично забезпечує співпрацю адміністрації викладачів та громадських організацій зі студентом [8].

Завдання куратора як вихователя – навчити студентів адекватно орієнтуватися в різних ситуаціях. Виховна система університету направлена на формування особистості нового типу. Завдання виховної діяльності полягає в створенні умов для активної життєдіяльності студентів, задоволенні їх потреб в інтелектуальному, культурному та моральному розвитку. Місія куратора полягає в тому, щоб сформувати із студентської групи єдиний організований колектив, який в майбутньому зміг би вирішувати учбові, наукові, трудові та інші поставлені перед ними завдання [4].

Куратор – це управлінська ланка, яка здійснює педагогічну діяльність з колективом студентів взводу (групи) факультету, окремими студентами, їх батьками, організацію і проведення позааудиторної роботи, сприяє взаємодії учасників навчально-виховного процесу в створенні належних умов для виконання завдань навчання і виховання, самореалізації та розвитку студентів, їх соціального захисту.

Куратор академічної групи допомагає вихованцю в особистісному розвитку, засвоєнні та прийнятті суспільних норм, цінностей, дотриманні засад духовно повноцінного буття. Він бере на себе місію старшого колеги в оволодінні студентом позитивними соціальними ролями, використовуючи позааудиторну виховну роботу як «ситуації соціального досвіду поведінки». Педагогічним засобом соціалізації є множинність стосунків, які виникають не тільки у навчальному процесі, а й організації виховної позааудиторної роботи. Керівник академічної групи складає проект плану виховної роботи, стежить за його виконанням, в процесі

чого аналізує ефективність виховної роботи, розвиток творчої ініціативи студентів самоврядування; веде індивідуальну роботу зі студентами; виявляє нахили і здібності студентів і сприяє їх участі в роботі наукових гуртків, творчих студій, спортивних секцій; тримає в полі зору успішність студентів, встановлює контакти з відповідними кафедрами з метою створення належних умов для навчання, надання їм необхідної допомоги, здійснення заходів для роботи з обдарованими студентами; висловлює свої рекомендації академічній групі щодо проведення виховних годин, сприяє залученню студентів до факультетських та загально-університетських заходів; піклується про житлово-побутові умови студентів, про їх культурний відпочинок, бере участь у розподілі місць у гуртожитку, періодично відвідує його; вносить пропозиції щодо відзначення і заохочення кращих студентів, бере участь у складанні характеристик студентів академічної групи; несе відповідальність за свою роботу перед деканатом і кафедрою.

Цілеспрямоване і чітке планування допомагає кураторам уникнути багатьох помилок та негативних явищ у студентській групі.

Серед основних засобів виховної роботи кураторів є: щотижневі виховні години, які включаються до розкладу академічних занять, а викладачеві до індивідуального плану роботи; бесіди «За круглим столом», дискусійні клуби, інші заходи виховного впливу в студентських аудиторіях і гуртожитках (із залученням фахівців різного профілю); культпоходи історичними місцями рідного краю, до музеїв, картинних галерей, на виставки, до театрів; колективний перегляд кінофільмів та вистав з їх наступним обговоренням; індивідуальна виховна робота зі студентами з урахуванням їх індивідуальних особливостей. Кураторам академічних та керівникам творчих груп належить ініціатива у виборі форм, методів, прийомів, засобів та напрямів виховної роботи; їх роботу на факультетах координують деканати, а кафедри забезпечують проведення конкретних заходів виховного впливу.

Результатом виховної діяльності куратора має бути достатній рівень вихованості студентів. Під вихованістю в педагогічному розумінні мають на увазі комплексну властивість особистості, яка характеризується наявністю і рівнем сформованості в неї суспільне значущих якостей, що відображають мету виховання.

Беззуперечно, що центром військово-патріотичного виховання молоді в університеті є кафедра військової підготовки.

Куратор навчального взводу кафедри у визначенні змісту роботи керується Конституцією

України, Законами України «Про вищу освіту», «Про військовий обов'язок»; Положенням «Про військові підрозділи вищих навчальних закладів», іншими законодавчими і нормативними актами України.

Куратор здійснює свою діяльність відповідно до основних завдань вищої освіти, спрямованих на:

- виховання громадянина України;
- формування особистості студента, його наукового світогляду, розвитку його здібностей і обдарувань;
- виконання вимог Державного стандарту вищої освіти, кваліфікаційних характеристик та програм замовників, підготовку студентів до виконання функціональних обов'язків у військовий час та обов'язків офіцера запасу у мирний час;
- виховання у студентів поваги до Конституції України, державних символів України, почуття власної гідності, свідомого ставлення до обов'язків, прав і свобод людини, громадянина, відповідальності перед законом за свої дії;
- виховання у студентів свідомого ставлення до виконання вимог військових статутів, Військової Присяги на вірність українському народу, захисту своєї Батьківщини від посягань ззовні та всередині держави;
- реалізацію прав студентів на вільне формування політичних та світоглядних переконань;
- виховання поваги до народних традицій та звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українському народу та інших народів і націй;
- формування у студентів засад здорового образу життя, збереження і зміцнення фізичного і психічного їх здоров'я [5].

Обов'язково треба визначити вимоги до якостей особистості куратора навчального взводу кафедри військової підготовки:

- суспільно-гуманістична спрямованість, яка передбачає:
 - високий рівень суспільної та національної свідомості, самосвідомості, переконаність;
 - усвідомлення громадянського обов'язку, політична та військова культура;
 - високий рівень моральної вихованості (соціальна активність і відповідальність, вміння творчо працювати, використовувати і цінувати колективний досвід, прислуховуватись до думки колег, критично оцінювати досягнуте, вміння працювати за засадах співпраці, співтворчості, співробітництва.
- професійно-педагогічна спрямованість, змістом якої є:

- розуміння соціальної ролі військово-педагогічної професії, інтерес до студента як суб'єкта діяльності, вміння розуміти його потреби і особливості, складність і неоднозначність внутрішнього світу;
- педагогічна спостережливність;
- педагогічний такт.
- високий рівень педагогічної майстерності, який передбачає:
 - знання основ предмета, постійне удосконалення своєї професійної майстерності;
 - розуміння суті, мети, завдань, форм і методів виховання;
 - знання індивідуальних якостей студентів, встановлювати педагогічно доцільні взаємовідносини з окремими студентами, малими групами, колективом студентів, батьками, педагогічними працівниками, аналізувати свою діяльність і діяльність колективу взводу (групи), наслідки роботи.

Патріотизм це одне з найбільш благородних і глибоких почуттів властивих народним масам закріплених віками і тисячоліттями. У соціально-психологічному контексті патріотизм є певною позицією особистості стосовно себе, свого народу і країни, яка інтегровано виявляється у самосвідомості, самовизначенні і самореалізації. Як зазначав В. О. Сухомлинський, патріотизм як діяльна спрямованість свідомості, волі, почуттів діалектично пов'язаний з освіченістю, етичною, естетичною й емоційною культурою, світоглядною стійкістю, творчою працею. Виховання патріотичної свідомості, почуттів і переконань неможливо відокремити від складного цілісного процесу формування особистості [2].

Сучасна молодь добре інформована щодо процесів в різних сферах науки, техніки, соціального життя; динамічно оволодіває сучасними комунікаційними технологіями. Усе це створює сприятливі умови для розвитку патріотичного виховання як пріоритетної сфери соціального життя країни, підвищення його статусу та розвитку потенціалу, досягнення якісно нових результатів у патріотичному вихованні підростаючого покоління.

Таким чином, на сучасному етапі становлення й відродження України як суверенної європейської держави виникла необхідність створення принципово нової системи національно-патріотичного виховання молоді, тобто необхідно визначити й реалізувати такі педагогічні умови, які б якнайкраще формували патріотичну вихованість студентської молоді.

У систему цінностей патріотичного виховання повинні входити: гордість за свою Батьківщину, лояльність до української держави, повага до її символів, атрибутів, мови, повага до української нації та її історичного минулого та ін.. Нині у свідомості жителів усіх регіонів переважає розуміння патріотизму, яке має громадянський зміст і включає такі якості, як праця на благо України, готовність боротися за територіальну незалежність своєї країни, прагнення до рівності всіх національностей, знання історії та культури України і бажання виховувати в дітях любов до неї. Формулою нового українського патріотизму повинен стати принцип: Україна – держава для всіх її громадян. Сучасний український патріотизм слід визначати не лише за ознаками спілкування на рідній мові чи любові до певних культурних цінностей, але і як мислення з повагою до країни і з любов'ю до малої батьківщини [7].

Аналізуючи в цілому динаміку розвитку системи військового виховання молоді України, її підготовки до захисту свободи і незалежності, можна зробити висновок, що на формування готовності молоді до захисту національної безпеки України впливає не тільки соціально-історична ситуація розвитку держави, але і відповідність її змісту, формам, методам військового навчання і виховання. Процес підготовки особистості до захисту держави обумовлюється конкретними суспільно-історичними умовами розвитку України, рівнем національної свідомості народу. З змістовної точки зору патріотичне виховання здійснюється в процесі якісно нових завдань щодо створення суверенної, економічно розвиненої, цивілізованої, демократичної держави.

До числа визначальних принципів, які одночасно є важливими умовами реалізації мети і завдань патріотичного виховання, відноситься визнання високої соціальної значущості патріотизму, необхідності створення реальних можливостей і здійснення цілеспрямованих зусиль для його розвитку у молоді.

Ключовим завданням національного виховання повинно стати введення патріотичного в ранг національно значимої і об'єктивно необхідної цінності для всіх громадян.

У практичному руслі це означає відродження системи патріотичного виховання зі всіма її компонентами: історико-патріотичне, героїко-патріотичне та військово-патріотичне. У суспільстві вони вирішують головне завдання: підготовка підростаючого покоління до життя, праці, служби у Збройних Силах України.

Список використаних джерел

1. Вишневецький О. І., Цінності національно-патріотичного виховання, Теоретичні основи сучасної української педагогіки, Коло, 2006., м. Дрогобич.

2. Згурський А. В., Концепція патріотичного виховання в навчальному процесі, К.: НУХТ, 2013. С. 61-62. м. Київ.
3. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2015-2019 рр., МОН України, 26.03.15р.
4. Мазур О. К., Шоха В. П., Роль куратора в процесі виховання студентської молоді в сучасних умовах, К.: НУХТ, 2013. С. 69-70. м. Київ.
5. Положення про куратора взводу кафедри військової підготовки Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського, КВП, 2016р. м.Миколаїв.
6. Севаст'янова О. А., Проблеми виховання студентської молоді в сучасних соціокультурних умовах, Педагогічні науки. 2015. № 7, жовтень. Ч. 1. С. 158-166. м. Луганськ.
7. Томенко М. В., Сучасний український патріотизм, або як об'єднати Україну, Науковий Світ : 09/2005. №9. С. 2-3. м. Київ.
8. Щербаківа Г. Д., Роль інституту кураторства у сучасній освіті, К.: НУХТ, 2013. С. 41-42.

References

1. Vishnevskii O. I., (2006) *Tsinnosti natsionalno-patriotyshnogo vykhovannia*, [Values of national-Patriotic education]. *Teoretyschni osnovy sutsasnoi ukrainskoi pedagogiki* [Theoretical foundations of modern Ukrainian pedagogy]. Droghobyshts [in Ukrainian].
2. Sgurskii A. *Kontseptsiiia patriotyshnogo vykhovannia v navshalnomu protsesi* [The concept of Patriotic education in the educational process]. Kyiv: NUKHT – s. 61 – 62 [in Ukrainian].
3. Ministerstvo osvity ta nauky Ukrainy (2015) *Kontseptsiiia natsionalno-patriotyshnogo vykhovannia ditej ta molodi na 2015-2019 rr.* [The concept of national-Patriotic education of children and youth for 2015-2019]. Kyiv: MON [in Ukrainian].
4. Masur O., Shokha V. (2013) *Rol kuratora v protsesi vykhovannia studentskoi molodi v sutsasnykh umovakh* [The role of the curator in the process of education of students in modern conditions]. Kyiv: NUKHT – s. 69 – 70 [in Ukrainian].
5. Kafedra viiskovoi pidgotovki Mykolaivskogo natsionalnogo universitetu im.W.O. Sukhomlinskogo (2016) *Polozhennia pro kuratora vzvodu kafedry viiskovoi pidgotovki Mykolaivskogo natsionalnogo universitetu im. W.O. Sukhomlinskogo* [Regulations on the curator of a platoon of Department of military training of the Nikolaev national University of V. Sukhomlinsky], Mykolaiv [in Ukrainian].
6. Sevastianova O. (2015) *Problemy vykhovannia studentskoi molodi v sutsasnykh sociokulturnykh umovakh.* [Problems of education of students in modern conditions of socio-cultural]. *Pedagogishni nauki* [Pedagogical science] – № 7, s. 158 – 166, Lugansk [in Ukrainian].
7. Tomenko M. (2005). *Sutsasnyi ukrainskii patriotysm, abo iak obednaty Ukrainu* [Modern Ukrainian patriotism, or how to unite Ukraine]. Kyiv: Naukovyi Svit [Scientific world] – №9. – s. 2 – 3. [in Ukrainian].
8. Cherbakova G. (2013) *Rol instytutu kuratorstva u sushasni osviti* [The role of the Institute of curatorship in modern education]. Kyiv: NUKHT – s. 41 – 42 [in Ukrainian].

Юрій Туртаєв, Віталій Глущенко. Роль куратора учебной группы по вопросам патриотического воспитания молодежи в образовательно-воспитательном пространстве университета

В статье рассмотрены проблемы роста дефицита воспитанности молодежи, утраты современным молодым человеком культурно-духовных ценностей — любви к Родине, честности, порядочности, толерантности, добра и красоты. Понятия, которые утратили своё значение, являются устаревшими и неактуальными для молодежи сегодня по причине отсутствия элементарных знаний истории, философии, этики, культурологии и других наук социально-гуманитарного направления. Определена роль учебного заведения, института кураторов в вопросах патриотического воспитания молодежи в образовательно-воспитательном пространстве университета.

Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание, государство, высшее учебное заведение, преподаватель, куратор, студенческая среда, кафедра военной подготовки

Yurii Turtaev, Vitalii Glushenko. The role of the curator of the training group on Patriotic education of young people in the educational space of the University

The article deals with the problems of growing shortage of education of young people, the loss of modern young man cultural and spiritual values-love for the Motherland, honesty, decency, tolerance, goodness and beauty. Concepts that have lost their meaning are outdated and irrelevant for young people today due to the lack of basic knowledge of history, philosophy, ethics, cultural studies and other Sciences of social and humanitarian direction. The role of educational institution, Institute of curators in questions of Patriotic education of youth in educational space of University is defined.

Key words: military-Patriotic education, state, higher education institution, teacher, curator, student environment, Department of military training.

УДК378.1

Микола ЧУМАК

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики
навчання фізики та астрономії Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
e-mail: chumak.m.e@gmail.com*

ВПЛИВ ХРИСТІЯНОЦЕНТРИЗМУ НА РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ XVIII ст.

У матеріалах статті розкривається проблема розвитку вищої освіти XVIII ст. у розрізі християно-центричних витоків соціокультурного буття українства. Дослідницьку увагу зосереджено на аналізі впливу на вітчизняну освітню площину трьох основоположних векторів – Церкви, соціуму та держави.

Від рефлексовано чітку практичну зорієнтованість освітніх завдань, які були основоположними у діяльності вітчизняних вищих шкіл епохи. Актуалізовано домінування у навчально-виховному обігу цілісного потенціалу педагогічної діяльності, зорієнтованої на розв'язання наявних труднощів історичного періоду та задоволення наявних соціоментальних запитів.

У історико-педагогічному ключі заявленої проблематики використано відповідний дослідницький інструментарій – історико-ретроспективний, системно-структурний та хронологічний методи.

Ключові слова: вища освіта, християноцентричні витoki, соціокультурне буття, особистість.

В умовах перехресного впливу на вітчизняну вищу освіту християноцентризму послідовно викристалізувався цілий перелік аксіологічних детермінант, визначаючих інтенсивність прогресивного розвитку українства як цілісної соціоментальної спільноти.

Актуальність заявленої проблематики тематизована двома основоположними концентрами – переліком основоположних завдань розбудови національної школи та фіналізацією процесу надання українській автокефалії Томосу, що фактично є наслідком тривалих історичних перипетій на шкалі вітчизняного розвитку.

На глибоке авторське переконання, у складні роки наявної військово-політичної нестабільності нашої держави здоровий фізично-духовний оптимум для зростання кожного представника підрастаючого покоління сучасного українця може забезпечити лише персоніфікований характер ідеалів історичних постатей, які продемонстрували високий рівень національно-патріотичної стійкості на протидію руйнівним елементам російської агресії.

Окремі дослідницькі напрями, які дотичні до обраної проблематики дослідження, знаходимо на сторінках авторських праць В. Андрущенко, Н. Дем'яненко, О. Лавріненка, В. Сиротюка, Т. Завгородньої, Т. Дудки та ін. Проте, окреслення проблеми впливу християноцентризму на розвиток вітчизняної вищої школи попередніх історичних епох нині потребує все глибшого авторського від-рефлексування, що детерміноване необхідністю реалізації на загальнодержавному рівні стратегій деокупації та реінтеграції.

Зосередження авторської уваги на заявленій тематичі дослідження продукувало виокремлення цілого ряду дослідницьких завдань:

- проаналізувати рівень вивченості проблеми у розрізі джерелознавчої бази;
- актуалізувати вплив християноцентризму на розвиток вітчизняної вищої школи визначеної історичної епохи;
- популяризувати наявний історико-педагогічний досвід розбудови вітчизняної школи у сучасних соціокультурних умовах.

Історично закладені у попередні епохи витоки цілеспрямованого навчально-вихованого процесу, заснованого на урахуванні християнських цінностей, повсякчас були дотичними до особистого прикладу духовного-наставника, який виконував у досліджуваний період роль учителя. На феноменологічному рівні, питання особистісного прикладу душпастиря екстраполювалося на «платформу» домінуючих релігійних поглядів та переконань, які закладали своєрідні «підвалини» освіченості української нації.

Письмовими «відбитками» визначального впливу духовно-педагогічного прикладу на соціальну свідомість широких суспільних мас ще з попередніх століть слугують давньоруські пам'ятки. Протягом досліджуваного періоду саме вони продовжували виконувати роль письмово-еталонного базису у поліпросвітницькій справі на території різних регіонів України. Сьогодні можемо припустити, що саме духовно-педагогічний приклад духовенства викристалізував своєрідний «скелет» освіти та продукував «рельєфне» формування педагогічної свідомості підрастаючих

поколінь вихованців. Зазначена подієвість паралельно підсилювалася симбіотичним впливом на вітчизняну школу взаємозв'язаного тріо – соціуму, Церкви та держави. Причому перших два компоненти були настільки взаємозв'язані, що при їх тісній взаємодії у досліджуваній період ми отримали високоосвічених фахівців своєї справи (зокрема, знані усьому світу могилянці – Г. Сковорода, Г. Кониський та ін.), які за посередництвом досліджуваного феномена засновували школи і бібліотеки, навчали та виховували цілий ряд поколінь, стали своєрідними просвітницькими «світилами» для світу.

З точки зору сучасних наукових дефініцій, зростання соціокультурного розвитку великих міст досліджуваного періоду на вітчизняній геополітичній карті, підсилювалося відповідним рівнем урбанізаційних процесів. Такого роду тенденційність «неспішного» розвитку освіченості та розвою культури у сукупному розрізі призвело до зростання чисельності грамотних на одиницю наявної площі Лівобережжя та Правобережжя.

У творчому доробку «Від досліджень православної аскези до створення нової моделі людини: шлях наукової школи синергетичної антропології» зазначалося, що соціокультурний прогрес досліджуваного періоду уможлиблювався продуктивною діяльністю усіх «керівних ланок» духовенства – починаючи від єпископів і закінчуючи мандрівними дяками [4].

Такий ракурс дослідницького пошуку зорієнтував нас на переосмислення християноцентричного характеру розвитку вітчизняної вищої школи XVIII ст. Вона послугувала своєрідною просвітницькою колицею, оскільки у ній «зростали» майбутні діячі та визнані духівники, що своєю просвітницькою діяльністю примножили соціокультурний потенціал великих міст – маленьких концентрів освіченості та духовності.

У геополітичному контексті, саме етнографічні регіони України, по-суті, стали «центральною нервовою системою» у реалізації життєдіяльно-освітніх починів кожної адміністративно-територіальної одиниці. Продуктивні результати їх праці можемо оцінити сучасним дослідницьким оком на прикладі розвитку окремих освітніх закладів великих міст (зокрема, Київ – Києво-Могилянська академія; Острог – Острозька академія).

Варто підкреслити і той факт, що діяльність духовних осередків перепліталася із парафіяльними починами, що у сумарному ефекті призвело до:

- а) «реорганізації» суспільної свідомості мешканців великих міст;
- б) переосмислення напрямів розвитку адміністративно-територіальних одиниць

відповідно до наявних суспільних запитів того часу;

- в) виокремлення пріоритетів подальшого розвитку освіти та освіченості у відповідності до напрацьованих тенденцій цивілізацій середземноморського басейну.

Цілком зрозуміло, що ми не можемо сьогодні ототожнювати освітні концентри досліджуваного періоду із високоорганізованими навчально-виховними закладами високорозвинутих країн світу. Проте, у рамках визначеного хронологією дослідження ми зобов'язані підкреслити чітку практичну зорієнтованість знань, які надавалися вихованцям у вітчизняних вищих школах досліджуваного періоду та зорієтовувалися на розв'язання низки наявних соціокультурних завдань, зокрема:

- а) географічного поширення релігійних поглядів і переконань шляхом «освоєння» догм Святого Письма – навички читання;
- б) книгописання з метою поповнення «арсеналу» бібліотечних полиць у розрізі поширення грамотності – навички письма;
- в) примноження скарбниці народної творчості – навички співу тощо.

У такому ж змістовому обрисі освоєння в рамках навчального плану вітчизняних вищих шкіл епохинизки іноземних мов все чіткіше викристалізовував релігійно-християнський контент, який не обмежувався суто освітніми завданнями.

Подієво-хронологічний підтекст визначеної дослідження епохи засвідчив про наявну глибину релігійного світогляду та широту змістового компоненту освіти. Таке цілісне панно онтології буття тогочасного українства прикрашали нитки релігійного світогляду, які переплітали елементи церковно-слов'янської азбуки. Поліфункціональність такого «панно» сягала і глибин духовної сутності кожного малограмотного чи зовсім неграмотного представника тогочасного соціуму, апелювала довічних цінностей та найвіддаленіших «закутків» суспільної свідомості, торкалася невидимою рукою часу до трансцендентності багатовимірного буття.

Сьогодні з упевненістю можемо стверджувати, що християноцентрованість вищої освіти досліджуваної епохи у суспільному ключі відтворювалася в: утвердженні віри; загальнонародному обрисі характеру освіти; практичній значущості знань, що сукупним чином відповідали вимогам того часу.

«Всепроникливість» складових елементів дидактики у вітчизняній освітній обіг вищої школи на загальнодослідницькому рівні прослідковувалася навіть всупереч несприятливим обставинам реального історичного буття нашого народу, функціонування якого було спровоковане

впливом консервативної політики діючого керівництва. Така дидактична феноменальність у сумарному ефекті призвела до розширення переліку принципів, методів та засобів навчання, які широко використовувалися у вітчизняних стінах місцевих вищих шкіл досліджуваної епохи.

Геополітичне розташування нашої держави – на перетині транспортних шляхів Заходу та Сходу посприяло інкрустуванню вітчизняних вищих шкіл етнічними «перлами» кожного регіону наявних вищих шкіл Наддніпрянщини та Галичини. Досить органічно у навчально-виховний процес вищих шкіл досліджуваного періоду «впліталися» елементи:звичаєво-фольклорного буття, «масових» свят та неперевершеної обрядовості наявних групових ігор. Сукупна продуктивність зазначеної подієвості послугувала справжнім ціннісним «переворотом» по відношенню до буденного повсякдення неосвічених мас, оскільки невтішні «відроги» язичницьких реалій віддзеркалювалися на рівні вбивств, «блудництва» та низки шкідливих звичок.

Ситуативні реалії життєдіяльності українського соціуму актуалізували формування на особистісному рівні цілісного світосприйняття, яке було продуктом навчально-виховної діяльності представників педагогічного складу духовенства, яке було досить мобільним на території України. Основні завдання тогочасної освіти органічно «впліталися» у місію педагогічної діяльності, відтіняючи свою змістову сутність різнобарв'ям моральності, християноцентризму та наявної релігійності.

Цілком раціонально, що регуляція термінів повного «курсу» навчально-виховного процесу для кожної особистості індивідуально, була досить відносним феноменом, оскільки ґрунтувалася на: індивідуальних можливостях, здібностях, рівневості засвоєних знань та базисі сформованих умінь й навичок. Деталізуючи наукову проблему педагогічної діяльності викладача-духівника слід підкреслити її «непересічний» термінологічний розріз, тривалість якого зазвичай охоплювала усі життєві віхи самого педагога.

Історіографічний базис дослідження засвідчив, що саме велике бажання особистості досягти певних вершин самовдосконалення, шляхом пізнання сутності релігійних догматів, привело наявну духовну спільноту досліджуваного історичного періоду до усвідомлення необхідності безперервного навчання [1; 3]. Цьому процесу активно посприяло книгописання, яке виконало функцію життєздатного начала та поклато початок масовому просвітництву серед наявних суспільних мас.

Важливо підкреслити і той факт, що після входження проукраїнської території до складу Російської імперії, за відома діючого керівництва, на неофіційному рівні Церкві було надано певний управлінський протекторат на місцях. Розширення переліку «прополітичних» функцій наявних духовних центрів, уможливило виконання ними завдань могутнього суспільно-ідеологічного інституту, спрямованого на переорієнтування соціальної свідомості у напрямку вірного служіння царату.

Повертаючи дослідницький вектор до аналізу попередніх історичних епох слід зауважити, що саме після занепаду монголо-татарського панування на вітчизняних теренах місцеве духовенство знову зосередило свою увагу на активному розвитку самостійної писемності. Перехід від пасивного перекладу світових шедеврів до власного книгописання, на наш погляд, послугувало лімітуючим фактором подальшого розвитку вітчизняної вищої освіти. Наведений вище факт, по-суті, став ключовим у подальшому просвітництві усїєї вітчизняної території. Аналізуючи наукову проблему розвитку самостійної писемності на проукраїнських просторах слід зауважити і те, що творчі нариси не лише першопочатково записувалися, але й:

- піддавалися певній редакторській обробці самого автора;
- збагачувалися найбільш знаковими цитатами знатних іноземних авторів;
- унаочнювалися авторськими рисунками.

Яскравим свідченням вищевикладеного слугує, зокрема, праця В. Григоровича-Барського «Мандри по Святих Місцях Сходу з 1723 по 1747 рік», на сторінках якої представлено авторські описи усього побаченого й почутого та презентовано різноматичні рисунки, які дають наочні уявлення про особливості зовнішнього обліку різних куточків світу [2].

На історико-генетичному рівні можемо сьогодні припустити, що якщо б освітні осередки на базі обителів акцентували свою увагу виключно на підтриманні відповідного виховного рівня своїх прихожан, то тоді б практичний кут цілої низки інтелектуальних завдань вищих шкіл залишився б не окресленим на вітчизняній соціокультурній площині того часу. Представникам Церкви вдалося отримати широке визнання і підтримку в тогочасному суспільному колі й завдяки тому, що вони успішно поєднали складний освітній процес із моральним вихованням. Результати позитивної навчально-виховної динаміки засвідчили про непересічний характер церковного авторитету в очах тих представників соціуму, які відчули на

собі плідні результати їх багатоаспектної душпастирської діяльності.

Узагальнюючи сукупну історико-педагогічну подієвість підкреслимо, що духовність для усіх представників слов'янських народів була досить органічним інструментом національного зростання. Духовне начало апелювало до загальноцивілізаційних цінностей, які сприймалися соціумом в якості еталонних зразків на нелегкому шляху до досягнення найзаповітніших мрій у розрізі земного та потойбічного.

Процес сприйняття українцями вітчизняних педагогів-інтелігентів ролі непересічного ідеалу для наслідування був досить тривалим та органічним. У розрізі філософії освіти таку соціокультурну феноменальність можна пояснити тим, що у різні історичні періоди чимало зацікавлених провладних елементів намагалися використати Церкву у власних інтересах і тим самим викреслити із суспільної пам'яті наявні національні ідеали. Такі намагання сьогодні пояснюються авторитетною історіографією, як сплановані етногеноцидні програми провладних структур.

У таких історичних перипетіях свідомі представники Церкви, які активно практикували реалізацію педагогічних функцій на місцях, виконали на теренах вітчизняних ландшафтах функцію національно-інтелектуальних консолідаторів. Щоденною працею вони натхненно реалізовували антивладний проект національної єдності, насичений гуманістичними ідеями та єдиною просвітницькою ціллю.

Цілісна піраміда архетипів наукових уявлень про педагогічну діяльність представників духовенства у розрізі вітчизняних вищих шкіл конструювалася протягом досить тривалого історичного періоду. Сукупною мірою ця подієвість актуалізувала сприйняття сучасними дослідниками тогочасних реалій в якості єдиного історико-педагогічного панно. Поетапність відрефлексування суспільної ролі свідомого духовенства на території різних адміністративно-територіальних одиниць, які активно виконували навчально-виховні функції на місцях сьогодні можемо зіставити із такими феноменами як: духовно-освітній базис, соціальна інтеграція, територіальна концентрація тощо. Саме християноцентричні виміри вітчизняної вищої освіти привнесли у авторсько-дослідницьке світорозуміння елементи виразної соціокультурної форми наявних ідеалів та образів духовенства, які на розгалужених родових лініях низки вітчизняних поколінь закарбувалися золотими літерами історичної пам'яті.

Сукупні трансформаційні перетворення досліджуваної історичної епохи відзначилися на сто-

рінках вітчизняної історії на кшталт векторних протидій ціннісних орієнтирів бажаного та реально існуючого. Функцію «бажаного» виконали одвічні аксіологічні орієнтири – Божі Заповіді, а «реально існуючим» – виявилось нівелювання життєвого устрою, коли особистість зіштовхнулася із окремими аморально-анархічними відголосками соціального буття.

У такому дедуктивному ключі можемо з упевненістю підкреслити і той факт, що прогресивність історичних змін у напрямку українського націотворення було швидше не продуктом наявних політичних реформ, а підсумком ефективно-налагодженого, продуктивного навчально-виховного процесу та синхронності педагогічної діяльності. Досліджуваний феномен, по-суті, став соціокультурним транслятором рівня розвитку вітчизняного соціуму на рівні різнопланових впливів і взаємопроникнень представників традиційної Церкви та релігійно-реформаторських течій.

Надзвичайно важливим у нашому дослідженні є персоніфікований характер авторських пошуків, який актуалізував ренесанс високоідейності-педагогічної діяльності. Така феноменальність частково відтворена на рівні окремих персоналій (Г. Сковорода, Т. Прокопович, Д. Нащинський та ін.). Деталізуючи змістову наповненість поглядів та переконань тогочасного духовенства, яке активно практикувало у своїй діяльності виконання навчально-виховних функцій у визначений історичний період стає зрозумілим, що вони віддзеркалювали багатий християнсько-антропологічний досвід, який у загальних обрисах не втратив своєї актуальності і в сучасному освітньому процесі, педагогічній теорії та практиці зокрема.

Від рефлексування титульної проблематики актуалізувало формулювання наступних висновків. Амбівалентний характер досліджуваної проблематики засвідчив про присутність негативного та позитивного начал у визначеному колі наявної тематики. Перший, зокрема, прослідковувався у мінливому динамізмі та обмеженій масштабності просвітницьких починів через примусове використання авторитету Церкви певними політичними структурами того часу. Другий – відтіняв високий рівень моральності особистості, яка стала «рятівним» засобом на шляху до актуалізації реформ та подальшого державотворення.

Підсумовуючи своєрідність християноцентричного розвитку вітчизняної вищої освіти XVIII ст. стає зрозумілим, що вона:

- розвивалася на релігійному ґрунті;
- реалізовувалася шляхом виконання навчально-виховних функцій місцевого духовенства за ступеневим принципом;

– відрізнялася у соціокультурному плані своєю унікальною природою – можливістю охопити представників різних адміністративно-територіальних одиниць нашої держави і тим самим актуалізувати питання регіонального просвітництва.

Перспективним нам видається подальше здійснення персоніфікованих розвідок, дотичних до розвитку вітчизняної вищої школи XVIII ст. в умовах прямого впливу християноцентризму.

Список використаних джерел

1. Белозерцев Е. П. Образование: историко-культурный феномен. СПб.: Изд. Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. 704 с.
2. Григорович-Барський В. Мандрі по Святих Місцях Сходу з 1723 по 1747 рік / пер. з давньоукр., післям. та прим. П. Білоуса; передмов. О. Субтельного; за ред. М. Москаленка. К.: Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2000. 768 с.
3. Крикунов А. Е. Образование в перспективе онтологии (онтологическое обоснование педагогических практик в русской религиозной философии): монография. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010. 224 с.
4. Хоружий С. С. От исследований православной аскезы к созданию новой модели человека: путь научной школы синергической антропологии // Обсерватория культуры. Москва, 2006. № 4. С. 99–106.

References

1. Belozercev, E. P. (2004). *Obrazovanye: y istoryko-kulturnuj fenomen* [Education: historical and cultural phenomenon]. SPB.: Yzd. R. Aslanova «YurydycheskyjcentrPress» [in Russian].
2. Grygorovych-Barsky, V. (2000). *Mandrypo Svyatyh Misycyh Shodu z 1723 po 1747 rik* [Travels to the Holy Sites of the East from 1723 to 1747]. Kyiv: Vydavnytstvo Solomiyi Pavlychko «Osnovy» [in Ukrainian].
3. Krykunov, A. E. (2010). *Obrazovanye v perspektive ontology (ontologicheskoe obosnovanye pedagogicheskyyh praktyk v russkoj relygyoznoj fylosofyy)* [Education in the ontology perspective (ontological substantiation of pedagogical practices in Russian religious philosophy)]. Eлец: EGU im. Y. A. Bunyna [in Russian].
4. Horuzhy, S. S. (2006). *Ot issledovany pravoslavnoj askezy k sozdanyu novoy modely cheloveka: put nauchnoj shkoly synergyjnoj antropology* [From studies of Orthodox austerities to the creation of a new model of man: the path of a scientific school of synergistic anthropology]. Moskva: Observatoriya kulturu [in Russian].

Николай Чумак. Влияние християноцентризма на развитие отечественного образования XVIII века

В материалах статьи раскрывается проблема развития высшего образования XVIII века в разрезе християноцентричних истоков соціокультурного бытия украинцев. Исследовательское внимание сосредоточено на анализе влияния на отечественную образовательный ландшафт трех основных векторов – Церкви, социума и государства.

Отрефлексовано четкую практическую ориентированность образовательных задач, которые были основополагающими в деятельности отечественных вузов эпохи. Актуализировано доминирование в учебно-воспитательном процессе мощного потенциала педагогической деятельности, ориентированной на решение проблем исследуемого исторического периода и выполнение имеющихся социоментальных запросов.

В историко-педагогическом ключе использовано соответствующий исследовательский инструментарий – историко-ретроспективный, системно-структурный и хронологический методы.

Ключевые слова: высшее образование, християноцентричне истоки, соціокультурное бытие, личность.

Mykola Chumak. The impact of Christian values on the development of national higher education in the XVIII century

The materials of the article reveal the problem of higher education development in the XVIII century in the context of the Christian origins of the socio-cultural life in Ukraine. The research attention is focused on the analysis of the influence of the three fundamental vectors -Church, society and state on the national educational plane.

A clear practical orientation of educational tasks, that were fundamental in the work of higher schools of the era, is reflected. The dominance of holistic potential of educational activities, aimed at resolving the existing difficulties of the historical period and the satisfaction of existing social and mental needs, has been actualized.

In the historical and pedagogical key, the research used historic-retrospective, systematic-structural and chronological methods of research.

It has been noted, that the progressivity of historic changes in the Ukrainian nation building was rather not a product of the existing political reforms, but the result of effectively organized, efficient teaching and educational process and synchrony of pedagogical activity. The investigated phenomenon, in essence, has become a socio-cultural translator of the level of national society development and reflected the influences and interpenetrations of various religious and Christian currents.

The personified character of the author's searches actualized the Renaissance of high ideals of educational activities, which are partly replicated at the level of individuals. Detailing the content of the clergy views and beliefs, who actively practiced the performance of teaching and educational functions in a certain historical period,

it becomes clear that they reflect the rich Christian anthropological experience, which, in general, has not lost its relevance in the modern educational process, pedagogical theory and practice.

On the theoretical level, it has been outlined that the holistic pyramid of scientific ideas about teaching activities was formed for quite a long period; this fact actualized their perception by modern researchers as the sole historical and educational panel. The gradual level of reflection of itinerant clergy public role – as teachers and intellectuals, who actively performed educational functions in various administrative and territorial units can be correlated nowadays with the following phenomena: spiritual and educational basis, social inclusion, territorial concentration, etc.

Having summarized the uniqueness of Christian presuppositions of phenomenological development, it becomes clear that higher education: developed in religious and reform keys; was practically realized by performing educational functions that were carried out by the gradual principle; differed in the socio-cultural regard due to its unique nature – the ability to cover a wide range of pupils on the broad geographical spaces.

Keywords: higher education, Christian origins, socio-cultural life, personality.

УДК378:37.013.3

Сергій ШАРОВ

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри української і зарубіжної літератури
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь, Україна
e-mail: sharov@mdpu.org.ua

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД: ПЕРЕВАГИ, СТРУКТУРА ТА ОСОБЛИВОСТІ

Жорсткі вимоги сьогодення до підготовки фахівців, а також необхідність модернізації змісту вищої та середньої освіти у відповідності до сучасних економічних, політичних, соціальних умов, зумовили впровадження компетентнісного підходу в освітню діяльність вищої та середньої школи. У статті наводяться переваги впровадження компетентнісного підходу, аналізуються визначення понять «компетентність» та «компетенція», розкривається їх сутність. Наголошується на тому, що поняття компетентності є ширшим, ніж система понять «знання – уміння – навички», оскільки містить емоційно-ціннісні орієнтації особистості та інші компоненти. Зазначається, що випускник, який має розвинуті загальні та професійні компетентності, стає більш конкурентоспроможним та затребуваним на ринку праці. Розглядаються проблемні питання щодо впровадження компетентнісного підходу в освітній процес.

Ключові слова: компетентнісний підхід, освітня парадигма, навчальний процес, компетенція, компетентність.

Сьогодні потреби суспільства у всебічно підготовлених фахівцях, здатних якісно виконувати свої професійні обов'язки, вільно пристосовуватися до мінливих соціальних, політичних та економічних умов, потребують постійного оновлення змісту освіти та пошуків сучасних підходів до навчання. Насамперед це стосується зміни освітньої парадигми, спрямованої на накопичення багажу знань, на парадигму формування компетентного фахівця, який має загальні та професійні компетентності та вміє їх застосовувати у відповідності до ситуації.

Зазначене завдання досягається за рахунок впровадження в навчальний процес вищої та середньої школи компетентнісного підходу, який визнано одним із напрямів модернізації освіти України на рівні офіціальних нормативних доку-

ментів, таких як Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Національна рамка кваліфікацій, Концепція Нової української школи та ін.

Теоретичні засади компетентнісного підходу в системі вищої та середньої освіти розроблялися такими відомими науковцями як І. Зимня, В. Кремень, В. Луговий, О. Пометун, А. Хуторский. Аналіз визначень провідних понять компетентнісного підходу здійснювали І. П'янкоська, О. Гулай та ін. І. Клак, Н. Побірченко, С. Фурдуй та інші науковці досліджували можливість впровадження компетентнісного підходу в системі вищої професійної освіти. Не зважаючи на численні дослідження, існують певні суперечності у визначенні ключових понять компетентнісного підходу, остаточно не визначені переваги впровадження

компетентнісного підходу у процес професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Метою статті є визначення переваг та проблем впровадження компетентнісного підходу в освітню діяльність вищої школи, аналіз понять, які складають його основу, а саме «компетентність» та «компетенція».

Сучасне інформаційне суспільство розвивається в умовах постійного та стрімкого збільшення обсягів інформації, мінливого економічного, соціального, політичного стану, періодичних кризових ситуацій тощо. З урахуванням цього, для комфортного саморозвитку та життєдіяльності людині вже замало отриманих у школі та інших навчальних закладах знань. Їй потрібні розвинуті здібності використовувати, трансформувати та отримувати нові знання у конкретній ситуації.

Ми згодні з Ю. Панфіловим, який вважає, що в умовах повсюдного поширення мережі Інтернет та вільного доступу до будь-якої інформації в електронному вигляді знання самі по собі знецінилися [7, 58]. Зараз необов'язково пам'ятати все, що вивчалось в школі, закладі вищої освіти тощо. Достатньо знайти потрібну інформацію в мережі Інтернет та використати її для вирішення поставленої задачі, обираючи оптимальний та ефективний спосіб, заснований на раніше сформованих та розвинутих компетенціях. Тобто здібності пошуку та модифікації знань мають більшу питому вагу у житті людини, ніж самі знання.

На сьогодні ефективною стратегією модернізації освітньої системи є розробка нових освітніх стандартів, інтеграція освітньої політики у міжнародне співтовариство, удосконалення якості навчальних програм, оцінка якості навчання здобувачів освіти на рівні навчального закладу та міжнародних програм, запровадження компетентнісного підходу у навчальний процес вищої та середньої школи. Слід зазначити, що впровадження компетентнісного підходу в освітню діяльність є цілком закономірним кроком на шляху становлення інформаційного суспільства та піднесення статусу України серед інших держав, оскільки модернізаційні процеси, пов'язані із впровадженням та використанням компетентнісного підходу, наразі відбуваються в усіх розвинутих країнах.

Аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників свідчить про значну зацікавленість компетентнісним підходом та пов'язаних з ним понять. Його запровадження у систему вищої освіти надає змогу зміцнити взаємодію системи освіти з ринком праці, створити якісну, динамічну та прогностичну систему навчання [10, 77], забезпечити якісну підготовку молодих фахівців, здатних виконувати свої професійні обов'язки на ви-

сокому рівні [7, 59]; зосередити фахову підготовку випускників на їх подальше працевлаштування, використовувати компетенції в якості кінцевого результату навчання [1, 67]; перенести акценти з накопичення знань на розвиток здатностей використовувати знання для реалізації життєвих та професійних завдань; забезпечити орієнтацію навчального процесу на особистість здобувача освіти.

Слід звернути увагу на те, що компетентнісний підхід часто протиставляється традиційній, застарілій системі освіти, для якої характерна тріада понять «знання – уміння – навички» [8, 28]. В протилежність такому підходу компетентнісний підхід заснований на єдності знань, умінь та навичок, доповнених додатковими, зокрема діяльними та емоційно-ціннісними складовими. Він спирається на попередній досвід та дозволяє людині бути самостійною, мобільною, своєчасно підлаштовуватися до змін, вибирати власні шляхи вирішення поставлених завдань, нести за них відповідальність [7, 58], проявити свою активність та дієвість у якості громадянина та фахівця.

Зазначені тенденції стосуються не тільки вищої, але і середньої освіти, про що неодноразово зазначала Міністр освіти і науки України Лілія Гриневич, її заступники, відомі представники вітчизняних освітніх об'єднань. У рамках Нової української школи було розроблено десять ключових компетентностей, формування яких дозволить випускникам нової школи стати патріотами країни, розвинутими та освіченими особистостями.

Підхід до навчання, заснований на компетентностях, було покладено в основу формування освітньої парадигми у рамках проекту Тьюнінг, яка отримала назву «студентоцентроване навчання». Запровадження зазначеної парадигми у діяльність закладів вищої освіти ставило за мету забезпечення максимального професійного розвитку студентів та успішне працевлаштування, як на території власної країни, так і за кордоном, забезпечуючи, таким чином, студентську мобільність [11, 44]. Студентоцентроване навчання було реалізоване на рівні впливу на варіативну складову стандартів вищої освіти, оновлення змісту навчальних дисциплін з урахуванням переліку компетенцій та результатів навчання, які є основними категоріями студентоцентрованого навчання, зміни форм, методів, засобів, мети викладання навчальних дисциплін здобувачам вищої освіти [10, 80].

В основі компетентнісного підходу лежить використання двох базових понять: компетенція і компетентність, які логічно та змістовно пов'язані між собою. Більше детально розглянемо зазначені категорії.

Поняття компетенції є первісним по відношенню до інших категорій компетентнісного підходу. За визначенням, компетенцією є особиста якість людини, що впливає на рівень виконання певної діяльності та визначає її поведінку [10, 65]; характеристика абстрактної особи, яка займає певну посаду та володіє певними функціональними обов'язками [14, 47]; категорія, яка формується під час навчання та інтегрує у собі особистий довід, вміння, навички, способи діяльності, особистісні цінності у межах певної професії або галузі людської діяльності [1, 64].

Л. Спенсер і С. Спенсер визначили п'ять типів компетенцій як базових якостей особистості, а саме: мотиви, які направляють особистість на певні дії та поведінку; психофізіологічні особливості, які визначають відповідні реакції на певну ситуацію, інформацію тощо; Я-концепція, яка передбачає наявність ціннісних орієнтації на виконання певної діяльності або поведінки; знання, тобто інформація, якою володіє особистість у певній галузі діяльності; навички як здатність особистості виконувати певні розумові або фізичні дії [12, 11].

Компетентність є актуальним проявом переліку компетенцій, які є складовими зазначеної компетентності. Під поняттям «компетентність» розуміється: динамічна комбінація знань, вмінь, практичних навичок, професійних, морально-етичних та інших цінностей, яка визначає здатність особи здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність [2]; здатність людини ефективно виконувати певну діяльність, у тому числі професійну [10, 65]. У рамках проекту Тьюнінг компетентності розглядаються як сукупність властивостей, динамічне поєднання яких дозволяє ефективно виконати певне завдання. Вони містять знання та здатність ними оперувати, знання про те, як діяти (застосування набутих знань) та жити (цінності та поведінка). З точки зору навчального процесу компетентності розглядаються як частина підготовки майбутнього фахівця (результат навчання) [11, 32].

Слід зауважити, що більшість науковців, що займалися дефінітивним аналізом категорій компетентнісного підходу, звертають увагу на різні визначення поняття компетентність. Однаковою ознакою для всіх визначень поняття «компетентність» є сукупність певних знань, вмінь, навичок, ціннісних орієнтації та ставлень. Деякі використовують термін «компетенція» у якості поняття «компетентність», що не є коректним.

Розмаїття тлумачень можна пояснити декількома причинами, а саме:

- різні підходи до визначення цих понять зумовлюються суспільно-економічним

розвитком конкретно узятій країни, її національними та культурними традиціями, особливостями національної системи освіти;

- окремі визначення занадто звужені або доволі розширені, внаслідок чого може втратитися суть самого визначення;
- зведення визначень до загальноприйнятої семантики, яка відображена у словниках або друкованих джерелах;
- певні невідповідності виникають при перекладі з іноземних мов на вітчизняну.

На думку науковців, які займалися розробкою загальних положень та рекомендацій щодо запровадження компетентнісного підходу в Україні, компоненти освіти повинні добиратися, оптимізуватися та узгоджуватися на основі результатів навчання, виражених в термінах компетентностей, тобто результати навчання стають системоутворюючим фактором освіти [5, 7]. У цьому ж аспекті І. П'янкоська зазначає, що компетентнісний підхід надає можливість підвищити конкурентоспроможність майбутнього фахівця у професійній сфері за рахунок концентрації на кінцевих результатах навчання та здатності вирішувати практичні завдання в реальних виробничих умовах на основі отриманих знань, умінь та навичок [6, 202].

Запровадження компетентнісного підходу у процес підготовки здобувачів вищої освіти надало змогу посилити професійно-прикладну орієнтацію освітніх послуг, їх ефективність, націлити фахову підготовку випускників на їх майбутнє працевлаштування. Ми згодні із думкою О. Заблоцької, яка вважає, що навчальна діяльність при компетентнісному підході дозволяє оцінити якість підготовки випускника на основі перевірки рівня сформованості компетенцій, які визначаються як кінцеві результати навчального процесу [1, 67]. Завдяки переліку компетенцій, які формуються та розвиваються у студентів протягом періоду навчання, вдалося зміцнити зв'язок між професійною освітою та професійною діяльністю [10, 74], між системою вищої професійної освіти та ринком праці; між вимогами до здобувача вищої освіти та результатами його навчальної діяльності.

В цьому контексті ми підтримуємо думку В. Ягупова та вважаємо, що професійними освіта в межах компетентнісного підходу повинна бути скорельована з фаховими компетенціями [14, 47]. Як наслідок, роботодавці при розгляді вакансій зможуть більш обґрунтовано підібрати собі персонал на основі переліку компетентностей, якими повинен володіти, з їх точки, претендент на робоче місце. Зазначена думка підтримується іншими дослідниками, які зазначають, що сформовані компетенції випускників допоможуть роботодав-

цям легше знайти потрібні кандидатури на робочі місця [1, 66]. Перевірка рівня володіння компетенціями може бути здійснена за допомогою співбесіди, тестування, або за допомогою виконання тестових практичних завдань.

Слід зазначити, що період професійної підготовки характеризується не тільки активним опанування знаннями, формуванням умінь та професійних компетентностей, але і зміною ставлення студента до обраної спеціальності, його ціннісних орієнтацій щодо виконання окремих виробничих завдань тощо.

Водночас, кожний випускник закладу вищої освіти, не зважаючи на усталений перелік компетентностей, визначений освітньою програмою для кожної спеціальності, має різний рівень їх сформованості. В залежності від того, які саме компетентності були розвинуті краще, випускник матиме підвищену конкурентоспроможність саме в цій сфері діяльності, у нього сформується індивідуальний стиль, сформується стала потреба у професійному самовдосконаленні, він зможе адекватно оцінити свої можливості щодо виконання професійних обов'язків.

Зважаючи на це, компетентнісний підхід надає змогу розширити можливості працевлаштування для випускників за рахунок збільшення кількості виробничих завдань, які вони можуть успішно виконувати у межах своїх професійних компетентностей.

Слід зазначити, що компетентнісний підхід в освіті не є новим. Так, І. Зимня виділяє три етапи становлення освіти, заснованої на компетентностях (competence-based education). У період з 1960 по 1970 роки були введені головні категорії компетентнісного підходу, «компетенція» та «компетентність», з'явилися перші спроби дати їм визначення та розмежувати ці поняття. Другий етап (1970–1990 роки) характеризується використанням понять «компетенція» та «компетентність» у практиці навчання мовам, під час підвищення професіоналізму в сфері управління, менеджменту, у процесі спілкування. В цей же час з'явилися поняття «соціальна компетентність» та «соціальна компетенція». Третій етап починається у 90-ті роки, коли професійна компетентність стає джерелом пильної уваги з боку науковців, а міжнародна організація ЮНЕСКО окреслила коло компетентностей, які можна розглядати у якості бажаного освітнього результату [3, 10].

Упровадження компетентнісного підходу в якості одного з шляхів глибинної модернізації змісту вищої освіти передбачає вирішення низки проблемних питань, які постають перед владою, навчальними закладами, суспільством.

Насамперед це стосується оновлення стандартів вищої освіти з боку відповідних державних установ, розробки освітніх програм спеціальностей з боку закладів вищої освіти, акредитації відповідних освітніх програм. Крім того, у відповідності до нової освітньої парадигми потрібно розробити єдині підходи до побудови педагогічної системи [4, 33] з урахуванням автономії закладів вищої освіти.

Сьогодні ми можемо подивитися сформовані переліки компетентностей для більшості спеціальностей, за якими навчаються здобувачі вищої освіти. Однак, як зазначає В. Луговий та інші науковці, у межах компетентнісного підходу необхідно перебачити формування таких компетентностей, які знадобляться у майбутньому. Зазначені завдання вирішити доволі проблематично, що пояснюється безперервними, слабопрогнозованими змінами на ринку праці [5, 10].

Проблемним питанням залишається посилення самостійності студентів щодо формування власної освітньої траєкторії під час навчання у закладі вищої освіти [13, 485] та самоосвіти після його закінчення. Тут на перший план виступає складання освітньої програми спеціальності з урахуванням останніх досягнень у відповідній сфері діяльності, підбір найбільш важливих загальних та професійних компетентностей, якими повинен володіти випускник даної спеціальності, інформування студентів щодо переваг формування індивідуальної освітньої траєкторії.

Окремою проблемою є відсутність у певній частині науково-педагогічних працівників сформованих здатностей щодо використання компетентнісного підходу, внаслідок чого вони не розуміють, на що саме орієнтуватися у підготовці майбутнього фахівця. На думку Ю. Панфілова, у деяких викладачів відсутній досвід практичного застосування теоретичних знань [7, 64], які опановують студенти у межах вивчення дисципліни або циклу дисциплін.

На якість формування компетентностей у студентів та їх подальше працевлаштування впливає недостатня практична підготовка у реальних умовах під час навчально-виробничих практик. Це можна пояснити недосконалим початковим планом підготовки здобувачів вищої освіти за конкретною спеціальністю або недостатньою кількістю баз практик. Існують випадки, коли студент на підприємстві тільки заважає працівникам і не має можливості застосувати набуті знання та перевірити на практиці сформовані компетенції. Як наслідок, потрібно продовжувати зміцнювати зв'язки між підприємствами, установами з одного боку та закладами вищої освіти з

іншого з метою прямого замовлення конкретних фахівців, забезпечення зворотнього зв'язку між роботодавцями та освітніми установами, уточнення переліку професійних компетенцій тощо.

Звісно, у напрямку вирішення зазначених вище завдань зроблено вже доволі багато, а саме прийнято закон України «Про освіту», «Про вищу освіту» у новій редакції, розроблені проекти стандартів більшості спеціальностей, розроблена нова класифікація спеціальностей, починає активно розвиватися дуальна освіта, розпочато реалізацію концепції розвитку закладів вищої освіти «Університет 3.0» тощо.

Отже, компетентнісний підхід є закономірним кроком на шляху модернізації змісту освіти України в сучасних умовах розвитку інформацій-

ного суспільства, які характеризуються мінливістю, постійним збільшенням інформаційних потоків, підвищеними вимогами до фахової підготовки випускника. До його особливостей відноситься результативно-цільова та особистісно-орієнтована спрямованість освітнього процесу, наявність складної структури, зв'язок із подальшим працевлаштуванням тощо. Ключовими поняттями компетентнісного підходу є «компетенція» та «компетентність», де компетентність виступає у якості складеної категорії, містить перелік відповідних компетенцій, виступає актуальним проявом компетенцій. Різні визначення понять пояснюються національними особливостями, неоднозначністю перекладу з іноземних мов, занадто розширеним або звуженим тлумаченням.

Список використаних джерел

1. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2008. №40. С. 63–68.
2. Закон України «Про вищу освіту» із змінами, внесеними згідно із Законами. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>(дата звернення 03.01.2019).
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. Эксперимент и инновации в школе. 2009. №2. С. 7–14.
4. Клак І. Є. Теоретичні засади компетентнісного підходу в системі вищої професійної освіти. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2015. №124. С. 32–34.
5. Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару (3 квіт. 2014 р., м. Київ). С. 5–18.
6. П'янкоська І.В. Компетенція та компетентність як провідні поняття компетентнісного підходу. Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Психологія і педагогіка. 2010. №15. С. 202–211.
7. Панфілов Ю. І., Фурманець Б.І. Компетентнісний підхід в освіті: досвід, проблеми, перспективи. Теорія і практика управління соціальними системами. 2017. №3. С. 55–67.
8. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. Освіта та педагогічна наука. 2012. №3. С. 24–31.
9. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи. К., 2004. 111 с.
10. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: Монографія / За заг. ред. В. П. Андрущенка, В.І. Лугового. – К.: Педагогічна думка, 2011. 260 с.
11. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.
12. Спенсер Л., Спенсер С. Компетенции на работе. М.: НРРО, 2005. 384 с.
13. Фурдуй С. Б. Компетентнісний підхід у вищій школі в Україні: розробка та впровадження ідей при підготовці фахівців соціономічної сфери. Young. 2017. Т.43. №3. С.485–489.
14. Ягупов В. В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, які формуються у системі професійно-технічної освіти. Модернізація професійної освіти і навчання. 2012. Т.2. С. 45–59.

References

1. Zablotska, O.S. (2008). Kompetentnisnyi pidkhd yak osvitiia innovatsiia: porivnialnyi analiz [Competency Approach as Educational Innovation: Comparative Analysis]. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka, 40, pp. 63–68 [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy «Pro vyshchuosvitu» iz zminamy, vnesenymy zghidno iz Zakonamy [The Law of Ukraine «On Higher Education», as amended in accordance with the Laws]. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
3. Zimniaia, I. A. (2009). Kliuchevye kompetentsii – novaia paradigma rezultata obrazovaniia [Key competencies – a new paradigm of the result of education]. Eksperiment i innovatsii v shkole, 2, pp. 7–14 [in Russian].
4. Klak, I. Ye. (2015). Teoretychni zasady kompetentnisnoho pidkhdohu v systemi vyshchoi profesiinoi osvity [Theoretical foundations of a competent approach in the system of higher professional education]. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky, 124, pp. 32–34 [in Ukrainian].
5. Luhovi, V. I., Sliusarenko, O. M. & Talanova, Zh. V. (2014). Stanovlennia systemy osnovnykh poniat i katehorii kompetentnisnoho pidkhdohu v umovakh paradyhmalnykh zmin v osviti [Establishment of a system of basic concepts and categories of competence approach in conditions of paradigmatic changes in education]. Kompetentnisnyi pidkhdid v osviti: teoretychni zasady i praktyka realizatsii: materialy metodol. seminaru, pp. 5–18 [in Ukrainian].

6. Piankovska, I. V. (2010). Kompetentsiia ta kompetentnist yak providni poniattia kompetentnisnogo pidkhotu [Competence and competence as the leading concepts of competence approach]. *Naukovizapysky Natsionalnoho universytetu Ostrozka akademiia. Seriya: Psykholohiia i pedahohika*, 15, pp. 202–211 [in Ukrainian].
7. Panfilov, Yu. I. & Furmanets B. I. (2017). Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: dosvid, problemy, perspektyvy [Competency approach in education: experience, problems, perspectives]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy*, 3, pp. 55–67 [in Ukrainian].
8. Pobirchenko, N. S. (2012). Kompetentnisnyi pidkhid u vyshchii shkoli: teoretychnyi aspekt [Competency approach in high school: theoretical aspect]. *Osvita ta pedahohichna nauka*, 3, pp. 24–31 [in Ukrainian].
9. Pometun, O. I. (2004). Dyskusiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhotu v ukrainskii osviti [Discussion of Ukrainian teachers around the introduction of a competent approach in Ukrainian education]. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti. Svitovyi pidkhid ta ukrainski perspektyvy*. Kyiv, 111 p. [in Ukrainian].
10. Psykholoho-pedahohichni zasady proektuvannia innovatsiinykh tekhnolohii vykladannia u vyshchii shkoli: Monohrafiia [Psychological-pedagogical bases of designing of innovative technologies of teaching in high school]. Kyiv: Pedahohichna dumka, 260 p. [in Ukrainian].
11. Rashkevych, Yu. M. (2014). Bolonskyi protses ta nova paradyhma vyshchoi osvity: monohrafiia [The Bologna Process and the New Paradigm of Higher Education]. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki, 168 p. [in Ukrainian].
12. Spenser, L. & Spenser, S. (2005). Kompetentsii na rabote [Competences at work]. Moscow: HIPPO, 384 p. [in Russian].
13. Furdui, S. B. (2017). Kompetentnisnyi pidkhid u vyshchii shkoli v Ukraini: rozrobka ta vprovadzhennia idei pry pidhotovtsi fakhivtsiv sotsionomichnoi sfery [Competency approach in high school in Ukraine: development and implementation of ideas in preparation of specialists of the socio-economic sphere], *Young*, 3(43), pp. 485–489 [in Ukrainian].
14. Yahupov, V. V. (2012). Providni metodolohichni kharakterystyky osnovnykh vydiv kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv, yaki formuiutia u systemi profesiino-tekhnichnoi osvity [Leading methodological characteristics of the main types of competence of future specialists who for min the system of vocational education]. *Modernizatsiia profesiinoi osvity i navchannia*, 2, pp. 45–59 [in Ukrainian].

Сергей Шаров. Компетентностный подход: преимущества, структура и особенности

Жесткие требования к подготовке специалистов, а также необходимость модернизации содержания высшего и среднего образования в соответствии с современными экономическими, политическими, социальными условиями, обусловили внедрение компетентностного подхода в образовательную деятельность высшей и средней школы. В статье рассматриваются преимущества внедрения компетентностного подхода, анализируются определения понятий «компетентность» и «компетенция», раскрывается их сущность. Отмечается, что понятие компетентности шире, чем система понятий «знания – умения – навыки», поскольку содержит эмоционально-ценностные ориентации личности и другие компоненты. Отмечается, что выпускник, который имеет развитые общие и профессиональные компетентности, становится более конкурентоспособным и востребованным на рынке труда. Рассматриваются проблемные вопросы внедрения компетентностного подхода в образовательную деятельность.

Ключевые слова: компетентностный подход, образовательная парадигма, учебный процесс, компетенция, компетентность.

Sergii Sharov. Competence approach: benefits, structure and features

The stringent requirements that apply to modern training of specialists, as well as the need to modernize the content of higher and secondary education in accordance with modern economic, political and social conditions, have led to the introduction of a competence approach in the educational activities of higher and secondary schools. The article presents the advantages of introducing the competence approach, analyzes the definitions of the concepts "competency" and "competence", reveals their essence. It is noted that the competence approach is actively used in many developed countries of the world. Its implementation makes it possible to focus the professional training of graduates on their further employment, to shift the emphasis on the accumulation of knowledge to the development of abilities to use them, to ensure that the training is focused on results and the personality of the applicant. It is noted that a graduate of a higher education institution having developed general and professional competencies becomes more competitive and in demand in the labor market. It is revealed that the main categories of competence-based approach is the concept of "competency" and "competence". It should be mentioned that the concept of competence is broader than the system of the concepts "knowledge – skills – attainments", because it contains emotional-value orientations of the personality and other components. Different definitions of concepts are explained by national peculiarities, the ambiguity of translation from foreign languages, too extended or narrowed interpretation. We consider the problematic issues of the introduction of a competence-based approach to the educational process related to the development of educational programs, the formation of an array of competencies and learning outcomes, a low level of autonomy and activity of students, and insufficient amount without practice.

Key words: competence approach, educational paradigm, educational process, competency, competence.

УДК 373.3(477.54)(09) «1803/1917»(043.3)

Тетяна ЩЕТИНА

*аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти
Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради, м. Херсон, Україна
e-mail: shchetynat@gmail.com*

ЄВРЕЙСЬКІ ПОЧАТКОВІ ШКОЛИ ЯК ПРИКЛАД НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ БАГАТОНАЦІОНАЛЬНОЇ ХЕРСОНСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ

У статті автором розкрито характерні особливості єврейських початкових шкіл в контексті прикладу навчальних закладів на півдні України. Проведено аналіз організації освітнього простору в єврейських общинах у Херсонській губернії у XIX столітті – початку XX століття, наведено статистичні дані. З'ясовано, що Царський уряд не приділяв особливої уваги та піклування щодо здійснення освітньої політики у руслі нарощення освітнього рівня євреїв, а тому перевагу в основному батьки віддавали духівній освіті.

Ключові слова: початкова освіта, єврейські початкові школи, Херсонська губернія, система освіти, історико-педагогічний аспект.

Розвиток національної системи освіти вимагає здійснення пошуку оптимальної структури та змісту сучасного освітнього процесу, що в свою чергу актуалізує необхідність у глибокому аналізі вітчизняного історико-педагогічного досвіду. Як відмічає Ю. Кузьменко «на початку третього тисячоліття питання вивчення конструктивного досвіду минулого та пошук шляхів його використання в сучасній освітній системі України, є актуальним і важливим завданням педагогічних досліджень» [2, 248]. У цьому контексті важливими є звернення науковців до історичної спадщини, зокрема цінним є досвід організації системи освіти в Херсонській губернії.

«Повне зібрання законів Російської імперії» є універсальним джерелом, в якому найповніше представлено закони Російської держави початку XVIII – початку XX ст. Цей цілісний, історично сформований комплекс джерел дозволяє досягнути основні аспекти урядової політики Росії щодо іноземців. Законодавство Російської імперії відносило євреїв до тієї категорії «іногородців», чії права визначалися особливими законами, яких було дуже багато. Вони охоплювали всі сторони життя євреїв і були вміщені майже у кожному томі зібрання. Правила стосувалися не лише права проживання й пересування, а й віри та зовнішніх виявів релігійного життя євреїв, їх навчання та особистих прав, економічної діяльності.

Статистичні відомості можна знайти у журналах Міністерства державного майна, Міністерства внутрішніх справ; окремі факти щодо діяльності навчальних закладів висвітлювалися на сторінках місцевих газет: Одеський вісник, Херсонські губернські відомості.

Опис життя євреїв зустрічаємо у працях істориків-краєзнавців: «Статистичні праці» І. Штукенберга, «Опис Новоросійського краю» А. Скальковського, «Статистичний опис Російської Імперії» Е. Зябловського та ін.

Мета статті – охарактеризувати навчальні заклади системи єврейської освіти в Херсонській губернії.

Аналіз історичних джерел засвідчує, що масова міграція євреїв на південно-українські землі розпочалася наприкінці XVIII ст., одразу із швидким заселенням значних захоплених територій та бурхливим розвитком промисловості тут. Порядок заселення євреїв по колоніях на узбережжях Дніпра та Бугу визначався «кондиціями» (нормативний акт) 1776 р., відповідно до яких для євреїв передбачалися певні пільги – державний займ на будівництво, часткове звільнення від податків (на сім років) тощо. Указом Катерини II «Про надання євреям прав громадянства в Катеринославському намісництві та Таврійській області» (1791 р.) євреї Новоросійського краю визнавалися підданими імперії, що прирівнювало їх до місцевого християнського населення, проте значалося, що євреї не мали прав на купецтво. Саме цей документ уособив юридичне оформлення так званої «приси єврейської осілости», яка офіційно була введена у 1804 р. [4, 36].

У 1802 р. уряд Олександра I створив державний орган – «Комітет по благоустрою євреїв», у результаті діяльності якого у 1804 р. було прийнято «Положення про євреїв». Воно складалося з 54-х параграфів, що були об'єднані у 6-ть розділів [9, 731–737]. Цей документ став першим законодавчим актом царського уряду щодо євреїв і

визначав їх соціальну стратифікацію за 4-ма класами (землероби, фабриканти і ремісники, купецтво, міщанство), умови проживання (окремими поселеннями), пільги для комерційної діяльності, систему навчання і релігії. У розділі «Про освіту» (§ 1–10) зазначалася можливість євреям, як і дітям інших національностей, навчатися в російських народних училищах, гімназіях та університетах. Окрім цього євреї мали право за власні кошти засновувати спеціальні єврейські школи із викладанням однієї з мов – російської, польської чи німецької.

У кожній колонії створювалася власна соціальна інфраструктура, важливою складовою якої виступали культурно-освітні заклади. Традиційними типами національної єврейської школи були хедери (початкові релігійні школи) і Талмуд-Тори, діяльністю яких опікувалися міські рабини, а контролювалися такі заклади міською управою. Різниця у закладах полягала у наступному: Талмуд-тора існував за кошти єврейської громади і призначався для дітей з бідних родин; хедер – приватна школа, в якій працював один учитель (меламед) і отримував оплату від батьків (навчальний процес зазвичай відбувався в одній із кімнат помешкання учителя). Учитель мав змогу залучати помічника – белфера (на кшталт сучасного вихователя).

Відповідно до шкільного статуту, в хедере не можна було навчати одночасно більше 40 учнів, проте діти могли бути різного віку. Зазвичай учнів поділяли на три вікові групи: у молодшій (з трьох років) діти вивчали азбуку й навчалися читати єврейські тексти без перекладу; у середній групі (з п'яти років) школярі вивчали «П'ятикнижжя з коментарями Раші», отримували початкові відомості про Талмуд (звід релігійно-юридичних правил, укладених на основі Біблії, що регламентують життя євреїв); учні старшої групи (з восьми років) більш поглиблено вивчали Талмуд. Світські навчальні дисципліни у хедері не вивчалися.

Заняття тривали з ранку до вечора (завершувалися о 19.00 або 20.00), дотримувалася сувора дисципліна (використовувалися навіть тілесні покарання спеціальним батоном). По завершенню навчання того чи іншого закладу юнаки, під керівництвом рабина чи освічених членів громади, мали змогу продовжувати вивчення Талмуду в училищі при синагозі (бейт-мідраші) або вступити до ієшиву – вищого єврейського релігійного навчального закладу (тут молоді люди більш поглиблено вивчали Тору і Талмуд), на утримання якого збиралися гроші. З історичних документів встановлено, що лише на початку ХХ ст. в окремих

ієшивах Російської імперії, наприклад в Одесі (у 1905 р.) навчальну програму було розширено і включено вивчення світських дисциплін (при цьому у закладі було дозволено навчатися не лише мешканцям єврейських колоній, а й городянам, що сюди приїздили).

Встановлено, що за роки правління Миколи I (1825–1855 рр.) було прийнято біля 600 різних документів, які обмежували їх прав – звужували межі осілості, забороняли будувати синагоги поруч із християнськими церквами, шити і носити національний одяг, встановлювали сувору цензуру на книжки єврейською мовою та багато іншого. У 1830 р. євреїв виселили із селищ Київської губернії, у 1835 р. – з Миколаєва та Севастополя, у 1837 р. – з Ялти. Всі зміни безперечно впливали на кількість єврейських навчальних закладів у колоніях та на бажання євреїв навчатися у світських навчальних закладах.

У 1837 р. були затверджені правила і штат для особливого управління єврейськими колоніями Херсонської губернії, відповідно до яких колонії були підпорядковані Новоросійському генерал-губернатору. З одного боку, це обмежило їх автономію, з іншого – розширило можливість і вплив очільника краю на вирішення багатьох питань, з організації навчання зокрема. Так, керуючий колоніями, який призначався генерал-губернатором, мусив створювати спеціальні школи для єврейських дітей, професійні зокрема. У 1844 р. царським указом були заборонені кагали, що призвело до ліквідації єврейської громадської автономії.

Через виключну родючість ґрунтів Херсонської губернії та сприятливий для отримання високих врожаїв клімат урядом було прийнято рішення про створення на цих землях широкого сільського господарства із використанням колоністів. У 1835 р. було затверджено нове «Положення про євреїв», метою якого визнавалося заохочення євреїв до землеробства через надання низки пільг (зокрема звільнення євреїв-землеробів від рекрутства). Євреї отримали дозвіл одержувати у безстрокове користування не тільки казенні землі, але й купувати, продавати та орендувати їх (кагалом у 50 або 100 осіб) у смузі осілості (окремо від християнських селищ). Колоністам дозволялося займатися промислами і ремеслами [8, 694–695].

Олександр II у 1856 р. наказав переглянути усі існуючі про євреїв постанови для погодження з загальними видами злиття цього народу з корінними жителями. Це спричинило відміну заборони проживати на прикордонних територіях, приймати євреїв на державну службу і брати

участь у виборах до місцевих органів самоврядування. Таким чином це стимулювало до навчання єврейських дітей у світських навчальних закладах.

Схарактеризуємо життя євреїв та систему початкової освіти у поселеннях Херсонської губернії та встановимо їх особливості у головних промислових центрах краю: Херсоні, Одесі, Миколаєві.

Із статистичних звітів встановлено, що перші єврейські колонії в Херсонській губернії з'явилися у 1807 р., у 1810 р. їх нараховувалось вже 8, всередині XIX століття – 12, у 1860-х роках існувало 20 колоній, у 1872 р. – 22, на кінець – 26 колоній [10, с. 95]. З 1814 р. до 1872 р. кількість колоністів зростає від 3830 до 17652 осіб (у 4,6 разів), з 1872 р. до 1889 р. ця кількість зменшилася до 9881 (в 1,8 рази).

У період 1807-1809 рр. утворилося 8 єврейських колоній: Ізраїлівка, Бобровий-Кут, Сейдемену-ха, Великий і Малий Нахар-Тов, Яфе-Нахар, Інгулець і Кам'янка, в яких мешкало 1691 родина (3 640 осіб). Упродовж 1836-1850 рр. більшість переселенців складали євреї (правобережна Україна). Утворилися колонії: Новий Берислав, Львово, Мала Сейдемену-ха, Романівка та Новополтавка. У самому місті Херсоні всередині XIX ст. серед 33 813 мешканців кількість євреїв складала чверть (із 46 приватних торгово-промислових підприємств більшість належала євреям). Навіть на виборах до міської Державної думи у 1871 р. пройшло 17 євреїв (55 християн).

Така значна кількість представників нацменшин вимагала відповідної кількості навчальних закладів. Під час наукової розвідки встановлено тенденцію: чим більша колонія євреїв-хліборобів, тим більша кількість навчальних закладів, проте переважно хедерів; для дітей євреїв, що мешкали у містах (промислових центрах), палітра навчальних закладів була ширшою, а їх кількість – більшою. Продемонструємо статистичними даними.

Наприклад, у Нахар-Тове всі хлопчики навчалися у хедерах. Тут у 1840 р., за розпорядженням графа М. Воронцова – генерал-губернатора Новоросійського краю, відкрилася перша в єврейських колоніях школа з вивчення російської мови, учителем в якій працював Г. Гезеановський. У 1846 р. школа була закрита, оскільки батьки не бажали віддавати до неї своїх дітей. Отже, єврейські діти у цій колонії отримували лише національну релігійну освіту. Нова спроба відкрити школу була вжита у 1902 р. – побудовано загальноосвітню школу, розраховану на два класи. З цього року розпочала свою діяльність й бібліотека, фонди якої нараховували біля двох з половиною тисяч книжок, 500 з яких були на їдиші. Отже, на початку XX ст. у Нахар-Тове функціонували: однокласна

школа (41 хлопчик і 17 дівчат) та єврейське 2-класне училище. У 1907 р. було відкрито й професійну школу – при лікарні однорічну школу «лікарняних доглядальниць», в якій щороку випускалося 8-10 учениць.

В іншій колонії – Новополтавці, створеній у 1841 р. також всі, без виключення, хлопчики навчалися у хедерах, де вивчали основи єврейської грамоти та релігії. У 1867 р. 16 меламедів навчали 114 хлопців (більшість учителів не мали спеціальної освіти). Слід відмітити, що всі чоловіки колонії володіли єврейською грамотою.

Перша школа, призначена для вивчення окрім єврейської мови світських предметів: російської мови, арифметики, закону Божого відкрилася у 1869 р. У школі навчалось 40 хлопців і 18 дівчат. У 1880 р. у школі навчалось 22 хлопця і 32 дівчини – тенденція, яка є характерною для євреїв, оскільки батьки воліли віддавати хлопців до релігійних шкіл.

На початку XX ст. у цій колонії (у приміщенні канцелярії Шульца) була відкрита однокласна школа (народне училище) відомства Міністерства народної освіти (найбільш розповсюджений тип навчального закладу в імперії). Упродовж трьох років навчання тут діти займалися з одним учителем і вивчали російську мову (читання, письмо, граматику).

Значні обсяги сільськогосподарського виробництва вимагали високої культури господарювання, яку могли забезпечити лише підготовлені кадри. Це й спричинило відкриття спеціалізованого навчального закладу – Новополтавської єврейської сільськогосподарської школи (1902). Очільником школи було призначено вченого агронома Г. Любарського.

За статистичними звітами, станом на 1 січня 1896 р., лише у Херсоні функціонувало 3 Талмуд-Тори (у першій 87 учнів, при Набережній синагоги – 62, при Забалківській синагоги – 52). Тут хлопців навчали грамоті та ремеслам за кошти єврейських громад. У місті було 4 школи грамоти (Свердлова, Харитонова, Фіша, Нелькіна), в яких за приватні кошти навчалось 108 хлопчиків. Працювала професійна школа Комана, де грамоті та рукоділлю навчалось 100 учениць. Функціонувало 30 хедерів. На початку XX ст. у Херсоні функціонувало три Талмуд-Тори (дві з ремісничими класами, одна – ортодоксальна), єврейське жіноче професійне училище, єврейське ремісничє училище, суботні школи (жіноча і чоловіча), п'ять приватних чоловічих і два жіночих загальноосвітніх училищ. Завдяки співпраці єврейської релігійної громади з американськими благодійними організаціями у Херсоні було відкрито шість єврейських

дитячих будинків і школи професійно-технічного профілю.

У 1898 р. початкових шкіл у Херсонській губернії нараховувалося 82 (8 казенних, 8 Талмудтор, 18 інших державних шкіл і 48 приватних), в яких навчалось 3850 хлопчиків і 2428 дівчат. З урахуванням кількості дітей єврейської національності, одна школа припадала на 2,5 тис. Професійних шкіл, в яких навчалися євреї, нараховувалося дев'ять: 1 ремісничє училище для хлопців, 2 ремісничих відділення при чоловічих школах, 5 жіночих ремісничих училищ, 1 відділення при жіночій школі, в яких навчалось 411 хлопців і 725 дівчат. Всього було 549 хедерів (395 у губернських містах), в яких працювало 559 меламедів і навчалось 9704 учнів (біля 400 з яких – дівчата). У середньому, у кожному хедері було 17,7 дітей, що перевищувало відповідну кількість учнів у селищних хедерах.

Встановлено, що у Миколаєві у період поч. ХІХ – поч. ХХ ст. мешкало значно менше євреїв, ніж у Херсоні. Це пояснювалося воєнно-морським призначенням міста та роллю євреїв у розвитку промисловості. З'ясовано, що більша щільність євреїв була у Вознесенську, Очакові та Ольвіополі (сучасному Первомайську). На середину ХІХ ст. (1857–1863 рр.) в Очакові нараховувалося 695 осіб, в Ольвіополі – 252, у Вознесенську – 778 [3, с. 781]. На кінець століття (1897 р.) євреїв у Вознесенську було 5932 (37,7% від загальної кількості населення), в Ольвіополі – 1482 (21,5%), в Очакові – 1480 (13%) [7]. До початку ХХ ст. ці показники виросли ще: у Вознесенську – до 7663 (39,7%), Ольвіополі – 1650 (15,5%) та Очакова – 3284 (34%). Великі єврейські громади існували у Семенівці (Новий Буг) – 1962 особи (14,6%), Голте (Первомайську) – 1245 (17,6%), Федоровці (Нова Одеса) – 1010 (18%), Кривому Озері – 5478 (69,9%), Доманівці – 903 (78,8%).

У Миколаєві на момент заснування міста (1794 р.) євреїв (переселенців з Волині, Подолії та Литви) нараховувалося 246 (10%). Їх діяльність була пов'язана із Чорноморським флотом, наприклад, серед постачальників 60% були євреї. У 1829 р. у місті мешкало біля 1 115 євреїв чоловічої статі, 24 купецьких родини, 691 – міщанська та 424 холостяки. У 1857 р. з 37703 мешканців міста лише 133 були євреями (0,4%), у 1897 р. у Миколаєві проживало 17974 (20%) єврея (відсоток був нижчий за відповідні цифри для Херсона та Одеси) [6, арк. 39-40].

Вже у 1795 р. євреї збудували велику синагогу і відкрили першу Талмуд-Тору. Тут навчалось від 50 до 82 дітей, проте у 1889 р. школу закрили під приводом її поганого утримання. Знов Талмуд-

Тору відкрили лише на початку ХХ ст. У «Огляді Миколаївського градоначальства за 1912 рік» знаходимо відомості, що тут навчається 176 вихованців, з яких 12 було випущено по завершенню навчання, 16 – вибули і 70 прийнято. У 1913 р. навчалось 165 підлітків, у 1914 р. – 184.

Із звітів за 1868 р. встановлено, що у Миколаєві існувало 19 хедерів, у яких навчалось 196 учнів, через рік кількість шкіл залишилася такою самою, проте до 204 зростає кількість учнів [5, арк. 12, 19]. У 1888 р. нараховувалося вже 30 хедерів.

З'ясовано, що діти євреїв навчалися у російських навчальних закладах, наприклад, при відкритті у 1863 р. першої гімназії, до її учнів записалося 105 таких осіб. Слід відмітити, що у таких випадках діяли встановлені урядом у 1887 р. «процентні норми», відповідно до яких кількість учнів-євреїв не мала перевищувати 10% від загальної кількості учнів (у 1908 р. цей відсоток було збільшено до 15%). На жіночі гімназії такі норми не розповсюджувалися.

У 1890 р. було відкрито Миколаївське казенне двокласне єврейське училище – єдиний державний навчальний заклад для євреїв. Тут хлопці разом з початковою освітою у спеціально створених майстернях навчалися столярній, токарній та бляхарській справі. Училище фінансувалося коштом «коробочного збору» (6000 крб.) та отримувало 300 крб. на рік від міського казначейства.

У 1896 р. було відкрито професійне училище Фаїни Савеліївни Вулих для бідних єврейських дівчат (на кшталт школи грамоти). Навчання було безкоштовне: дівчата отримували початкову освіту і навчалися кравецькій справі та шиттю. При відкритті школи було 40 учениць, у 1901 р. – 160, у 1904 р. – 200. Учениці отримували безкоштовно чай і хліб, а біля 30% – обід. Їх навчали 15 вчительок, з яких 9 працювали без оплати. У 1902 р. училище отримало статус двокласного з 4-річним терміном навчання. Заклад був настільки популярним, що кандидатки на навчання записувалися за кілька місяців до початку занять. Оскільки коштів на навчання усіх бажаючих не вистачало, прийомів здійснювався за результатами жеребкування.

На прикладі аналізу створеної єврейської освітньої інфраструктури, можемо констатувати, що на півдні України наприкінці ХІХ ст. сформувалася достатньо розгалужена система освіти. Це в свою чергу позитивно віддзеркалювалося на рівні грамотності населення цього краю. За даними перепису населення 1897 р. у двох губерніях України (Херсонській – 25,9% та Катеринославській – 21,5%) кількість грамотного населення

перевищувала 20% [1, 106]. Таким чином, узагальнюючи усе вищезазначене можемо констатувати, що Херсонська губернія у досліджуваний період в освітньому аспекті була зразковою, з передовим досвідом.

Проведений аналіз організації освітнього простору в єврейських общинах у Херсонській губернії у XIX – поч. XX ст. засвідчив, що освітня система була вибудована лише наприкінці досліджуваного періоду.

Царський уряд не приділяв особливої уваги та піклування щодо здійснення освітньої політики у руслі нарощення освітнього рівня євреїв. У XIX ст. перевагу в основному батьки віддавали духовній освіті своїх дітей, ця орієнтація змінилася лише у XIX ст. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у висвітленні питання організації освітнього простору на півдні України в царській Росії.

Список використаних джерел

1. Кузьменко В. В. Теоретичні і методичні засади формування в учнів наукової картини світу в історії розвитку шкільної освіти (XX століття): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2008. 579 с.
2. Кузьменко Ю. В. Підготовка вчителів трудового навчання в системі післядипломної освіти у 1984-1990 роки в Україні. *Педагогічний альманах*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Вип. 35. С. 248–253.
3. Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами генерального штаба. Херсонская губерния / сост. А. Шмидт. Ч. 2. Санкт-Петербург, 1863. 460 с.
4. Никитин В. Н. Евреи земледельцы: Историческое, законодательное, административное и бытовое положение колоний со времени их возникновения до наших дней 1807-1887. Санкт-Петербург, 1887. 692 с.
5. Всеподданнейший отчет III отделения. 1827-1869. *ДАМО* (Державний архів Миколаївської області). Ф-131. Оп. 1. Дело 508. Л. 12, 19.
6. Всеподданнейший отчет III отделения. 1827-1869. *ДАМО* (Державний архів Миколаївської області). Ф-229. Оп. 1. Дело 723. Л. 39–40.
7. Первая всеобщая перепись населения Российской империи, 1897 год. Херсонская губерния / под ред. Н. А. Тройницкого. Санкт-Петербург: Изд. Центрального Статистического Комитета, 1904. Т. XLVII. 319 с.
8. Полное собрание законов Российской империи. Собрание Первое. 1649-1825 гг. В 45 т. Санкт-Петербург: Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1830. Т. 23 (1789 – 31 октября 1796), № 19327.
9. Полное собрание законов Российской империи. Собрание Первое. 1649-1825 гг. В 45 т. Санкт-Петербург: Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1830. Т. 28 (1804-1805), № 21547.
10. Шитюк М. М. Єврейське населення Херсонської губернії в XIX – на початку XX століть: монографія. Миколаїв: І. Гудим, 2008. 221 с.

References

1. Kuzmenko V. V. Teoretychni i metodychni zasady formuvannia v uchniv naukovoi kartyny svitu v istorii rozvytku shkilnoi osvity (KhKh stolittia): dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01 / Khersonskiy derzh. un-t. Kherson, 2008. 579 s. [in Ukrainian].
2. Kuzmenko Yu. V. Pidhotovka vchyteliv trudovoho navchannia v systemi pislidyplomnoi osvity u 1984-1990 roky v Ukraini. *Pedahohichnyi almanakh*. Kherson: KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoi osvity», 2017. Vyp. 35. S. 248–253. [in Ukrainian].
3. Materialy dlya geografii i statistiki Rossii, sobrannyye ofitserami generalnogo shtaba. Hersonskaya guberniya / sost. A. Shmidt. Ch. 2. Sankt-Peterburg, 1863. 460 s. [in Russian].
4. Nikitin V. N. Evrei zemledeltsy: Istoricheskoe, zakonodatelnoe, administrativnoe i byitovoe polozhenie koloniy so vremeni ih voiniknoveniya do nashih dnei 1807-1887. Sankt-Peterburg, 1887. 692 s. [in Russian].
5. Vsepoddanneysiy otchet III otdeleniya. 1827-1869. *DAMO* (Derzhavniy arhiv MikolaYivskoYi oblastI). F-131. Op. 1. Delo 508. L. 12, 19. [in Russian].
6. Vsepoddanneysiy otchet III otdeleniya. 1827-1869. *DAMO* (Derzhavniy arhiv MikolaYivskoYi oblastI). F-229. Op. 1. Delo 723. L. 39–40. [in Russian].
7. Pervaya vseobshchaya perepis naseleniya Rossiyskoy imperii, 1897 god. Hersonskaya guberniya / pod red. N. A. Troynitskogo. Sankt-Peterburg: Izd. Tsentralnogo Statisticheskogo Komiteta, 1904. T. XLVII. 319 s. [in Russian].
8. Polnoe sobranie zakonov Rossiyskoy imperii. Sobranie Pervoe. 1649-1825 gg. V 45 t. Sankt-Peterburg: Tip. II Otdeleniya Sobstvennoy Ego Imperatorskogo Velichestva Kantselyarii, 1830. T. 23 (1789 – 31 oktyabrya 1796), № 19327 [in Russian].
9. Polnoe sobranie zakonov Rossiyskoy imperii. Sobranie Pervoe. 1649-1825 gg. V 45 t. Sankt-Peterburg: Tip. II Otdeleniya Sobstvennoy Ego Imperatorskogo Velichestva Kantselyarii, 1830. T. 28 (1804-1805), № 21547 [in Russian].
10. Shytiuk M. M. Yevreiske naselennia Khersonskoi hubernii v XIX – na pochatku XX stolit: monohrafiia. Mykolaiv: I. Hudym, 2008. 221 s. [in Ukrainian].

Татьяна Щетина. Еврейские начальные школы как пример учебных заведений многонациональной Херсонской губернии

В статье автором раскрыты характерные особенности еврейских начальных школ в контексте примера учебных заведений на юге Украины. Проведен анализ организации образовательного пространства в еврейских общинах в Херсонской губернии в XIX столетии – начала XX столетия, приведены

статистические данные. Выяснено, что Царское правительство не уделяло особенного внимания и заботы относительно осуществления образовательной политики в русле наращивания образовательного уровня евреев, а потому в основном преимущество родители отдавали духовному образованию.

Ключевые слова: начальное образование, еврейские начальные школы, Херсонская губерния, система образования, историко-педагогический аспект.

Tetiana Shchetyna. Jewish elementary schools as an example of educational institutions of the multinational Kherson's province

The article reveals the characteristic features of Jewish elementary schools in the context of the example of educational institutions on the south of Ukraine. An analysis of the organization of educational space in Jewish communities in the Kherson's province in the XIX and at the beginning of the XX century was conducted and testified that the educational system was built only at the end of the studied period.

A historical and pedagogical analysis of the laws of that time concerning the Jews, which determined their social stratification, living conditions (separate settlements), privileges for commercial activity, the system of education and religion, was carried out.

The royal power did not pay much attention to the educational policy of the Jewish community. According to the current regulations, Jews were allowed to study, as well as children of other nationalities. They could study at folk schools, gymnasiums and universities. Parents mostly gave their spiritual education to their children in XIX century and this orientation changed only in the XIX century. Each Jewish colony created its own social infrastructure, an important component of which were cultural and educational institutions. Traditional types of the national Jewish school were headers (primary religious schools) and Talmud-Tori, whose activities were taken care of by city rabbis, and such institutions were supervised by the city administration.

In addition, Jews had the right to set up special Jewish schools with their own resources with compulsory studying of one of the languages – Russian, Polish or German.

Covering the system of elementary education during the period under studying, the author provided statistical data on the quantitative component of Jewish elementary schools on the south of Ukraine, and also it was described the content of the educational process. It was emphasized that the Kherson's province was one of the most educated on the south of Ukraine in the end of the XIX century.

Key words: elementary education, Jewish elementary schools, Kherson's province, system of education, historical and pedagogical aspect.

УДК 37:656.612

Василь КУЗЬМЕНКО

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки й менеджменту освіти
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», м. Херсон, Україна
e-mail: kuzmenkovasiliy@gmail.com*

Іван РЯБУХА

*кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри англійської мови з підготовки морських фахівців
Херсонської державної морської академії, м. Херсон, Україна
e-mail: r.i.m_17@ukr.net
ORCIDID 0000-0002-6217-1177*

СКЛАДОВІ ОЦІНЮВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОРЯКІВ: ЗМІНА ПАРАДИГМИ НА МЕЖІ ХХ–ХХІ СТОЛІТЬ

У статті розглядається світовий процес виявлення складових оцінювання компетентностей моряків на межі ХХ–ХХІ та причини прийняття у 1978 році Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти Міжнародною морською організацією та наступними поправками до цієї конвенції у 1995 році. Розглянуті протиріччя, які з'явилися в світовій системі морської освіти та підготовки, пов'язані з визнанням відповідності рівня сформованості професійної компетентності моряків. Наведені найважливіші зміни у нормативно-правових актах Міжнародної морської організації стосовно запровадження компетентнісно-орієнтованої системи морської освіти. Особливу увагу приділено питанню взаємодії чинників, що закладаються морськими навчальними закладами, тренажерними центрами та морською індустрією, в розрізі оцінки рівня компетентності моряків та їх подальшого дипломування і сертифікації.

Ключові слова: морський навчальний заклад, оцінка компетентності моряка, морський тренажерний центр, компетентнісно-орієнтована освіта, дипломування.

Не дивлячись на розширення кордонів міжнародної системи освіти та підготовки, яка ставить завдання для моряків постійно вдосконалювати свої навички та підвищувати рівень компетентностей протягом усього свого робочого шляху, все ще трапляється велика кількість аварій на морі, основною причиною яких є помилка людини. Для розв'язання цієї проблеми та зменшення рівня аварійності на морі, Міжнародна морська організація (ІМО) прийняла конвенцію про Підготовку та дипломування моряків та несення вахти 1978 (ПДНВ 78) з метою встановлення стандартів для підготовки моряків [11]. З часом виявилось, що ПДНВ 78 є недостатньо ефективною [10] і ІМО повністю переглянуло конвенцію та запровадило систему підготовки для моряків, засновану на компетентностях. Як судоводії, так і механіки працюють на торговельних суднах по всьому світові, маючи специфічні та різноманітні посадові обов'язки. Вимоги судовласників, які бажають бути впевненими в тому, що їхні робітники добре підготовлені і здатні надійно виконувати свої обов'язки на суднах, призвели до створення системи сертифікації компетентностей. Спочатку,

окремі уряди встановлювали свої власні стандарти підготовки та сертифікації вахтових офіцерів і рядового складу екіпажу. Ці вимоги, здебільшого, не враховували вимоги інших країн, в результаті чого, стандарти та процедури підготовки сильно різнилися у різних судовласників, які мали судна під різними прапорами [1]. Але, разом з глобалізацією, так як морська індустрія є однією з найбільш інтернаціоналізованих, ці вимоги гармонізувалися у єдиний міжнародний стандарт сертифікації.

Проблемою взаємозв'язку вимог до оцінювання компетентностей моряка від морської індустрії, закладів вищої освіти та морських тренажерних центрів та нормативно-правового регулювання підготовки моряків зі сторони морських адміністрацій країн світу переймалися Б. Брукс, Т. Фрасинюк, А. Інґліс, С. Гош, Л. Герганов, та інші.

Виходячи зі сказаного вище, метою статті визначаємо окреслення складових оцінювання рівня розвитку компетентностей моряка та чинників, що впливали на їх формування.

Починаючи з другої половини ХХ століття в спільноті почалась поширюватись думка щодо

того, що найкращим способом поліпшити безпеку мореплавства є розробка та встановлення міжнародних правил, які б виконувались усіма судноплавними націями світу. З огляду на це, у 1948 році Організація Об'єднаних Націй заснувала Міжурядову морську консультативну організацію, яка у 1982 році була перейменована у Міжнародну морську організацію (ІМО). Спочатку, основною метою ІМО було поліпшення безпеки мореплавства шляхом сприяння покращенню технічного оснащення суден. Тільки на початку 70 років ХХ ст., коли статистичні данні вказали на те, що основною причиною аварій на морі є людський елемент, ІМО зробила спробу зменшити кількість аварій шляхом встановлення стандартів підготовки моряків [12]. У результаті чого ІМО розробила Конвенцію ПДНВ 78, яка встановлювала кваліфікаційні стандарти для капітанів, палубних офіцерів та механіків, за якими країни-підписанти конвенції повинні готувати моряків.

На той час ІМО представляла собою консультативну організацію, яка мала обмежені повноваження, тому основна частина роботи зі встановлення стандартів та контролю за їх дотриманням була перекладена на уряди країн-підписантів. У результаті цього, вже після 1984 року, стало зрозуміло, що ПДНВ 78 не досягнула своїх цілей через те, що вимоги ній були прописані досить туманно, а виконання та дотримання цих вимог було залишено на розсуд кожного окремого уряду [3]. Ще однією причиною неуспішності першої редакції Конвенції була недостатня чіткість у визначенні стандартів компетентностей. Нарешті, починаючи з 1992 року, після низки значних морських аварій з катастрофічними наслідками (забрудненням середовища, людськими жертвами), перед ІМО постала вимога від суспільства, політичних сил та засобів масової інформації щодо перегляду Конвенції.

У 1993 році ІМО розпочала всеохоплюючий перегляд ПДНВ 78 і, в результаті цього перегляду, 1 лютого 1997 року вступив в силу змінений та доповнений варіант Конвенції про підготовку та дипломування моряків та несення вахти 1995 (ПДНВ 95). В цьому варіанті документа суттєво були покращені стандарти підготовки моряків шляхом запровадження компетентнісно-орієнтованої морської освіти та підготовки. Основним завданням стосовно підготовки моряків у ПДНВ 95 визначено – «підготовка заснована на результаті». Вимагається, щоб кандидати для отримання ліцензії чи сертифікату демонстрували свою здатність виконання завдання, на яке вони сертифікуються. Це значить, що здобувачі сертифікату повинні показати, що вони здатні

«зробити» те, для чого їх навчали чи готували [6].

Рух в сторону компетентнісно-орієнтованої освіти розпочався у 60-х роках ХХ століття у професійно-технічних закладах освіти США, однак, паростки цього тренду можна помітити ще в працях освітян 20-х років ХХ століття, які переймалися ідеями освіти, орієнтованої на потреби індустрії [4]. Таким чином, можливо стверджувати, що ідея компетентнісно-орієнтованої освіти не є новою, якщо проаналізувати багатовікову практику підготовки робочих кадрів на робочому місці [2]. Це, свого роду, повернення до персоналізованого підходу передачі знань та навичок від майстра до учня. Відродження цієї ідеї можна знайти в роботах освітян Європи 80-х та 90-х років ХХ століття [4]. У деяких країнах компетентнісно-орієнтована освіта була інтегрована в національні освітні системи нормативно-правовими актами (наприклад, національна система професійних кваліфікацій в Англії) [8].

Компетентнісно-орієнтована освіта стосується більше вимог до повсякденної діяльності особистості, аніж вимог до змісту освіти. На кінець ХХ століття існувало дві основні моделі компетентнісно-орієнтованої освіти: 1) модель США – в якій використання компетентностей під час навчального процесу вважалося пріоритетним; 2) Британська модель – в якій стандарти компетентностей були об'єктом оцінювання саме на робочому місці. Таким чином, модель США більше стосувалася програми підготовки, а британська модель – стосувалася підготовки та оцінювання на робочому місці чи у середовищі, максимально наближеному до умов робочого місця. В Україні компетентнісно-орієнтована освіта була законодавчо врегульована законами «Про вищу освіту» (2014) та «Про освіту» (2017). У будь-якому випадку, компетентнісно-орієнтована освіта дозволяє якомога зрозуміліше викласти те, що потрібно досягнути, а також визначити стандарти та критерії вимірювання рівня опанування компетентностями.

До кінця першої декади ХХІ століття точилися суперечки стосовно можливості застосування компетентнісно-орієнтованої освіти до системи вищої освіти, адже на думку деяких вчених [5], ця система не змогла б поєднати процеси навчання та застосування отриманих знань на практиці.

Відповідно до нових стандартів кожен кандидат на отримання сертифікату має бути здатним продемонструвати компетентності вказані в конвенції. Передбачається, що ці компетентності повинні бути опанованими в процесі підготовки, який поєднує теоретичні та практичні заняття,

а також в результаті набуття практичного досвіду на борту судна [7]. Для досягнення відповідності цим вимогам, морська освіта та підготовка загалом складалася з відпрацювання навичок (під час короткочасних сертифікаційних курсів) та отримання професійної освіти (що складається з визначеного переліку спеціальних теоретичних предметів) у закладі вищої освіти, а також, обов'язкового проходження визначеного періоду плавальної практики на борту судна. Саме на співвідношенні та взаємо-заміщенні цих трьох елементів морської освіти та підготовки і засновувались моделі морської освіти кінця ХХ століття. Роль морських адміністрацій в цьому процесі – контролювати впровадження та дотримання вимог конвенції ПДНВ, а також видавати сертифікати.

Формальна освіта, за визначенням, повинна надавати необхідні знання та розуміння студентам, які необхідні їм на майбутньому робочому місці. Стосовно морської освіти та підготовки, формальна освіта повинна була б надавати теоретичні знання студентам, які б їм знадобилися на борту судна. Але на практиці це не зовсім і не завжди так. Дуже часто зміст формальної освіти не відповідає сучасному стану та сучасним вимогам морської індустрії. В результаті цього система дипломування моряків, а значить і оцінювання їх компетентностей, яка запроваджена морською адміністрацією не співпадає з тим, що вимагається від моряків на борту корабля. Таким чином, студенти більше вчать для того, щоб скласти тести та екзамени, аніж для того, щоб працювати на борту.

Вища освіта не є обов'язковою вимогою для отримання робочого диплому моряка. Одночасно, така освіта потрібна для складання письмових чи усних екзаменів, які є обов'язковими за вимогою морських адміністрацій різних країн. Ці екзамени нездатні адекватно оцінити реальну компетентність моряка стосовно виконання конкретних практичних завдань на борту судна. Таким чином, з'являється протиріччя у системі морської освіти та підготовки, коли у студентів немає потреби розвивати професійну компетентність, а лише є потреба отримати знання для успішного складання екзамену.

На відміну від формальної освіти, система підготовки на базі тренажерних центрів працює більш успішно в досягненні цілей, визначених ПДНВ. Але короткотермінові курси підготовки нездатні надати усі ті необхідні навички та знання, які потрібні морякам на борту суден. В результаті, з'являються прогалини між тим, що вивчено і що потрібно вміти робити на робочому місці. На кінець ХХ століття в більшості морських закладах

вищої освіти світу склалася система, коли проходження спеціального набору короткотермінових тренажерних курсів є обов'язковою частиною для дипломування та сертифікації. Цей набір курсів, загалом, затверджується морською адміністрацією, що передає повноваження оцінювати рівень компетентностей студентів навчальному закладу.

Для кожного рівня робочого диплому існують певні короткотермінові курси, які моряки повинні проходити. Тривалість цих курсів – які, в основному, концентруються на аварійних ситуаціях, безпеці та інших спеціалізованих напрямках – різняться в залежності від вимог морської адміністрації. Ці курси, в основному, є практичними. Студенти на цих курсах, в основному, оцінюються за виконання конкретних завдань і оцінювач повинен впевнитись, що студенти, при виконанні цих завдань у середовищі максимально наближеному до реального, показують достатній рівень компетентностей. Саме практична природа таких курсів та безпосередній зв'язок між виконанням завдань у симульованому середовищі та реальною практикою на борту, психологічно допомагають студентам переносити набуті компетентності на свою реальну роботу в морі.

Нарешті, стосовно підготовки безпосередньо на робочому місці. Серед діючих моряків підготовка на робочому місці загалом вважається найкращим способом для розвитку тих компетентностей, які вони потребують для успішної роботи на борту. Хоча така система підготовки має великий потенціал, досвід показує, що в реальності на борту вона недостатньо серйозно сприймається, як кадетами, так і досвідченими членами екіпажу. Як наслідок, результати навчання є непередбачуваними. Основною проблемою є недостатній нагляд та допомога кадетам на борту суден від офіцерського складу, адміністрацій судноплавних компаній і закладів освіти [9].

Робота на борту протягом визначеного періоду часу, як було згадано вище, є обов'язковою умовою отримання робочого та навчального дипломів. Від кандидатів вимагається надати докази того, що вони пропрацювали певний період часу на борту суден та отримали потрібні професійні компетентності. Проблема в тому, що через брак нагляду за процесом підготовки моряків на борту, немає стовідсоткової впевненості, що студенти дійсно отримали потрібні компетентності.

Погано структурована та недостатньо контрольована практика на борту суден є причиною непередбачуваних результатів підготовки. Хоча ПДНВ 95 вимагає обов'язковий період практики на борту і ця практика є найважливішою частиною системи підготовки, виявляється, що в

дійсності, ця частина підготовки має найменш передбачуваний результат.

Таким чином, наріжним каменем загальної системи морської підготовки, що складається з формальної освіти, тренажерних курсів та плавальної практики, є система оцінювання набутих компетентностей. Ця система дає загальну картину чи є освіта та підготовка ефективною, чи були розвинуті необхідні навички та знання у студента. Після завершення освіти та підготовки у морському закладі вищої освіти та на борту судна, морська адміністрація впевнюється чи достатньо-кваліфікованим є кандидат на отримання диплому. Саме визначення розумного співвідношення теоретичної та практичної освіти і підготовки, що має бути підтверджена достатнім періодом практики на робочому місці і стало основною проблемою для науковців і практиків морської освіти та індустрії кінця XX століття.

Таким чином, ІМО та морські адміністрації, які відповідають за дипломування та сертифікацію моряків в конкретних країнах, повинні не тільки розробляти інструкції стосовно компетентнісно-орієнтованої освіти, але і створювати відповідні умови для запровадження цієї методики. Система сертифікації та дипломування повинна бути змінена, щоб одночасно впливати на мор-

ські навчальні заклади (зміст освіти), морські тренажерні центри (практиканадання практичних навичок) та морські адміністрації (визначення рівнів оволодіння компетентностей) для того, щоб майбутні моряки отримували знання і навички, які вимагаються від компетентного професіонала морської індустрії. Для досягнення цього усі зацікавлені сторони мають встановити єдині стандарти, деталізовані та чіткоозначені, так щоби студенти чітко знали і розуміли що від них вимагається, а особи, відповідальні за оцінювання, знали, що і за якими критеріями вони мають оцінювати. При цьому, оцінювання має бути запроваджено як безперервний процес (у морському закладі освіти, у тренажерному центрі, на борту судна). Викладачі у закладах освіти, інструктори тренажерних центрів і досвідчені моряки на борту суден, які відповідають за підготовку студентів, мають розумітися з методикою компетентнісно-орієнтованого оцінювання. Кумулятивна оцінка успішності за всіма трьома напрямками може вважатися основним свідченням для морських адміністрацій того, що студент має достатній рівень компетентності і може отримати диплом. Пошук співвідношення ваги кожної із трьох складових оцінки професійної компетентності моряка був розпочатий наприкінці XX століття і триває дотепер.

Список використаних джерел

1. Alop A. Education and training or training contra education // Proceedings of the 13th International Conference of Maritime Education and Training. St Petersburg. – 2004. – P. 5-12.
2. Blank W. E. Handbook for Developing Competency-Based Training Programs – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1982. – 378 p.
3. Bobb J. Evaluating STCW practical demonstration: what do I need? // Marine Safety Council Proceedings. – 2000. – Vol. 57. – № 1 – P. 4-7.
4. Burke J.W. Competency Based Education and Training – London: Routledge, 1989. – 216 p.
5. Hager P. The competence affair, or why vocational education and training urgently needs a new understanding of learning // Journal of Vocational Education and Training. – 2004. – Vol. 56. – № 3 – P. 409-433. – Режим доступа: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13636820400200262>.
6. Hardin D. By the way ... Editor's point of view // Marine Safety Council Proceedings. – 2000. – Vol. 57. – № 1 – P. 3.
7. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978, as amended in 1995 (STCW Convention), London, IMO. – Режим доступа: <http://www.saturore.it/Diritto/STCW95.pdf>.
8. Kerka S. Competency-based education and training: myths and realities / ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Columbus, OH. – Режим доступа: <https://eric.ed.gov/?id=ED415430>.
9. Lewarn B. Seafarer training – does the system defeat competence? // Proceedings of International Association of Maritime Universities 3rd General Assembly. – 2002. – Режим доступа: <http://iamu-edu.org/wp-content/uploads/2014/06/29-Seafarer-Training-Does-the-System-Defeat-Competence.pdf>.
10. McCarter P. STCW 95: implementation issues. What is the pass mark? // Marine Policy. – 1999. – Vol. 23. – P. 11-24.
11. O'Neil W. A. The end of the beginning // IMO News: The Magazine of the International Maritime Organisation. – 2001. – Vol. 1. – P. 4.
12. Wilcox T. STCW 95: officer in charge of navigational watch // Marine Safety Council Proceedings. – 2000. – Vol. 57. – № 1 – P. 39-41.

References

1. Alop A. Education and training or training contra education // Proceedings of the 13th International Conference of Maritime Education and Training. St Petersburg. – 2004. – P. 5-12.
2. Blank W. E. Handbook for Developing Competency-Based Training Programs – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1982. – 378 p.
3. Bobb J. Evaluating STCW practical demonstration: what do I need? // Marine Safety Council Proceedings. – 2000. – Vol. 57. – № 1 – P. 4-7.
4. Burke J.W. Competency Based Education and Training – London: Routledge, 1989. – 216 p.

5. Hager P. The competence affair, or why vocational education and training urgently needs a new understanding of learning // *Journal of Vocational Education and Training*. – 2004. – Vol. 56. – № 3 – P. 409-433. – Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13636820400200262>.
6. Hardin D. By the way ... Editor's point of view // *Marine Safety Council Proceedings*. – 2000. – Vol. 57. – № 1 – P. 3.
7. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978, as amended in 1995 (STCW Convention), London, IMO. – Retrieved from: <http://www.saturore.it/Diritto/STCW95.pdf>.
8. Kerka S. Competency-based education and training: myths and realities / ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Columbus, OH. – Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED415430>.
9. Lewarn B. Seafarer training – does the system defeat competence? // *Proceedings of International Association of Maritime Universities 3rd General Assembly*. – 2002. – Retrieved from: <http://iamu-edu.org/wp-content/uploads/2014/06/29-Seafarer-Training-Does-the-System-Defeat-Competence.pdf>.
10. McCarter P. STCW 95: implementation issues. What is the pass mark? // *Marine Policy*. – 1999. – Vol. 23. – P. 11-24.
11. O'Neil W. A. The end of the beginning // *IMO News: The Magazine of the International Maritime Organisation*. – 2001. – Vol. 1. – P. 4.
12. Wilcox T. STCW 95: officer in charge of navigational watch // *Marine Safety Council Proceedings*. – 2000. – Vol. 57. – № 1 – P. 39-41.

Василий Кузьменко, Іван Рябуха. Составляющие оценивания компетентностей моряков: смена парадигмы на рубеже ХХ–ХХІ веков

В статье рассматривается мировой процесс выявления составляющих оценивания компетентностей моряков на рубеже ХХ–ХХІ веков и причины принятия в 1978 году Международной конвенции по подготовке и дипломированию моряков и несение вахты Международной морской организацией и последующими поправками к ней в 1995 году. Рассмотрены противоречия, которые появились в мировой системе морского образования и подготовки, связанные с признанием соответствия уровня развития профессиональной компетентности моряков. Приведены самые важные изменения в нормативно-правовых актах Международной морской организации касательно осуществления подготовки моряков на основе компетентностно-ориентированного образования. Особое внимание уделено взаимодействию факторов, которые формируются морскими учебными заведениями, тренажерными центрами и морской индустрией, в разрезе оценивания уровня компетентности моряков и их дальнейшего дипломирования и сертификации.

Ключевые слова: морское учебное заведение, оценка компетентностей моряков, морской тренажерный центр, компетентностно-ориентированное образование, дипломирование.

Vasiliy Kuzmenko, Ivan Ryabukha. Constituents of seafarers' competency assessment: change of paradigm at the edge of 20th and 21st centuries

The article reveals global process of exposure of constituents of seafarers' competency assessment at the edge of 20th and 21st centuries as well as the reasons for developing and adoption of International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers in 1978 and further its amendment in 1995 by International Maritime Organisation. Contradictions, which emerged in the world system of maritime education and training, connected with recognition of compliance of the level of seafarers' professional competency level with international standards are considered. Crucial changes in regulations of International Maritime Organisation, related to competency-based education implementation in seafarers' education and training, are examined. Special emphasis is laid upon correlation of factors, attributed to activity of maritime educational establishments, maritime training centres and shipping industry, in the process of assessment of competency level of seafarers and consequent certification.

There was drawn a conclusion that the system of assessment and certification should be changed by new regulations to influence simultaneously on maritime educational establishments (formal education), maritime training centres (short-term training courses) and maritime administrations (determination of the level of competency mastering) so that future seafarers obtained knowledge and skills required by the industry.

Key words: maritime educational establishment, assessment of seafarer's competency, maritime training centre, competency-based education, certification.

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК

МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 4 (63), грудень 2018

Відповідальність за цитування та зміст статей несуть автори

Формат 60×84 1/8. Ум. друк. арк. 24,7.
Тираж 150 пр.

Свідоцтво про реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 21010-10810 ПР від 25.09.2014 р.

Адреса редакції та видавця:
Видавництво МНУ імені В. О. Сухомлинського
54030, м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24
тел. (0512) 37-88-38, т/ф 37-88-15
e-mail: irinakardash70@gmail.com

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3375 від 27.01.2009 р.