

**МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ
ЧИТАННЯ**

**(у рамках
VI Міжнародного фестивалю
«СВІТ ПСИХОЛОГІЇ»)**

УДК 378.1
378.4

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 7 від 15 березня 2015 р.

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



Редакційна колегія випуску:
Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Рубцов В.В., Гусева О.П., Серова О.Є.,
Ляшенко О.І., Коцур В.П., Рик С.М., Марцинковська Т.Д.

Відповідальний редактор випуску:
доктор психологічних наук, професор Маноха І.П.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 3 до Вип. 36, Том IV (20): Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – К.: Гнозис, 2016. – 314 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 3 to Vol. 36, Volume IV (20): Thematic Issue “International Chelpanov’s Psycho-Educational Agency Reading”. - K.: Gnosis, 2016. - 314 p.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців різних сфер гуманітарного знання.

У збірнику представлені історичні аспекти становлення психології як самостійної науки та роль Г.І. Челпанова у цьому процесі наприкінці XIX - на початку XX століть. Здійснений огляд новітньої педагогіки як технології плекання довшеної особистості. Психологія XXI століття представлена у сукупності її здобутків та перспектив, теоретичних пошуків та емпіричних надбань. Філософія людини, суспільства і культури постала у контексті найбільш актуальних проблем, що визначаються як змістові виміри третього тисячоліття. Ще один актуальний тематичний напрям вміщених у збірнику матеріалів - психологічні, педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні.

Для фахівців-освітян, педагогів, психологів, філософів, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-35-4

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди”, 2016 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2016 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2016 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний університет, 2016 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2016 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2016 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

**МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ
ЧИТАННЯ**

Додаток 3 до Вип. 36, Том IV (20), 2016 р.

Г.І. ЧЕЛПАНОВ: ХХІ століття



Г.І. ЧЕЛПАНОВ

(1862-1936)

**1. ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ
СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ
ЯК САМОСТІЙНОЇ НАУКИ
ТА СФЕРИ СОЦІАЛЬНОЇ
ПРАКТИКИ**

МАНОХА И.П.,
доктор психологических наук,
профессор, директор Восточно-
Европейского Института
Психологии
(Украина – Франция)

ВЕЖИС М.В.,
исполнительный директор CFDC
(Центр развития ребенка и семьи
«Европейский»,
Украина - Франция),
г. Киев, Украина

ФЕНОМЕН «СОЦИАЛЬНОЙ МАРГИНАЛЬНОСТИ» В ВОСПРИЯТИИ И ИСТОЛКОВАНИИ РЕБЕНКА (НА ОСНОВЕ УКРАИНСКИХ РЕАЛИЙ И АКТУАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СОЦИАЛЬНЫХ ИНКЛЮЗИЙ)

Статья представляет результаты теоретического и эмпирического исследования истолковательного и интерпретационного опыта детей трех возрастных групп (3-4 года, 5-6 лет, 7-9 лет), столкнувшихся или переживших ситуацию социомаргинеза. Предпринятое исследование есть началом серии тематических исследований, которые позволят системно и многоуровнево рассмотреть и описать, как интерпретируется и как проявляется феномен «социальной маргинальности» у детей, переживших стрессующие и провоцирующие ситуации маргинализации (социомаргинеза той или иной причинности). Исследование с применением проективных и дискурсивно-контентуальных техник позволило идентифицировать содержательные и контекстуальные маркеры социомаргинеза в тезаурусе и смысловом дискурсе ребенка, как элементы его интерпретационного и истолковательного опыта.

Ключевые слова: социальная маргинальность, ребенок, истолковательный и интерпретационный опыт, психологические маркеры социомаргинеза.

© МАНОХА И.П., ВЕЖИС М.В., 2016

Стаття презентує результати теоретичного та емпіричного дослідження тлумачного та інтерпретаційного досвіду дітей трьох вікових груп (3-4 роки, 5-6 років, 7-9 років), що зіткнулися або пережили ситуацію соціо-маргінезу. Здійснене дослідження є початком серії тематичних досліджень, які дозволять системно та багаторівнево розглянути і описати, як інтерпретується і як проявляється феномен «соціальної маргінальності» у дітей, які пережили стресогенні та провокативні ситуації маргіналізації (зокрема – соціо-маргінезу тієї чи іншої причинності). Дослідження із застосуванням проєктивних і дискурсивно-контентуальних технік дозволило ідентифікувати змістові й контекстуальні маркери соціо-маргінезу в тезаурус і смисловий дискурс дитини, як елементи його інтерпретаційного і тлумачного досвіду.

Ключові слова: соціальна маргінальність, дитина, тлумачний та інтерпретаційний досвід, психологічні маркери соціо-маргінезу.

The article presents the results of the theoretical and empirical research explanatory and interpretive experiences of children three age groups (3-4, 5-6 years from 7 to 9 years), experiencing or emerging from the situation socio-marginez.. The research is the beginning of a series of case studies that will enable the systematic and multi-level to consider and describe as interpreted and as is the phenomenon of the “social marginality” children, survivors stressing and provoke the situation of marginalization (socio-marginez one or other of causality). The research with the use of projective and discursive of continual technician would identify the informative and contextual socio-marginez markers in the Thesaurus and illusions regarding have vanished forever the child as elements of its interpretive and explanatory experience.

Key words: social marginality, child, especially great value for theology are and interpretive experience, psychological markers of socio-marginez.

Ведение.

В Проблема маргинально-сти (в широком понимании и смысле) будет рассмотрена нами не столько как социальная, правовая, политическая или экономическая проблема. Мы рассмотрим ее – и прежде всего – как психологическую проблему и с психологической точки зрения, «из» мира «Я» конкретной

личности, конкретного человека, который вдруг, неожиданно для себя обнаруживает состояние или ощущение «маргинальности» – противоположной, обратной стороны трансцендирования, и оказывается не готов ни к осознанию, ни к принятию нового способа действия, «предписанного» этим изменением. Для взрослого человека такое «столкновение с действитель-

ністю» оказується испытанием, для ребенка - испытанием не меншим, даже если он пока не знает таких слов и понятій и «измеряет» действительность системой координат близких ему людей. Проживание такого типа «психологического испытания» (именно так в рамках данного исследования мы бы хотели обозначать реальную жизненную ситуацию потенциальной социальной маргинальности, с которой сталкивается ребенок, в отличие от квалификационной модели «психологического кризиса», как это классически было бы квалифицировано по отношению ко взрослому) не может не оставить след во внутренней картине мира ребенка. Но будет этот «психологический след» конструктивным или деструктивным, как повлияет затем на весь последующий контент бытия маленького человека (и *повлияет ли*) – зависит и от его окружения, и от него самого...

Актуальность.

Для нынешней Украины проблема крупнейших за всю ее историю социальных перемещений, связанных с аннексией Крыма (2014) и замороженным военным конфликтом на Донбассе (2015-2016) – более, чем актуальна. Согласно Руководящим принципам УВКБ ООН «по вопросу о перемещении лиц внутри страны, лица, перемещенные внутри страны, определяются как люди или группы людей, которые были вынуждены спасаться бегством или покинуть свои дома или места проживания, из-за или чтобы избежать последствий вооруженного конфликта, ситуации общего насилия, нарушений прав человека или стихийных бедствий/техногенных катастроф, и которые не пересекли международно-признанную государственную границу страны» (1). По официальным данным Министерства

социальной политики Украины по состоянию на конец декабря 2015 года в Украине зарегистрировано почти 1,7 млн. внутренне перемещенных лиц, или – 1 млн. 320 тыс. 162 семьи, которые требуют помощи и поддержки. Однако, это только официальные данные, реальные цифровые показатели – выше, поскольку не все смогли пройти/завершить процесс официальной регистрации, либо не начинали его, найдя пристанище у родственников в других регионах страны. Т.о., *социальный аспект актуальности* нашего исследования вряд ли требует дополнительных комментариев.

Актуальность с научной точки зрения, обусловлена несколькими факторами. Во-первых, на фоне исследования феномена маргинальности в связи с конкретными геополитическими изменениями, практически отсутствуют мониторинговые программы, позволяющие постоянно отслеживать динамику маргинальности в рамках того или иного социума с точки зрения актуальных, «болевых» причин и факторов. Так можно наблюдать увеличение количества исследований и публикаций сразу после тех или иных социальных катаклизмов, и сведение их к практическому нулю в течение 10-15 лет после них. Очень показательной есть ситуация всплеска количества исследований и анализа социальной маргинальности в большинстве пост-советских стран сразу после падения тоталитарного режима и обретения независимой государственности, и – резкое снижение их количества уже через 5 лет. Во-вторых, следует констатировать отсутствие системных исследований данного феномена и его проявлений – именно и непосредственно – в детском возрасте. Отдельные – и весьма редкие – исследования причин и аспектов проявлений

социальной маргинальности у детей не охватывают данный феномен и его проявления в целом, что сподвигает к необходимости реализации масштабных и целостных исследований в этом направлении.

Теоретические и концептуальные основания.

Социологические и социально-психологические теории маргинальности. Роберт Парк, американский социолог, в своем очерке «Человеческая миграция и маргинальный человек» (1928) впервые употребил понятие «маргинальность» (от лат. *margo* – край, граница, предел) и описал формы ее проявления в поведении и деятельности человека. Данный термин обозначал феномен «нахождения индивидов в пограничной ситуации» – на границе двух различных этнокультурных групп, не приняв в полной мере ни одну и них. Тогда же появляется понятие-метафора «маргинальный человек», обозначающее человека, обреченного жить в двух разных, и даже антагонистичных обществах или культурах. Впоследствии Парк специально обращался к этому понятию в статьях «Личность и культурный конфликт» (1931) и «Культурный конфликт и маргинальный человек» (1937). Сегодня принято считать, что именно Р. Парком заложены основы концептуализации феномена «маргинальности».

Позднее к разработке понятия «маргинальности» обращены работы Эверетта Стоунквиста. В частности, в знаковой монографии «Маргинальный человек. Исследование личности и культурного конфликта» (1937), Э. Стоунквист более глубоко исследует субъекта, участвующего в культурном конфликте. На основании подробного описания внутреннего мира маргинала Э. Стоунквист вслед за Р. Парком

отмечал, что принадлежность человека к двум и более группам, особенно если стандарты этих групп приходят в активное противоречие, приводит к определённому *психическому напряжению индивида*. Стоунквист характеризует внутренний мир маргинала, выделяя ключевые характеристики его состояния: *культурная дезорганизация, неприспособленность, беспокойство, тревожность, изолированность, отчуждённость* и т.п. Можно также встретить более структурированные группы свойств и характеристик:

- дезорганизованность, ошеломленность, неспособность определить источник конфликта;
- ощущение «неприступной стены», неприспособленности, неудачливости;
- беспокойство, тревожность, внутреннее напряжение;
- изолированность, отчужденность, непричастность, стесненность;
- разочарованность, отчаяние;
- разрушение «жизненной организации», психическая дезорганизация; бессмысленность существования;
- эгоцентричность, честолюбие и агрессивность (Стоунквист, 2006).

Э. Стоунквистом также разработана *типологическая (или – динамическая) модель становления маргинальной личности*, которая включает три существенные фазы: 1 - фаза не-осознания того, что групповой (например, этнический) конфликт затрагивает жизнь индивида; 2 – фаза осознания конфликта, человек становится маргиналом; 3 - фаза приспособления, когда человек вырабатывает защитную реакцию на данную ситуацию (успешную или безуспешную). Интересным есть предположение автора, что каж-

дому возрастному периоду в жизни человека характерны определенные способы осознания данного кризиса, равно как и способы выхода из него. Т.о., автор предполагает соответствие каждой из динамических фаз конкретным возрастным периодам: поре детства – первая; расширению социальных контактов – вторая; периоду зрелости – третья. После этого продолжительного процесса индивид должен найти себя вновь, «он должен реконструировать свою концепцию самого себя, а также найти своё место и роль в обществе», то есть приспособиться к ситуации и, как следствие – обрести внутренний покой, и перерасти рамки маргинальной личности, либо продолжить пребывать в условиях конфликта, что приводит к дальнейшей дезорганизации личности (Дюлдина, Богомолова, 2012). Можно заметить, что Э. Стоунквист, как и Р.Парк, говорил, главным образом, не о маргинальности как социальном феномене, а о «маргинальном человеке», что особенно актуально в контексте нашего исследования.

Следующая ступенька в концептуализации «маргинальности» - очерк *Эверетта Ч. Хьюза* «Социальное изменение и статусный протест: очерк о маргинальном человеке» (1949). Хьюз расширил концепцию социальной маргинальности через призму «переходного периода «между», включив в поле понятийного поределения «маргинальности» фактически любую ситуацию, в которой личность хотя бы частично идентифицируется с двумя статусами или референтными группами, но нигде не принимается полностью. Т.о., феномен маргинальности, определенный в широком смысле, имеет тенденцию появления и проявления в жизни каждого человека, особенно в условиях современного, посто-

янно меняющегося общества.

Позднее *Жиран Дивэй* и *Эдвард Тюрьякян* обосновали предположение, что любое социальное изменение и постоянно возрастающая социальная мобильность имеют тенденцию быть причиной маргинальности для членов любой группы, для любого – и каждого – человека. *Роберт Кинг Мертон*, в свою очередь, предложил свое видение и понимание маргинальности. По данному мнению, она – специфический случай проявления и приложения теории референтной группы: «маргинальность возникает в том случае, когда индивидуум через предварительную социализацию готовится к членству в позитивной референтной группе, которая не склонна (или – не может) его принять. Подобное состояние (и здесь акцент делается именно на *состоянии маргинальности*) подразумевает: *множественность лояльностей и двойную идентификацию, незавершенную (неполную) социализацию и отсутствие социальной принадлежности* (Макаренко О.Н., 2012).

Тамотсу Шибутани, предложивший свое видение и понимание маргинальности в контексте проявления и влияния на поведение человека в социуме (1999), акцентировал внимание на двух полярных путях (или способах) преодоления человеком состояния и статуса маргинальности: 1 – *углубляющийся и разрушающий невроз*; 2 – *высвобождение творческого потенциала и переход на качественно новый уровень жизни и деятельности*. Все остальные пути – находятся между этими полюсами, тяготея к одному из них, но и синтезируя (в той или иной пропорции) различные элементы каждого.

Социальная феноменология и Феноменологическая социология маргинальности: образ «чужого».

Феномен «социальной маргиналь-

ности» сопряжен с образом и феноменом «чужого», «чужака». *Георг Зиммель*, известнейший немецкий социолог, в начале 20-го века одним из первых вводит в тезаурус социологической науки понятие «чужой», «чужак». Принято считать, что социологическое понятие «чужого» имеет в своей основе философский аналог (или – аналоги) – «инаковость», «иной», «другой». Зиммель определял «чужака» как человека, соединяющего в себе одновременно «близость» и «удаленность» в отношении группы (организации, события, пр.). «Чужой» – тот, кто физически находится в группе, но не принадлежит ей изначально, как член этой группы. Это тот, кто не разделяет историю, биографию этой группы. Тот, кто является пришельцем или тем, кто на более или менее продолжительное время остановился «в гостях» в этой группе. Присутствие «чужого», как инородного тела, имеет огромное функциональное значение для группы в целом. Во-первых, благодаря чужакам группа получает возможность определить, чем она не является, кто такие «мы» и что к «нам» не относится. Чужак – это тот, кто показывает группе ее границу, воплощает в себе эту границу. Во-вторых, он обладает определенной дистанцией по отношению к группе и потому может претендовать на объективное отношение к ней... Чужак, иными словами, обладает относительной, прежде всего, – пространственной – свободой от группы и всегда волен ее покинуть (*Г. Зиммель, Беньковская С., 2012*).

У Зиммеля фигура «чужака» является как некая реализация идеи выгороженности (то есть отклонения, соединенного с пространством). Чужак – тот, кто приходит извне, рассчитывая остаться здесь. Он – странник, он независим, он критичен, его интел-

лект противостоит традиции. У Зиммеля, не случайно, чужак олицетворяет модерн с его страстью к деньгам как самоцели, рассудочностью, бесхарактерностью и индивидуализмом (*Г. Зиммель, Луков Вал. А., 2010*).

Вослед за Зиммелем, образу «чужого» в контексте проблемы социальной маргинальности уделяли большое внимание *Альфред Шюц* (основатель феноменологической социологии), *Макс Шелером, Роберт С. Линд, Уильям А. Томас, Роберт Михельс и Маргарет Вуд* с ее работой «Чужак. Исследование в области социальных отношений». В других философских традициях этому образу-конструкту посвящены исследования *Эдмунд Гуссерля, Мартина Хайдеггера, Сергея Рубинштейна, Владимира Роменца* и др.

Психология войны: маргинальность «до» и «после».

Многочисленно усиливается и безвозвратно обнажается проблема социальной маргинальности в условиях войны. «Захваченные вихрем военного времени, односторонне информированные, неспособные дистанцироваться от великих перемен, которые уже произошли или происходят, неспособные предугадать надвигающееся будущее, мы ошибочно толкуем обрушившиеся на нас впечатления, а наши суждения запутаны и неясны...» (с. 346).

По мнению *Зигмунда Фрейда* («Злободневное рассуждение о войне и смерти», 1915), «индивид, не сделавшийся солдатом и, тем самым, винтиком гигантской военной машины, чувствует себя дезориентированным и неспособным здраво рассуждать. Думаю, что такой человек, как за спасительную соломинку, ухватится за любой совет, который поможет ему разобраться хотя бы в своих мыслях и чувствах. Из моментов, усугубляющих

чувство вини оставшихся дома, с которым им так нелегко справиться, я бы хотел выделить два: вызванное войной *разочарование* и изменившееся *отношение к смерти*, к чему она, как и все остальные войны, нас усиленно принуждает» (с. 347).

Война – бездушный и прямой инструмент социальной маргинализации. Ей нет дела до того, кто перед ней – взрослый или ребенок. Начиная войну, не дела – кто перед ними. По Фрейд, «войны на земле не прекратятся до тех пор, пока народы живут в совершенно разных условиях, пока для них *неодинакова ценность человеческой жизни*, и пока их разделяет *ненависть*, выражающая сильнейшие душевные движения... (с. 347). Проблема неравенства, как причины войн, только поверхностно – экономическая или политическая. *Неравенство* – глубинный феномен, корни которого – в *ценностях*, наполняющих (или – не наполняющих) и оформляющих (или – не оформляющих) нашу жизнь. «Война в своей ярости сметает все на своем пути, сметает так, как будто после нее никогда не наступит мир между людьми, как будто после нее *не будет уже никакого будущего*. Война рвет все узы, связывающие противоборствующие ныне народы, и грозит оставить по себе ожесточение, которое надолго сделает невозможным восстановление прежнего единства» (с. 352) – так Фрейд писал о другой войне, но касается это – каждой.

Онтологические основания исследования маргинальности.

Воспользовавшись онтологически ориентированными представлениями о структуре и закономерностях развертывания человеческого бытия (...), получаем еще одну систему маркеров для исследования социальной маргинальности. А также – пере-

чень онтологических (сущностных) причин того, почему она (социальная маргинальность) возможна, и почему она проявляется и запускает все характерные для нее механизмы маргинализации бытия и в тех ситуациях, когда геополитических причин нет, а основной авансценой «театра событий маргинализации» оказывается «внутренний мир «Я». Внешне, конечно, это проявится в целой совокупности изменений социального поведения человека, но причины тому могут быть – сугубо внутренние.

Если (по М. Хайдеггеру) человеческому бытию свойственны «пространство», «место» и «время», то любой выход за пределы устоявшихся границ первого (место, пространство) или изменившиеся правила отслеживания (владения) динамики другого (время) – естественно могут порождать состояние или чувство маргинальности – выход за пределы освоенного, попадание на обочину привычного, пребывание «за» границами «своего» мира и «своего» времени. Бесспорно, возможны обстоятельства, при которых смена места-пространства своего существования не окажется проблемным, кризисным фактором для человека (взрослого или маленького), но, безусловно, «не-замеченной» эта перемена не останется. Любая перемена в экзистенциалах «пространства» и «времени» актуализирует состояние «антинормичности» или «амбивалентности», логика прохождения и преодоления личностью (взрослой или развивающейся, становящейся) которых непосредственно будет зависеть и от самой личности, и от ее окружения.

Психология развития и феномен «социальной маргинальности».

Исследования особенностей проявления социальной маргинальности у детей можно встретить не часто.

Среди реализованных исследований, ориентированных на детскую выборку либо в которых она частично была представлена, есть следующие примеры: исследование причины маргинального поведения виктимных детей (Л. Ю. Хамрина), социологическое исследование факторов формирования и характерных черт социальной маргинальности (Н.Б. Мигашкина), исследование психолого-педагогических характеристик, детерминирующих маргинальное поведение в подростковом возрасте (О.В. Киселева), исследование личности маргинала и возможностей ее социализации в транзитивном обществе (Л.И. Кемалова, Ю.Д. Парунова), социально-психологические характеристики молодежных субкультур в контексте социального протеста или вынужденной маргинальности (Л.В. Шабанов) др. Тем не менее, попытки разновозрастных сравнительных исследований, ориентированных не только на одну возрастную группу – практически отсутствуют. Так же практически не представлены лонгитюдные исследования в данном тематическом пространстве.

Предполагаем, что предпринимаемое нами исследование станет началом серии тематических исследований, которые позволят системно и многоуровнево рассмотреть и описать, как интерпретируется и как проявляется феномен «социальной маргинальности» у детей, переживших стрессорные и провоцирующие ситуации маргинализации (*социомаргинализма той или иной причинности*).

Объект исследования: интерпретационный и истолковательный опыт детей 3-4, 5-6 и 7-9 лет. *Предмет исследования:* маркеры «социальной маргинальности» в интерпретационном и истолковательном опыте детей 3-4, 5-6

и 7-9 лет, наблюдавших/переживших ситуации социо-маргинализма.

Цель исследования: идентифицировать содержательные и контекстуальные маркеры социо-маргинализма в тезаурусе и смысловом дискурсе ребенка, как элементы его интерпретационного и истолковательного опыта.

Критерии социальной маргинальности как эмпирические маркеры эмпирического исследования.

Ключевыми критериями социальной маргинальности, избранными для нашего пилотажного эмпирического исследования, стали:

1 – *ограниченная мобильность*. Маргинальность непосредственно связана с мобильностью, с ограниченной возможностью (или – невозможностью) перемещений в социальном пространстве. Поэтому состояние маргинальности часто возникает в период «перехода», существенного изменения привычного жизненного уклада и континуума, а также квалифицируется как кризисное для личности.

2 – *неопределенная самоидентификация* может возникать в двух измерениях – *индивидуальном* (неопределенная самоидентификация «себя самого для себя самого») и *социальном* (неопределенная самоидентификация «себя самого для других»). Как правило, возникает *комплексный конструкт самоидентификационной неопределенности*, который может выступать и стрессорным фактором, и стимулировать разнообразный континуум деятельностей, направленных на его преодоление.

Также данный критерий может проявляться при частичном вхождении субъекта в социальные структуры или группы. В современных исследованиях данный критерий часто квалифицируется как неопределенность самоидентификации в соответствии с

общепринятыми в обществе социальными группами.

3 – *статусная несогласованность* свидетельствует о противоречиях в статусных позициях, которые возникают вследствие изменения социального положения индивида или группы. На социально-психологическом уровне данный критерий проявляется как несогласованность притязаний индивида и референтной группы, к которой он стремится.

В контексте *социо-маргинализации* более понятно, когда мы говорим о взрослом, о зрелой личности, но как это проявляется у ребенка? Ведь он и так «не мобилен» или – «мало мобилен», т.е. самостоятельно не может осуществлять перемещения ни в ближнем, ни, тем более, в макро-пространстве? У ребенка еще не завершен процесс самоидентификации, замечены ли будут им самим факторы, усиливающие эту – постоянно актуальную для него – самоидентификационную неопределенность? Что же говорить о статусной несогласованности – актуален ли и понятен ли для него вообще этот срез и уровень бытийствования?

В исследовании мы исходим из того, что ребенок переживает и чувствует, понимает и знает, точно идентифицирует и «квалифицирует» любые изменения его микро- и макро-мира – как минимум, сам факт того, что они произошли, «имели» или «имеют место», как максимум – точно определяет и описывает эти изменения. Его знание – скорее интуитивно, нежели абстрактно-логично или теоретично, но оно – абсолютно реально. Сознание и мышление ребенка в раннем возрасте – преимущественно символично. Таким есть и его способ и опыт истолкования всего, что он переживает и с чем сталкивается.

Особенности этого опыта мы и

стремимся исследовать.

Общий дизайн исследования.

Наше исследование проводится в два этапа: I этап – пилотажное исследование с использованием проективных техник (1 февраля – 26 апреля 2016 г.); II этап – основное исследование с использованием проективных и диагностических техник (*продолжается*). В пилотажном исследовании принимали участие 3 группы испытуемых: I – дети 3-4 лет, II – дети 5-6 лет, III – дети 7-9 лет. Каждая возрастная группа представлена 10 участниками. Исследование реализовано в рамках социально-инклюзивных программ психологического сопровождения и патронажа Центра развития ребенка и семьи «Европейский» (г. Киев Украина – Франция). *Основной этап исследования* ориентирован на привлечение генерализованной выборки по каждому возрастному периоду и реализуется на базе учебных заведений всех уровней и типов в г. Краматорск (Украина).

Методический инструментарий исследования.

В исследовании применены следующие методики:

1 – *проективная методика исследования личности «Дом. Дерево. Человек» (ДДЧ)*, предложенная Дж. Буком (1948). Методика применялась в версии Р. Берне, когда все изображения помещаются на одном рисунке. Методика была ориентирована на квалификацию состояния, связанного с периодом перехода и перемещением в социальном пространстве. Основной перечень вопросов к рисунку дополнен «темами для обсуждения и интерпретации», позволяющие актуализировать критериальные признаки «ограниченной/измененной мобильности» (1) и «неопределенной самоидентификации» (2):

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

Вопросы и темы для анализа рисунка "Дом"	Вопросы и темы для анализа рисунка "Дерево"	Вопросы и темы для анализа рисунка "Человек"
<ol style="list-style-type: none"> 1. С кем бы ты хотел жить в этом доме? 2. Куда ведет дорожка от дома? 3. Этот дом находится далеко или близко? 4. Этот дом уютный? Дружественный? 5. О чем тебе напоминает этот дом? 6. Если бы у дома оказался человек, кто бы это был? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Где на самом деле находится это дерево? 2. Это дерево живое? Нет ли у него мертвых частей? 3. Какая погода на рисунке? 4. Это дерево одинокое или рядом есть другие деревья? 5. Кого тебе напоминает это дерево? 6. В чем больше всего нуждается дерево? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Кого ты нарисовал? Кто это? 2. Сколько человеку лет? 3. О чем думает человек на твоём рисунке? 4. Что он /она чувствует? 5. Этот человек здоров? Он/ она счастлив/а? Почему ты так думаешь? 6. Чего больше всего не хватает человеку на твоём рисунке?

2 – методика «Проективная социометрия»: в версии «Два домика» - для детей в возрасте 3-4 года, в версии «Корабль путешественников» - для детей 5-8 лет. Использован следующий перечень диагностичных вопросов и тем для обсуждения, ориентированных на входение в социальные группы и принадлежность к социальным группам/образованиям, позволяющих актуализировать критериальные признаки «неопределенная/незавершенная самоидентификация» и «статусная несогласованность»:

3 – Методика «Психологический театр» имеет социо-драматическую структуру и носит проективный характер. Данная техника реализуется как совместное проигрывание (в формате пластического, кукольного или театра теней) некоего сюжета, где главный герои/герои проживают сюжет, потенциально и реально провоцирующий ситуации социальной неопределенности, изменения или ограничения мобильности, а также способствуют персональной/личностной неопределенности либо необходимости

Вопросы/темы для детей 3-4 лет	Вопросы/темы для детей 5-8 лет
<ol style="list-style-type: none"> 1. Скажи, кого из детей и знакомых ты пригласил бы к себе в домик, где много игрушек, а кого поселил бы в черном домике, где игрушек совсем нет. 2. Почему? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Если бы ты был капитаном корабля, кого ты взял бы себе в помощники, когда отправился бы в дальнее путешествие? 2. Кого пригласил на корабль в качестве гостей? 3. Кого ни за что не взял бы с собой в плавание? 4. Кто еще остался на берегу?

осуществляют личностную самоидентификацию и - переживают эти моменты. В нашем исследовании использовался сюжет сказки «Белоснежка и семеро гномов» (в версии У. Диснея). В соответствии с сюжетом, участникам предлагалось ответить на ряд вопросов, после чего проводилось обсуждение и индивидуальная беседа с психологом.

Примеры вопросов для обсуждения в процессе проигрывания сказки в соответствии с исследуемыми критериями:

- Социальная мобильность:

1-й блок вопросов:

1. Как чувствовала себя Белоснежка, когда оказалась в одна в лесу?
2. А о чем она думала, когда оказалась сама в лесу?
3. Что она чувствовала?
4. Было ли ей страшно и грустно? Почему?
5. Скучала она по папе?
6. Вспоминала ли свой замок и свою уютную кровать?
7. Что бы вы делали, чтобы найти новых друзей?

2-й блок вопросов:

1. Почему Белоснежка решила не сидеть на месте, а идти лесом напрямик?
2. Что она думала и чувствовала при этом?
3. Понравилось ли Белоснежке путешествовать по лесу?
4. Знала ли она, куда направляется (идет)?
5. Куда она хотела бы попасть?
6. Боялась ли она кого-то встретить? Кого?
7. Кого она хотела бы встретить?

3-й блок вопросов:

1. Понравилось ли Белоснежке новое жильё?
2. Было ли ей приятно и удоб-

но в новом домике?

3. Вспоминала ли она свой замок, который покинула?

- Неопределенная самоидентификация:

1-й блок вопросов:

1. Вспоминала ли Белоснежка о том, что она на самом деле принцесса в то время, когда жила у гномов?
2. Быстро ли Белоснежка привыкла к новой жизни у гномов?
3. Как чувствовала себя Белоснежка, когда стала жить с Принцем в замке?

2-й блок вопросов:

1. Почему Белоснежка выпустила чужую бабушку в избушку?
2. Почему Белоснежка ослушалась запрета общаться с чужими?
3. Почему попробовала отравленное / плохое яблоко от злой посетительницы?

3-й блок вопросов:

1. Почему Принц полюбил Белоснежку?
2. Как Белоснежка почувствовала, что ее любят?
3. Это важно - знать и чувствовать, что тебя любят?

- Статусная рассогласованность:

1-й блок вопросов:

1. Почему Белоснежка осталась у гномов?
2. Быстро ли Белоснежка привыкла к новой жизни в гномов?
3. Что чувствовала и о чем думала Белоснежка?
4. Почему Белоснежка подружилась с гномами?
5. Умела ли Белоснежка дружить / дружить?

2-й блок вопросов:

1. Как вы думаете, трудно подружиться с новыми друзьями?
2. Что позволило Белоснежке быстро найти новых друзей?
3. Что она для этого сделала?
4. А гномы - какие они друзья?
5. Почему нужно стремиться подружиться с теми, кого встречаешь на пути?

3-й блок вопросов:

1. Как изменилась Белоснежка за все время приключений, которые с ней произошли?
2. Чему он научилась? О чем она думала?
3. Как чувствовала себя Белоснежка, когда стала проживать с Принцем в замке?
4. Забыла ли Белоснежка о своих друзьях - гномах?
5. Чему Белоснежка и ее история научили тебя?

И т.п.

Также в исследовании использованы методы: контент-анализ, дискурс-анализ, наблюдение, включенное интервью (*психолог выполнял роль одного из участников в процессе реализации методики «Психологический театр»*).

Результаты пилотажного исследования.

Пилотажное исследование посредством применения комплекса методических исследовательских приемов позволило установить несколько важных содержательных тенденций, которые будут дополнительно исследованы и проверены в рамках основного этапа исследования.

Тенденция 1. Первый критериальный признак социальной маргинальности – «социальная мобильность» – квалифицируется всеми возрастными группами участников исследования. По критерию «мобильность»

заметна интерпретационная и истолковательная тенденция от показателя «мобильность как изменение» (ребенок 3-4 лет уже осознает и характеризует *изменения* в возможностях и свободе перемещений «до « и «после»), через «мобильность как ограничение» (ребенок 5-6 лет осознает и характеризует *ограничения* в возможностях и свободе перемещений «до « и «после»), к *комплексному* пониманию и представлению ребенка 7-9 лет о переменах в ранее привычном формате мобильности: *и как изменение, и как ограничение* (См. Схему-модель 1, 4).

Важно отметить, что дети 7-9 лет в объяснении произошедших перемен даже выстраивали причинно-следственные связи относительно этих изменений, пытались их объяснять, привлекая, в том числе, фантастические и религиозно-ориентированные мотивы. Дети 3-4 лет в 90% случаев не ответили на вопрос о причинах (*варианты ответов*: «не знаю», «не могу сказать, потому что не знаю»). Дети 5-6 лет в 50% случаев объясняли и интерпретировали причины изменений в мобильности, в 50% случаев – нет (*варианты ответов* – «не знаю», «не могу ответить»).

Тенденция 2. Второй критериальный признак социальной маргинальности – «неопределенная самоидентификация» – квалифицируется двумя из трех возрастных групп участников исследования – детьми 5-6 и 7-9 лет, но только в одной из ипостасей – социальной. Причины этого феномена могут быть объяснены тем, что социальный контекст бытия ребенка и в онтогенетическом, и в психологическом планах – первичен по отношению к индивидуальному, во всяком случае в осознанном и отрефлексированном качестве. В *само-идентифицирующих* характеристиках доминируют ответы




Критерии социальной маргинальности	Характеристики	3-4 года	5-6 лет	7-9 лет
МОБИЛЬНОСТЬ	«Ограниченная»			
	«Изменяющаяся»			

Схема-модель 1. Представленность в интерпретационном опыте испытуемых критерия «мобильность (на основе контент- и дискурс-анализа)».

на вопрос «какой я?», а не «кто я?». Интересен то факт, что в идентификационных характеристиках *других* доминируют ответы на вопрос «кто он?» и «что он делал/сделал?». Дети 3-4 лет данный критерий квалифицируется весьма поверхностно (или не квалифицируется), что ставит задачу более детализировать и дополнить исследовательский инструментарий на основном этапе исследования (См. Схему-модель 2, 4).

Объяснения причин самоидентификационной неопределенности (прежде всего, по отношению к *другим*

участникам ситуации или сюжета, а не к себе самому/самой) конструируются, тем не менее, с определенным трудом каждой из возрастных групп (5-6 и 7-9 лет), с радостью (или – чувством облегчения) и готовностью принимают «подсказки» со стороны других участников или самого реализуемого сюжета – конструкты которые *устраивают* маленького интерпретатора своей способностью объяснить и охарактеризовать происходящее или произошедшее.

Тенденция 3. Третий критериальный признак социальной маргиналь-

Критерии социальной маргинальности	Характеристики	3-4 года	5-6 лет	7-9 лет
НЕОПРЕДЕЛЕННАЯ САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ	«Индивидуальная»			
	«Социальная»			

Схема-модель 2. Представленность в интерпретационном опыте испытуемых критерия «неопределённая самоидентификация» (на основе контент- и дискурс-анализа).

Критерии социальной маргинальности	Характеристики	3-4 года	5-6 лет	7-9 лет
СТАТУСНАЯ НЕСОГЛАСОВАННОСТЬ	«Принятие/ Непринятие группой»			
	«Изменение предыдущего, привычного статуса»			
	«Чужой «Я»			
	«Чужие они»			

Схема-модель 3. Представленность в интерпретационном опыте испытуемых критерия «статусная несогласованность» (на основе контент- и дискурс-анализа).

ности – «статусная несогласованность» – квалифицируется всеми возрастными группами по совокупности характеристик в диапазоне 50-75%. Дети 3-4 лет в рамках этого критерия также акцентируют внимание на «изменении», которое произошло, образовав континуум «до» и «после». Первичная квалификационная цепочка: «изменение – чужой – другой» достаточно легко и естественно воспроизводится детьми данного возраста. Дети 5-6 лет квалифицирует 3 из 4-х критериальных характеристик данного признака, кроме квалификации «себя как «чужого «Я», что будет освоено и проявится как элемент интерпретационного опыта несколько позже (онтогенетически). Дети 7-9 лет воспроизводят полный квалификационный контент по данному признаку, распознавая, интерпретируя, квалифицируя и истолковывая его проявления и связанные с ними ситуации и обстоятельства (См.

Схему-модель 2, 4).

В целом, можно утверждать, что дети, не владея соответствующим тезаурусом и понятийным аппаратом, не имея обширного собственного и полученного в коммуникации опыта, «все понимают». Даже если не могут еще объяснить и категоризовать, квалифицировать изменение, его вектор и существенные признаки – могут и делают это (См. Схему-модель 3, 4).

Тенденция 4. Рисуночные и текстовые проективные методы позволили квалифицировать множество «смысловых» и «эмоциональных» ступок, прямо связанных с ситуацией потери (социальной или личностной), что предполагает продолжение как исследовательской, так и терапевтической работы с участниками исследования. Подробный содержательный анализ этих «ступок» и проекций позволит детализировать контекстуальную внутреннюю картину переживаний и
















Критерии социальной маргинальности	Характеристики	3-4 года	5-6 лет	7-9 лет
МОБИЛЬНОСТЬ	«Ограниченная»			
	«Изменяющаяся»			
НЕОПРЕДЕЛЕННАЯ САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ	«Индивидуальная»			
	«Социальная»			
СТАТУСНАЯ НЕСОГЛАСОВАННОСТЬ	«Принятие/ Непринятие группой»			
	«Изменение предыдущего, привычного статуса»			
	«Чужой «Я»			
	«Чужие они»			

Схема-модель 4. Представленность в интерпретационном опыте испытуемых критериев социальной маргинальности (на основе контент- и дискурс-анализа).

Таблиця 1.

Примеры выполнения участниками исследования рисуночных заданий по методике. «Дом-Дерево-Человек»

3-4 года (отдельные примеры)



5-6 лет (отдельные примеры)



7-9 лет (отдельные примеры)



истолкований ребенка, а также – построить типологию истолковательных моделей и основных эмоциональных переживаний, характерных для каждой возрастной группы в условиях социальной и персональной потери.

Тенденция 5. Анализ сюжетов, выявивших психологические маркеры социальной маргинальности, а также их истолкований авторами данных сюжетов, позволяет квалифицировать «недетский» (если так можно выразиться)

содержательный контент переживаемого и квалифицируемого «в» и «из» индивидуального/социального мира ребенка. Тезис «дети все знают и все понимают» перестает быть метафорой и условностью, когда ребенок начинает артикулировать разрушительные даже для взрослого «слова войны». В этой связи один из текстов маленькой участницы исследования (София, 4,7 лет) мы хотели бы привести без сокращения и купюр:

РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

<p>П: Нарисуй, пожалуйста, дом. С: А я одно окошко нарисую. П: Ух ты! С: Еще трубу надо. Вот. А это дым. С: А это такое вот там – кирпичи такие есть. С: Это надпись. Там, где игрушки можно купить. С: А тут – это огонь (возле дома). С: И взрыв. Это салют. С: Это бабах такой. Это такой бабах. П: От чего бабах? С: От огня. Потому что такие вот горелки и бубух сделалось. Потому что вот сюда попало и бубух сделалось. П: Понятно. Что, закончили с домиком? С: Нет. С: Я в большом домике живу. С: Я еще не дорисовала. П: Не дорисовала? С: Это моя бабушка. С: Только она вот такая вот. У нее есть своя шляпа. Она вот такая вот. Только она с очками. Но она снимает очки. Она хорошо видит. Когда она без очков что-то читает – не видит. Поэтому ей нужны очки. А потом она снимает очки и – видит. П: Сонечка, нарисуй дерево С: А я знаю как оно рисуется. Показать тебе? С: У меня красиво получилось? П: Нарисовала дерево? Еще нарисуй, пожалуйста, Соня, человека. С: Смотри, это облачки. А это небо такое. П: Соня, ты закончила? С: Да, закончила. П: Расскажи, пожалуйста, про дом. Что ты нарисовала? С: Это моя бабушка. Только она такая волосатая. П: Волосатая? С: Да. П: Сколько ей лет? С: Не знаю. 14 или 25 или 26. Ну, короче, я знаю сколько ей лет, ей 27 и 30. Ей столько лет. Она такая уже взрослая П: Это твоя бабушка? С: Да. П: А что она делает? С: Она просто сидит и не знает, что делать. Надо ответить. С: Кстати, бабушка мне на компьютере включает мисс Кети. Я очень им довольна. А еще он играет со мной и балуется. И я тоже хочу с ним баловаться. Вот и он балуется. П: Скажи, пожалуйста, а где находится бабушка? С: Вот тут. П: Рядом находится? О чем она думает? О чем? С: Она думает, что надо купить молоко. Она ходила за молоком, а там нигде его нема. Поэтому бабушка сидит на дороге и думает, где ж купить молоко? П: А как ты думаешь, что она чувствует? С: Она чувствует, что бабушка испек пирог, и она чувствует запах. Только из окошка он. С: А какие мысли приходят тебе в голову, когда ты смотришь на бабушку? С: Это я к ней приезжаю. П: А о чем ты думаешь? С: О чем я думаю? Так можно и угадать! Кто думает о тебе? П: Кто? О чем ты думаешь, когда ты смотришь на рисунок, который ты нарисовала. И на бабушку, которую ты нарисовала? С: Думаю о том, ... кстати, она умеет все шить. П: А о чем ты думаешь? С: А о чем я думаю – даже не знаю. Она умеет все шить. А еще я помогаю ей делать блинчики. Я насыпаю муку, разбиваю яйцо и все размешиваю. Она добавляет соль и сахар, чтобы было вкуснее. П: Скажи, Сонечка, а этот человек здоров? С: Это не человек, это бабушка. П: А бабушка здорова на рисунке? С: Да, она не болеет. П: А как ты думаешь, бабушка счастлива? С: Да. П: Почему ты так думаешь? С: Потому, что она встречает машину. Она стоит на краюшке. Сейчас я машину нарисую. Это наша машина. Она так счастлива, что мы к ней едем. Вот окошко. П: А что ты чувствуешь по отношению к бабушке? С: Что я за нею скучаю, и за Бамбулей (собачка) тоже. П: Какая погода на рисунке? С: Весна. П: Как ты думаешь, чего больше всего хочется бабушке? С: Ей хочется жарить блины. Потому что она умеет жарить блины. Ей так-так интересно. И мне тоже. П: Давай посмотрим на дом, который ты нарисовала. С: Давай. П: Сколько этажей в этом доме? С: Всего 6 этажей.</p>	<p>П: Это дом деревянный, кирпичный или еще какой-то? С: Кирпичный. П: Это твой дом или чей-то? С: Да. Ой, нет, то есть это – бабушкин дом. П: А когда ты рисовала, ты думала – кто его хозяин? С: Бабушка. П: А ты бы хотела, чтобы этот дом стал твоим? С: Да. П: Почему? С: Потому что это... Кстати это тоже замок, тот, который я нарисовала. У них нет этажей. Просто заходишь и они рядом. П: (Соне) Так ты бы хотела, чтобы этот дом стал твоим? С: Да. П: Почему? С: Потому что бабушка – она не может приезжать, потому что моей маме не нравится мой дед. Потому что он лысый и пузатенький немножечко. Немножко пузатенький. П: И маме это не нравится? С: Нравится. П: Но все равно бабушка хочет со мной познакомиться. Только бабушка сейчас знает меня. Когда я прихожу, бабушка ко мне приходит и на ручки меня и на ручки меня взял и поцеловал меня. П: Хорошо. Скажи, а какая комната ты бы хотела, чтобы у тебя была в доме таком? С: Даже не знаю, какую комнату придумать. Не знаю. П: Не знаешь. Скажи, а этот дом находится далеко или близко? С: Этот дом находится близко, только не совсем. Надо проехать вот столько шагов. П: О чем ты думаешь, когда смотришь на дом? С: Не знаю даже, о чем думать П: О чем тебе напоминает? Давай Соня, нам еще дерево посмотреть. Соня, давай еще дерево посмотрим. Скажи, этот дом такой же, как и остальные дома, или чем-то отличается? С: Чем-то не отличается. П: Он такой же, как остальные? С: Да. Такой же, как остальные. П: Дом этот приветливый, дружелюбный С: Да. П: А чего не хватает? С: В доме всего хватает. П: Я вижу, возле домика дорожка. А по дорожке куда можно прийти? С: К дереву – собирать ягоды и посмотреть, как салют делается. Я думаю этот бабах – это салют. П: А как он тут бабахнул? Расскажи, что тут случилось? С: Просто ремонт, и они постыкали на огонь, и сделался салют. П: А дом повредился? С: Нет, огонь был высоко-высоко, что аж его было не видно. В небе он был вот такой вот крошечный. А когда на земле, то он – огромный. П: Если бы рядом с домом был человек – кто бы это был? С: Папа, мама, сестри.... Моя сестричка Нюша, Алина и Игорь, родители моей Анечки, моей подружки, а еще бабушка бабушка. Кстати, у меня есть три дедушки и бабушки. Надя и Витя – это о тех, что я говорила, что он пузатенький. Валя и Толя – они молодые, совсем молодые. Совсем-совсем молодые бабушка и дедушка. А Надя и Витя они старые уже. Бабушка Маня и дедушка Степа. Они сильно-сильно-сильно старые. Они очень старые. П: Расскажи, что за дерево ты нарисовала? С: Это дерево, на котором растут голубики и малинки. П: А где оно на самом деле находится? С: Оно на доме растет. П: На доме растет? А это дерево какое: старое, взрослое или молодое? С: Молодое. П: А это дерево живое? С: Живое. П: А откуда ты знаешь что оно живое? С: Потому что я его нарисовала таким живым, что: хочешь попросить малинку – малинка вырастет на дереве. Хочешь яблоко – яблоко выросло на дереве. П: А у дерева есть какие-то неживые части? С: Нету. П: Это дерево одинокое или рядом есть другие деревья? С: Одинокое. П: Рядом нет других деревьев? С: Это все подружки и мальчики. П: А ветер есть на рисунке? С: Ветра нема. Весна. П: О чем ты думаешь, когда смотришь на дерево? С: Не знаю. П: Скажи, а тебе кого-то напоминает это дерево? С: Не напоминает. П: Что больше всего нужно дереву? С: Расти. П: Как бы ты назвала свой рисунок? С: «Молодым и красивым»</p>
---	---

Выводы и перспективы исследования.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Участники всех возрастных групп (дети 3-4, 5-6, 7-9 лет) продемонстрировали способность и готовность квалифицировать, а также – интерпретировать и истолковывать признаки (соответственно описанным психологическим маркерам) социальной маргинальности как по отношению к себе, так и по отношению к другим участникам/персонажам сюжетов социомаргинализа.
2. Истолковательный и интерпретационный опыт психологических маркеров социальной маргинальности свойствен каждой из групп испытуемых. Дети каждой исследуемых возрастных групп способны распознать и воспроизвести от 50% (3-4 года) до 90% (7-9 лет) всей совокупности квалификационных признаков социальной маргинальности.
3. Психологическая работа и педагогический сопровождение по отношению к детям, пережившим «опыт социальной маргинализации» (любой причинности) или столкнувшихся с «опытом войны», должны быть ориентированы на наличие такого опыта, более глубокую терапевтическую и коррекционно-формирующую работу как с его элементами, так и с проекциями (эмоциональными и содержательными), которые данный опыт оставляет в личности ребенка.

Реализованное в рамках стандартизированной и структурированной (контрольная и экспериментальная группы) выборки и процедуры, полноформатное психологическое исследование поможет квалифицировать полный континуум содержательных и динамических аспектов социомаргинализа в представлении и интерпретации детьми разных возрастных групп, столкнувшихся/переживших ситуации социальной маргинализации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Баньковская Светлана. Социология маргинальности. – Социолог – 2012 - <http://postnauka.ru/faq/4124>
2. Головаха Е.И., Панина Н.В. Социальное безумие: история, теория и социальная практика. – К., 1994. – С.132–133.
3. Дюдлина Жанна, Богомолова Мария. Проблема маргинальности в современных условиях семейного и общественного воспитания // <http://gisap.eu/ru/node/12426>
4. Кемалова Л.И., Парунова Ю.Д. Личность маргинала и возможности ее социализации в условиях транзитивного общества. Монография. – Симферополь – Керчь: Таврия, 2010. – 228 с.
5. Киселева О.В. Психолого-педагогические характеристики, детерминирующие маргинальное поведение в подростковом возрасте // Психология, социология и педагогика. 2015. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/04/4754> (дата обращения: 13.11.2015).
6. Луков Вал. А. У истоков тезаурусного подхода: проблема чужака в социологии. – http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/9/Lukov_Val/
7. Маноха И. Человек и потенциал его бытия. – К: Стимул-К., 1995.
8. Маноха І. Психологія потаємного «Я» - К.: Поліграфкнига, 2001.

9. Маноха И. Карусель: О потенциальной одаренности человека к любви и отчаянию . – К.: Гнозис., 2009.
10. Парк Р.Э. Личность и культурный конфликт // Социальные и гуманитарные науки. Сер. 11. Социология. 1998. № 2. С. 175-192.
11. Парк Р.Э. Культурный конфликт и маргинальный человек (сокращенный перевод) // Социальные и гуманитарные науки. Сер. 11. Социология. 1998. № 2. С. 172-175.
12. Фрейд З.. Злободневное рассуждение о войне и смерти (1915) // Болезнь культуры/ Зигмунд Фрейд; пер. с англ. А.Н. Анваераю – Москва: АСТ, 2014. – 447, [1] с. – (Новая философия). С. ...-
13. Хамрина Л.Ю. Теоретические подходы к анализу причин маргинального поведения виктимных детей. – http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/2/pedagogika/khamrina.pdf
14. Хмелько В.Є. Диспозиційна концепція // Соціологія: короткий енциклопедичний словник / За заг. ред. В.І.Воловича. – К., 1998. – С.125-126.
15. Шабанов Л.В. Социально-психологические характеристики молодежных субкультур: социальный протест или вынужденная маргинальность. – Томск: Томский государственный университет, 2005. – 399 с.
16. Шульга Н.А. Этническая самоидентификация личности. – К., 1996. – С.101-109.
17. Шульга М. Маргинальность как кризис идентичности // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2000. – № 3. – С. 166-170.
18. Dictionary of Psychology/ - J.P. Chaplin. – Dell, 1985.
19. Hughes E.C. Social Change and Status Protest: An Essay on the Marginal Man // Hughes E.C. The Sociological Eye. Chicago, N.Y., 1971. P. 220-228.
20. Simmel, G. Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Herausgegeben von O.Rammstedt. (Gesamtausgabe, Bd. 11). Hrsgg. v. D.P.Frisby u. K.Ch.Köhnke. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
21. Stonequist E.V. The Marginal Man: A Study in Personality and Culture Conflict. N.Y., 1937. В 1961 г. Стоунквист опубликовал автореферат этой книги, снабдив его примечаниями, в которых дал оценку развития этой концепции и ее перспектив. См. перевод автореферата: Стоунквист Э.В. Маргинальный человек: Исследование личности и культурного конфликта // Личность. Культура. Общество. 2006. Т. VIII. Вып. 1. С. 936.
22. <http://unhcr.org.ua/uk/khto-mi-dopomagaemo/litsa-peremeshchennyye-wnutri-strany>

RESOURCES:

1. Bankovskaya Svetlana. The Sociology of Marginalization. - a sociologist- 2012 - <http://postnauka.ru/faq/4124>
2. Golovakha E.I., Panina N.V. Social Madness: History, Theory and Social Practices. - К., 1994. - С.132-133.
3. Dyudlina Jeanne, Bogomolova Maria. The Problem of Marginalization in the Modern Conditions of Family and Social Education // <http://gisap.eu/ru/node/12426>

4. *Kemalova L.I. Parunova Y.D. The Identity of the Marginal and the Possibility of its Socialization in the Conditions of Transitive Society. The Monograph. - Simferopol - Garnet: Tavria V, 2010. - 228 С.*
5. *Kiselyov. Psycho-Pedagogical Characteristics, 1995-2000 Marginal Behavior in Adolescence // psychology, sociology and pedagogy. 2015. No. 4 [Electronic Resource]. The URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/04/4754> (date of treatment: 13.11.2015).*
6. *Lukov Val. A. At The Origin of the Thesaurus Approach: The Problem of Misperceptions in Sociology. - http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/9/Lukov_Val/*
7. *Manokha I. The Person and the Capacity of its Existence. - To: Incentive-K., 1995.*
8. *Manokha I. Psychology of Secret "self" - K.: Poligrafknyga, 2001. - K.: (Ukr)*
9. *Manokha I. Carousal: the Potential Emotional Rights to Love and Despair . - K.: Gnosis., 2009.*
10. *Park R.E. The Identity and Cultural Conflict // Social and Humanitarian Sciences. Сеп.*
11. *Sociology. 1998. No. 2. С. 175 – 192.*
12. *Park R.E. Cultural Conflict and Marginal People (Abbreviated Translation) // Social and Humanitarian Sciences. Сеп. 11. Sociology. 1998. No. 2. С. 172-175.*
13. *Z. Freud. Topical Reasoning about War and Death (1915) // Disease Culture/ Sigmund Freud; front with Ang. Anvaer A.N.- Moscow: parking brake, 2014. - 447, [1] с. - (new philosophy). С. ...-*
14. *Hamrin L.Y. Matveev The Theoretical Approaches to the Analysis of the Causes of the Marginal Behavior Victimity Children. - http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/2/pedagogika/khamrina.pdf*
15. *Khmelko V.E. Dispositional Concept // Sociology: Short Encyclopedic Dictionary / Pod Society. Ed. V.I.Volovycha. - K., 1998. - S.125-126. (Ukr)*
16. *Shabanov. The Socio-Psychological Characteristics of the Youth Subcultures: Social Protest or Forced Marginality. - Tomsk: Tomsk State University, 2005. - 399 С.*
17. *English Edited by N. A. Ethnic Identity Authentication Failed. - K., 1996. - С.101-109.*
18. *Using Obscene Language. Marginality as a Crisis of Identity // Sociology: Theory, Methods, Marketing.- 2000. - No. 3. - С. 166-170.*
19. *Dictionary of Psychology/ - J.P. Chaplin. - Dell, 1985.*
20. *Hughes E.C. Social Change and Status Protest: An Tokenism on the Expressway Man // Hughes E.C. The Bibliographic Searches related Eye. Chicago, N. de Jure Government..., 1971. P. 220-228.*
21. *Simmel, G. Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Herausgegeben von O.Rammstedt. (Gesamtausgabe, bd. 11). Hrsgg. v. D.P.Frisby u. K.Ch.Köhnke. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.*
22. *Stounkvoist E.V. The expressway Man: A Study in Personality and Culture Conflict. De jure government..., 1937. In 1961 Stounkvoist published the dissertation was defended this book, providing its release notes, which gave an assessment of the development of the concept and its prospects. See the Translation the abstract: Stounkvoist E. V. Marginal People: Study of identity and cultural conflict The // identity. Culture. Society. 2006. So VIII. Done. 1. С. 9-36.*
23. *<http://unhcr.org.ua/uk/khto-mi-dopomagaemo/litsa-peremeshchennye-vnutri-strany>*

KONOVALCHUK M.V.,
PhD, T.H. Shevchenko Chernihiv
State Pedagogical University,
Chernihiv, Ukraine

THE DEVELOPMENT OF GIFTED CHILDREN OF MIGRANTS' BY FUTURE TEACHERS (FOR EXAMPLE, BASING ON SOCIO-PEDAGOGICAL PROJECT «SUNRISE»)

This article is to analyze the acquired experience in implementation project and coaching approach working with future teachers from the departments of "Elementary Education" and "Preschool education", including the provision of educational services for the development of gifted migrants' children (for example, socio-educational project "Sunrise"). Through this educational volunteering step by step formed civic education and responsible position of each teacher for real change in education.

Key words: educational services, child migrants, talent, coaching education, socio-educational project, future teachers.

Ця стаття – для аналізу отриманого досвіду в проекті впровадження і тренерської роботи з майбутніми викладачами на кафедрах «Початкова освіта» та «Дошкільна освіта», в тому числі – у напрямку надання освітніх послуг з розвитку обдарованих дітей мігрантів (наприклад, соціально-освітній проект "Схід"). Завдяки цьому освітньому етапу волонтерства крок за кроком формується громадянська освіта і відповідальне ставлення кожного вчителя до реальних змін у сфері освіти.

Ключові слова: освітні послуги, діти мігрантів, талант, коучинг освіта, соціально-освітній проект, майбутні вчителі.

Эта статья – для анализа полученного опыта в проекте внедрения и тренерской работы с будущими преподавателями на кафедрах «Начальное образования» и «Дошкольное образование», в том числе предоставление образовательных услуг по развитию одаренных детей мигрантов (например, социально-образовательный проект "Восход"). Благодаря этому образовательному этапу добровольчества шаг за шагом

© KONOVALCHUK M.V., 2016

формируется гражданское образование и ответственное отношение каждого учителя к реальным изменениям в сфере образования.

Ключевые слова: образовательные услуги, дети мигрантов, талант, коучинг, образование, социально-образовательный проект, будущее учителя.

The role of education in the XXI century has changed; the traditional training of the professors that focuses on building knowledge, skills and abilities in the subject area, more often reminds behind the modern requirements. There is an urgent demand to focus on the social needs of the country and carry out social and educational transformation.

In Ukraine, the problem of providing quality educational services today is extremely serious, there is a great need to move away from the post-Soviet consciousness, develop active citizens with European values and desire to implement educational transformation by means of new technologies, integration of science, education and social activities.

The modern university is included in the network forms of cooperation with other academic institutions, combining the tasks of local, national and global levels, making the development of students as active creators of themselves, their cities, and countries. Thus, local democracy that is developing in Ukraine and gains experience in Poland should be the driving force of social development, science and education, which will result in improvements in all abovementioned areas.

Recent events in Ukraine, which last for 2 years, caused a number of problems. It is a difficult political situation in the society, the war in Donbas, a huge number of internally displaced people and other problems associated with it, all

that have revealed the need for social and psychological protection and educational assistance to immigrant families. In particular, as a result of our socio-psychological work in 2015 with 40 families of immigrants, we found that such families are limited in obtaining qualified educational services for children, especially in non-formal education (private-school institutions, centers for creative development of children, private foreign languages lessons etc.). As a result, migrants' children lose the opportunity for fully development of their potential to build successful life strategies in the future.

Another huge national problem is that Higher education stand apart of the crisis. With its huge capacity and resources (students who want to improve practical skills in work with children) and the need of society in helping workers from the East, at universities the reproductive system of education is still take place. Despite the declaration of personality oriented priorities and competency oriented education, 70% of teaching time students of teachers-training universities spend by note-taking lectures or doing self-studies by reproductive methods (rewriting sources, articles, textbook chapters). Project method and coaching approach (increase the motivation of the educational process) are not enough used in higher education system.

This led to the activating of students volunteer professional-oriented practice on the departments of "Elementary Ed-

ucation” and “Preschool education” in Shevchenko Chernihiv National Teachers-training University during the study course “The development of gifted preschoolers” and “Development of gifted primary school children” (developed by M.Konovalchuk, 2015); the development and implementation of the projects, the purpose of which is psychological and educational support of migrants’ children from the East.

The purpose of this article is to analyze the acquired experience in implementation project and coaching approach working with future teachers from the departments of “Elementary Education” and “Preschool education”, including the provision of educational services for the development of gifted migrants’ children (for example, socio-educational project “Sunrise”).

S. Bahdikian (2010), T. Obolenska (2001), V. Alexandrov (2006), V. Senashenko (2010) and other modern researchers deal with the problem of the specific educational services. They note that educational services, as public goods, have a value, which can be expressed by the quality and depth of provided knowledge. Thus education, as a specific area, has a great interest for economic analysis. According to S. Bahdikian (2010), educational services can be characterized as a focused systematic process of transmission and acquisition of knowledge, information, skills and the result of intellectual, cultural, spiritual, social and economic development of society and the state/

Educational services – is a complex of educational and scientific information transmitted to citizens as the sum of general and specific knowledge as well as practical skills for the further use. T. Obolenska (2001) in definition she indicates that educational services is a commodity, and draw attention to the fact that the process of consumption of edu-

cational services promotes human values, which in future will form the basis of cost sharing in the labor market [10].

Another view is performed by V. Alexandrov (2006), who does not consider the educational services as a commodity, and describes it as a process; giving such a definition: «Educational service - is an organized learning process to obtain the necessary knowledge, skills and abilities».

According to V. Senashenko and G. Tkach (2010), educational service – is a system of knowledge and skills that are acquired during training and later used to meet the needs of man, society and the state.

Basing on these definitions, the educational services also includes the implementation of social projects to meet the needs of disadvantaged groups, including migrant children who cannot get quality education from one reason or another.

Education services may be provided both within formal and informal education.

Formal education - state system of lower, middle and higher education and training of professionals has approved the program and schedule training. It is usually occur in man-made circumstances (schools) and state-controlled. Educational Institutions of the system provide “educational qualifications” – different certificates, diplomas, titles, certifying receipt of a certain level of knowledge, skills assessment confirmed, awarded by conventional criteria.

Informal education – is a sort of education that is not necessarily organized and systematic, may be organized outside the educational institutions. Individual lessons led by trainers or coaches, workshops and short courses, pursuing practical short-term goals – are the forms of informal education. Non-formal edu-

education has no age, professional or intellectual constraints on participants, often not limited timeframe. Institutions or organizations engaged in informal education are usually not awarded with qualifications; do not carry out a formal assessment of learning achievements of participants. Innovative approaches and methods of practicing, and learning technologies often used in this sector (Huseinova E., Lukianova M., 2012).

Formal education is not able to change quickly, give a quick respond to changes and demands of society. Informal education, in contrast, is more flexible and adaptive, which causes its diversity, rapid development and demand for it in recent years. So, because of the situation in the country and a large number of immigrants non-formal education is first to respond: offering projects, programs, promotions, training courses that meet the urgent demands of the community.

The implementation of urgent social and educational projects and programs within the formal education contributes to human values, which in future will form the basis of cost sharing in the labor market and to some extent form the basis of a person's success. Consequently, their quality is largely dependent on the future of children who consume such educational services. We strongly believe that an important focus of developing projects and programs for children should enrich their endowments, full disclosure of abilities, interests, development of motivation.

We believe that the qualities of educational services for preschool and primary school age are psychological-educational support for different types of talents.

That's why volunteering work of students from the departments "Elementary Education" and "Preschool education" was aimed at the development and implementation of the "Sunrise", the purpose

of which is psychologically- educational support, including the development of gifted children of migrants from the East.

We have identified two areas of implementation of volunteering work:

1) Through formal education of the students - in the learning process during the courses and special courses - choice of direction of the course "The development of gifted young students" and "Development of gifted preschoolers", namely the design of proceedings.

2) Through informal education activities for the students -extramural informal association of students - Creative Students Academy CHICS (Chernihiv Enterprising Creative Students - coordinator M.Konovalchuk). This club at Shevchenko Chernihiv National Teachers-training University positioned as the initiator of social projects in the city, won grants for social projects.

The problem of gifted migrant children in Ukraine and the preparation of future teachers for such as projects is almost no one investigated before, so our experience will be useful for other regions and subjects of formal and informal education.

During the intrusion of the "Sunrise" project we used coaching and project approach in preparing students-teachers.

We understood that the introductions of innovative technologies in teaching first of all, need to change attitudes and habits of classes in high school. It is also necessary to reorient the traditional approach of gaining knowledge to work with the students, allowing them actively engage independent thinking, develop intelligence, the ability to analyze, draw conclusions, to realize their own projects. Such an innovation that can improve the quality of education and make it a competency oriented, educational coaching are that closely related and intertwined, complementary such methods, forms

and strategies, as training projects, getting grants, Event-Marketing and etc.

We concluded that the coaching and project practice – are one of the most promising components of the educational process, so that it creates the conditions of creative self-development and self-realization of students: multicultural, speech, information, political and social. Self acquiring knowledge, ordering them the opportunity to navigate the information space, to see the problem and decide it is through these educational strategies.

We have not met in scientific quests definition of “educational coaching” because it developed independently. In our opinion, that is “the system of principles, methods, conditions under which the maximum disclosure and effective implementation of its own educational and creative potential of students. This person determines the goals, objectives own educational activities and reaching goals through teacher-facilitator in the process of formal and informal education in the creative educational environment of universities.”

The educational purpose for students’ volunteer project “Sunrise”:

- The construction of the individual trajectories of professional development;
- Enriching educational experience through active involvement in the educational process;
- Increasing motivation of educational activities, development of altruistic thinking;
- Formation of the professional competence in the teaching activities (Konovalchuk, 2015).

The goal of developing creative activities for children of the “Sunrise”:

- Motivation of creative achievements;
- Appreciation of the talents and abilities of each child, regardless

of the needs of life and their development;

- Promotion of creativity and non-standard thinking;
- Prevention of adverse conditions, phobias, fears, increase self-confidence;
- Promotion of understanding and tolerance through daily interaction of children with disabilities and without them;
- Support the understanding of significant similarities between children;
- Underlining the unique diversity that makes each person individual;
- Psycho-educational support for children (Konovalchuk, 2015).

Let us briefly sum up the project «Sunrise» (psycho-educational support migrant children)

Project Title: “Sunrise” (Psycho-pedagogical support migrant children)

The value of the program: regional

Level of event: Regional

Target orientation: psychological, educational and social assistance.

Project Summary: educative, cultural and informational.

Implementation period: (January - July 2016)

The social orientation of the project:

The children and their parents with the status of internally displaced persons.

Sector and region using the results:

Industry: Education.

Location: Chernigov region (Chernigov).

Objective: psychologically-educational, social and financial support for children with the status of IDPs, to form their successful life strategies.

Tasks:

- Psychologically-educational support for children and development of their abilities and talents;

- Reducing the sense of anxiety in children and their parents;
- Providing material support for creativity, development of abilities and talents;
- Informing parents about the results of the diagnostic abilities of their children.

Rationale for the program and its beneficiaries:

The extremely difficult socio-political situation, that are taking place in Ukraine recent years showed the need for social and psychological protection and assistance to migrants' children and their parents.

All that leads to the need of support families with the status of IDPs, especially to the individual psychologically-educational support for children.

The students (future teachers and psychologists) cannot stand by the difficult situation in the country and therefore with implementing a project that aims to help children to develop harmoniously, to get a chance for a good future, to develop their potential.

Project manager: lecturer Maryna Konovalchuk, coordinator - student Natalie Kysil and the team creative student-volunteer of CHICS.

Organisations responsible for implementing the program:

1. Regional Charity Foundation "Arata";
2. Shevchenko Chernihiv National Teachers-training University;
3. Creative Academy CHICS;
4. Gifted Child Institute

NAPS Ukraine;

5. Chernihiv regional center of the Gifted Child NAPS Ukraine;

6. Center for Human Development "Rodnik";

7. Salon "Yin Yang";

8. Magazines for children "Zaika", "Kliaksa" (published in Zaporizhia);

9. Chernihiv State broadcasting company "Siver center";

10. Chernihiv region radio.

Minimum number of participants: 40.

The number of employees: 20.

Children age: 1-14 years.

The logistic characteristics of the project:

Events are held in Shevchenko Chernihiv National Teachers-training University and the Regional Charity Foundation "Arata".

Stages of the project:

Stage 1 - preparatory - selection of diagnostic procedures, staffing (teachers) development of a plan of cultural activities, their scripts, compiling a list of student-volunteers group, coordination of organizational moments with the staff of the center (with the director of the Charity Foundation "Arata" and the director of the Chernihiv Regional Gifted Child Institute, preparing lists of IDPs children who need a help.

Stage 2 - carrying out the project - providing psychologically-educational, social and material support for children with the status of IDPs to create successful life strategies for children and parents, and particularly in the following areas:

<i>Psychological</i>	<i>Educational</i>	<i>Material</i>	<i>Social</i>
Prevention of emotional burnouts using art therapy and diagnostics	Holding out the creative individual sessions with children: music art, math, English	Support with the materials for creative sessions	Carrying on "open microphone", meetings and trainings for parents

Stage 3 - final - coverage of the volunteer groups work (writing and posting informative articles, photos and video reports in media: universities web page, social networks, "Dobrodel" Territory Development, Chernihiv State broadcasting company "Siver center".

Correspondence with **the principle of "Three good things"**:

1) For children - psychological assistance, skills development and building individual trajectory of each child.

2) For universities - an opportunity to increase teachers level and volunteering experience for students'.

3) For the city / region - drawing attention to the problems of migrant people and their children, providing psychologically-educational support.

Individual and group work of teachers and students with migrants' children during the project "Sunrise"

Individual work

Work with parents take an important place in the development of children who have experienced psycho trauma of hostilities and forced relocation. Parents are usually the first to notice that a child has a problem. Migrants' children may show signs of mental disorders, eating disorders (loss of appetite or refusal of food, sometimes over-eating), sleep disorders, urinary incontinence, increased aggressiveness, hyperactivity, poor school performance, and the desire to avoid family and friends. Often together with the development of talents we primarily conduct psychotherapy and prevention of emotional disorders.

The first interviews with children and adolescents are usually performed in the presence of their parents, so that children can overcome fear of the psychologist. Further meetings with the children and parents always held separately.

For young children, the game replaces conversation. Often children show their

feelings through play and drawing. In the process of such integrated activities we achieve two goals: psychotherapy and talent development.

Group work

The most effective methods that were used in the group form of work with migrants' children during the project "Sunrise" were:

- Drawing therapy;
- Drama therapy;
- Game therapy;

Drawing therapy was held with children from 4 to 12 years and includes drawing, modeling clay, plasticine, etc. Classes are held for 2.5 hours/once a week and consist of drawing on a set topic with a further discussion of the process and the results.

Along with the level of creative talent diagnosed (Torrens Test) children are tested for multiple intelligence by Gardner's test.

Topics are selected to meet the challenges which, according to the consultant, one need to be worked out with this very children in group.

1. Awareness and reacting on actual emotional experiences, "Fear", "Joy", "image", "Friendship", "Sadness", "Fun", "interest", "Boredom", etc;

2. The identity development of "Portrait", "Emblem of the soul", "What I love," "I hate", "Family", "Past-Present-Future," "My House", etc;

3. Awareness and reaction on potentially "problematic" zones: "Home", "Family", "What I am afraid of," "Why do I feel sad," "What annoys me", "Dreams"

4. Updating psychological "resources": "Happiness", "Holiday", "Favorite fairytale character", "Dream"

Drama therapy and creative talents development

Great role in such a theatre is given to improvisation and spontaneity.

Unlike traditional theater, drama

focus of the psychological work is not aimed at external form, but on the internal experiences of the participants.

The structure of the psychological drama consists of two parts: training and proper performance of the play, training is the main body of the drama therapy.

Game therapy

Through the game children express their feelings, emotions and feelings that they cannot reveal in the everyday life. The game is free of pressure and adult supervision. Children are to take part in game therapy not only for fun but also to develop their capabilities and overcome the negative emotions.

Therefore, it is important that the project is the result of students' and teachers

initiatives in its implementation carried out effective coaching education where students independently set goals and implement them in formal and informal education, initiate changes at the university, schools, city.

Through such projects occur gradual changes in the educational environment of the city in the post-Soviet life through really innovative creative student-teachers; implementation of European values in education Chernihiv example through active teachers, students and volunteers. Through this educational volunteering step by step formed civic education and responsible position of each teacher for real change in education.

RESOURCES:

1. Alexandrov V. (2006), *Educational services: the nature and quality model/ Education and Management.*
2. *An illogical way of funding universities* (2012), *University World News.*
3. Bahdykian S. (2010), *Educational services: research concepts, classification, basic characteristics, Economics, Management, Entrepreneurship.*
4. *Grantwriting: recommendations for public Governments' about project writing* (2015), O.Zinchenko and others. Kharkiv: Zoloti Storinky,
5. Huseinova E., Lukianova M. (2012), *Informal education as an important element of continuing education* // http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/4_106261.doc.htm.
6. Konovalchuk M. (2013), *Teachers creativity working with gifted children junior age: educationally manual*, Kyiv: LLC «Sitiprint».
7. Konovalchuk M. (2015), *Organization of Creative Activities for Gifted Children in Terms of Inclusive Education/ Within the sphere of inclusions issues: Polish and Ukraine scientific experience exchange. Collective monograph.* Sedltse, Poland.
8. Konovalchuk M., Radchenko M. (2015), *From teachers work to creative education of the students: educationally manual*, Kyiv: LLC «Sitiprint».
9. *New dawn for higher education in Ukraine?* (2012) // *University World News.*
10. Obolenska T. (2001), *Marketing of educational services, domestic and foreign experience*, Kyiv: Kyiv National Economic University.
11. Senashenko V., Tkach G. (2010), *About the trends in the Russian High school reforming / Higher education in Russia.*

ДЖАЛІЛОВА Е.А.

кандидат медичних наук,
кафедра нормальної анатомії,
Львівський національний
медичний університет
імені Данила Галицького,
м. Львів, Україна

КЕФЕЛІ-ЯНОВСЬКА О.І.

кандидат медичних наук, доцент,
кафедра анатомії людини,
Київський національний
медичний університет
імені О.О. Богомольця,
м. Київ, Україна

ЛІТВІНОВА Н.Ю.

кандидат медичних наук, доцент,
кафедра хірургії №4,
Національний медичний
університет ім. О.О.Богомольця,
м. Київ, Україна

РІШНЯК Г.М.

асистент, кафедра прикладної
лінгвістики,
Львівський національний
університет «Львівська
політехніка»
м. Львів, Україна

СМІЛЬНИЦЬКА О.М.

учитель вищої категорії
української мови та літератури,
Теребовлянської №1
загальноосвітньої школи
I-III ступенів,
м. Теребовля, Україна

ОРЕЛ В.Б.

студент, Медичний факультет №2,
Національний медичний
університет ім. О.О.Богомольця,
м. Київ, Україна

МЕХАНІЧНИЙ РУХ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ

У статті досліджено сутність та сучасний стан переселення населення України в межах країни з різних причин, трудову міграцію в Україні, зокрема динаміку еміграції та імміграції. Визначено структуру трудових мігрантів. Досліджена географічна спрямованість та рівень участі різних регіонів України у трудовій міграції, виявлено причини такого розподілу. Проведено аналіз значень щодо механічного руху населення в Україні та в інші держави.

Ключові слова: міграційне право, громадянство, еміграція, імміграція

В статье исследована сущность и современное состояние переселения населения Украины в пределах страны по разным причинам, трудовой миграции в Украине, в частности динамику эмиграции и иммиграции. Определена структура трудовых мигрантов. Исследована географическая направленность и уровень участия различных регионов Украины в трудовой миграции, выявлены причины такого распределения. Проведен анализ значений касательно механического движения населения в Украине и в другие государства.

Ключевые слова: миграционное право, гражданство, эмиграция, иммиграция.

This article is about the essence and the current state of settlement of Ukraine's population within the country for various reasons, labor migration in Ukraine, the dynamics of emigration and immigration. It defines the structure of workers' migration. We have investigated the geographic direction and labor migration rate among different regions in Ukraine, revealed the reasons for such distribution. We have also conducted the research on migration from and to Ukraine.

Key words: migration law, citizenship, immigration, emigration.

ступ.

В Сьогодні, коли ми живемо в період «неофіційної» війни між Україною і Росією, наслідком чого є окуповані території України її агресором постало питання міграції, мігрантів, біженців і т.д. І при опитуванні в широкому колі знайомих-науковців про відмінності значень міграція, імміграція, еміграція, статусу біженця, причини та обставини, які зумовили до таких наслідків, ми виявили нерозуміння вище вказаних значень. Тому хотіли б розділити ці поняття, та спершу дати їх визначення.

Отже, щодо міграції, то це пересування особи з метою тимчасового працевлаштування, що супроводжується перетинанням державного кордону (зовнішня трудова міграція) або меж адміністративно-територіальних одиниць України (внутрішня трудова міграція).

Мігрантом називають особу, що свідомо та з власної волі перетинає державні або адміністративно-територіальні кордони з метою зміни місця проживання або без такої зміни.

Існує декілька класифікацій мігрантів, за якими розрізняють внутрішніх і зовнішніх (міжнародних) за типовою ознакою; є законні та незаконні мігранти (за правовою ознакою); є постійні і зворотні (за видовою ознакою); за характерною ознакою - політична, трудова або пов'язаним із зміною екологічного середовища, станом війни тощо. Такий поділ є умовним, оскільки мігрант може переходити з однієї категорії до іншої, а отже, можлива зміна його правового статусу, який визначається як внутрішнім законодавством, так і міжнародним правом.

За даними організації, внутрішнє переміщення в Україні розпочалося перед березневим референдумом у

Криму і з того часу стабільно зростає. Статистика щодо переміщених осіб формується на підставі даних від органів місцевої влади. Прикметно, що серед потерпілого населення є люди, котрі були переміщені двічі: спочатку з Криму, а потім - зі сходу України.

Більшість переміщених осіб - це кримські татари, однак місцева влада також нещодавно повідомила про збільшення кількості етнічних українців, росіян та змішаних сімей. Принаймні третина переселенців - це діти. Більшість сімей переїжджають до центральної (45%) і західної України (26%), хоча частина осіб також були розміщені на півдні та сході.

За даними представництва ООН в Україні, кожен п'ятий українець є потенційним мігрантом і хотів би виїхати з населеного пункту, в якому живе. При цьому з тих, хто вирішив їхати, близько 15% зробили свій вибір на користь іншої місцевості в Україні і лише 5% мають намір виїхати за межі держави. За даними ООН, свої домівки полишили 34 тисячі осіб через бої на Сході України.

Міграційне право - це галузь права, що регулює пересування людини і зміну нею місця проживання або перебування. Як правило, міграційне право охоплює імміграцію, еміграцію, внутрішню міграцію і тимчасове перебування особи за межами її місця проживання (туристичні, ділові та інші поїздки).

Імміграція (лат. *Immigro* - «вселяюся», «в'їжджаю») - в'їзд громадян інших держав у країну на довгострокове перебування або постійне проживання. Як правило, зумовлена економічними або політичними причинами, рідше релігійними чи родинними міркуваннями. Питання імміграції в Україні регулюються Конституцією і Законами України, а також іншими

нормативно-правовими актами, що у сукупності становлять Імміграційне законодавство України.

Умови і порядок імміграції в Україну іноземців та осіб без громадянства визначається спеціальним Законом України «Про імміграцію». За цим Законом *імміграція* - це прибуття в Україну чи залишення в Україні у встановленому законом порядку іноземців та осіб без громадянства на постійне проживання, а *іммігрант* - особа без громадянства чи іноземець, який отримав дозвіл на імміграцію і прибув в Україну на постійне проживання, або перебуваючи в Україні на законних підставах, отримав дозвіл на імміграцію і залишився в Україні на постійне проживання.

Імміграційне право, що пов'язане з іноземними громадянами, зазвичай визначається національним законом держави їх проживання, і може сильно відрізнятися в різних країнах і в різні часи, в залежності від політичного режиму та соціально-економічних можливостей і потреб держави і суспільства в прийомі нових іммігрантів. У той же час, існують і норми міжнародного міграційного права. Так, декларація ООН про громадянські та політичні свободи встановлює права громадянина кожної держави безперешкодно повертатися в свою країну. У деяких країнах можуть бути досить суворі закони, що обмежують як право в'їзду, так і термін перебування в країні і право участі іммігрантів у житті суспільства і держави. У більшості країн існують закони, що регулюють натуралізацію - процес, в результаті якого іммігранти стають громадянами країни.

Квота імміграції в Україну - це гранична кількість іноземців та осіб без громадянства, яким передбачено надати дозвіл на імміграцію протягом

календарного року. Квота імміграції встановлюється Кабінетом Міністрів України у визначеному ним порядку^[2]. Квота імміграції формується за категоріями іммігрантів і за регіональним принципом (з урахуванням поточної демографічної ситуації) відповідно до пропозицій центральних та місцевих органів виконавчої влади, поданих до Державної міграційної служби України.

Пропозиції стосовно формування квоти імміграції повинні ґрунтуватися на результатах аналізу імміграційного процесу у попередньому календарному році та враховувати необхідність максимального обмеження квоти імміграції в Україну іноземців та осіб без громадянства з країн походження значної кількості нелегальних мігрантів, за переліком встановленому МЗС України. **дозвіл на імміграцію** – це рішення, що надає право іноземцям та особам без громадянства на імміграцію. Важливо звернути увагу на підстави для відмови у наданні дозволу на імміграцію, яку дають:

- особам, засудженим до позбавлення волі на строк більше одного року за вчинення діяння, що відповідно до законів України визнається злочином, якщо судимість не погашена і не знята у встановленому законом порядку;
- особам, які вчинили злочин проти миру, воєнний злочин або злочин проти людяності та людства, як їх визначено в міжнародному праві, або розшукуються у зв'язку із вчиненням діяння, що відповідно до законів України визнається тяжким злочином, або проти яких порушено кримінальну справу, якщо попереднє слідство за нею не закінчено;
- особам, хворим на хронічний

алкоголізм, токсикоманію, наркоманію або інфекційні захворювання, перелік яких визначено центральним органом виконавчої влади з питань охорони здоров'я;

- особам, які в заявах про надання дозволу на імміграцію зазначили свідомо неправдиві відомості чи подали підроблені документи;
- особам, яким на підставі закону заборонено в'їзд на територію України;
- інших випадках, передбачених законами України.

Еміграція (лат. *emigratio* – «виселення», «переселення») – вимушена чи добровільна зміна місця проживання людей (емігрантів, переселенців), переселення зі своєї батьківщини, країни, де вони народилися і виростили в інші країни глобального суспільства з економічних, політичних або релігійних причин. Отже, слова «еміграція» та «імміграція» це антоніми – імміграція, тобто приїзд у країну для постійного проживання.

«Еміграція» – виїзд за межі країни проживання в іншу країну, який обов'язково передбачає перетинання державного кордону. Саме поняття еміграції виникає зі встановленням та розвитком держави. Більш ранні переселення людей, як і сучасні переселення в межах однієї держави – місцевості, району тощо, називають міграціями.

Еміграція здійснюється з метою постійного – довготривалого або тимчасового – проживання в іншій країні та часто з відповідною зміною правового статусу, чим і відрізняється від цільових та туристичних поїздок, робочих відряджень за кордон тощо. У той же час еміграція не завжди пов'язана або тягне за собою натуралізацію, тобто

зміну громадянства або підданства.

Еміграція може бути, і добровільною, і вимушеною, — але здійснення усіх процедур з виїзду (еміграції) із країни відбувається особою, яка виїжджає з країни, добровільно. Примусове (нерідко насильницьке) переселення чи виселення особи/осіб, здійснене представниками державних органів країни, звідки відбувається переселення, називають депортацією.

Еміграцією називають і сукупність емігрантів за межами вітчизни. Поняття не набагато відрізняється від поняття «діаспора»: останнє втім ширше, адже охоплює не тільки осіб, що виїхали з вітчизни, — а й тих, що в силу різноманітних обставин, нікуди не переселяючись, опинилися в тій чи іншій країні унаслідок змін державних кордонів етнічної батьківщини; поняття стосується також їх нащадків (наступних поколінь), і первісних емігрантів. Крім того, діаспора — поняття, пов'язане з етнічністю, етнічним походженням осіб, а еміграція — з громадянством, тобто з правовим зв'язком з тією чи іншою державою. Саме тому можуть бути діаспори недержавних народів, наприклад, «курдські діаспори» в Туреччині, Іраку тощо, а еміграції — ні. «Реєміграція» — це повернення емігранта у країну початкового проживання, тобто зворотна еміграція.

Українська міграція

У 15-16 століттях мала місце переселення значної кількості людей з Європи у Америку, зокрема й українців. У 20 столітті відбувалися наймасовіші еміграції, пов'язані з Першою світовою війною та Другою світовою війною, численними міжнародними і локальними конфліктами, змінами держав світу (утворення Держави Ізраїль, розпад СРСР тощо),

внутрішньою і зовнішньою політикою окремих держав (політичні і культурні утиски у СРСР, КНР тощо).

Постійні еміграції, як економічні, так і політичні є ознакою сучасності. Наприклад, у Африці внаслідок політичних заворушень і заколотів, міжетнічних конфліктів та економічних негараздів, викликаних посухами і неврожайами, частими є еміграції з Конго, Бурунді, Руанди, Сомалі, Ефіопії тощо. Так, наприклад, Далай-лама з Тибету, переслідуваний китайськими властями, є політичним емігрантом, тож живе у Індії.

Українці, як недержавний етнос протягом тривалого часу, були схильні до еміграції з країн, в межах яких проживали у різні історичні періоди. Чимало визнаних діячів української культури: Михайло Грушевський, Іван Огієнко, Іван Багряний, Богдан Лепкий, Володимир Винниченко, В'ячеслав Липинський, Олександр Кошиць, Анатоль Курдидик, та інші — у різний час змушені були залишити Україну і тривалий час (або й до кінця життя) жити «на еміграції».

Соціально-економічні (і політичні) негаразди незалежної України (з 1991 року) обумовили постійну трудову українську еміграцію за сучасності. Українські емігранти схильні до асиміляції в країнах проживання, найчастіше перше покоління (власне емігранти) є білінгвами. Подекуди українці-емігранти істотно змінюють демографічну ситуацію в країні проживання — у Португалії, куди почали виїжджати лише наприкінці ХХ століття, українці зараз становлять третю за чисельністю національну меншину. Роблять і значний внесок в економіку та культуру «нової» батьківщини українці Канади.

Українська діаспора — збірне вираження української національної

спільноти поза межами українських земель (етнічної української території), яка відчуває духовний зв'язок з Україною.

Найдавнішою, або найпершою, українською діаспорою є малознані в Україні бачванські руснаки, або русини-українці Бачки та Срему. Їх 20-тисячна громада нині живе головним чином у Бачці, Сримі (Сремі) й Славонії – регіонах сучасних Сербії та Хорватії. Це нащадки переселенців із північно-східної Пряшівщини і Закарпаття, які в середині 18 ст., гнані злиднями та безземеллям, переселилися на Балкани.

Міграційні, етнічні та демографічні процеси не раз кардинально змінювали біосоціальну будову українських теренів і всієї земної кулі. Спрямованість та інтенсивність цих процесів залежала від багатьох природних та соціальних чинників. Міграційні рухи, наприклад, визначалися змінами кліматичних умов, вичерпанням чи віднайденням нових природних ресур-

сів, прирученням коня, відкриттям колеса, геополітичними змінами, економічними кризами, воєнними подіями, дискримінаційною внутрішньою політикою тощо.

Міграційні рухи людності між територією України (в сучасних межах) та рештою світу почалися сотні тисяч років тому – ще в часи заселення її первісними людьми, коли певні групи людей ще й не були сформовані як етнічні спільноти^[2]. Прагнення захищати власні території та власні традиції також прослідковується з давніх часів, хоча й мало різну форму й різні вияви.

Потрапляючи в іншоетнічне оточення територіальні групи певного етносу не поспішали перейняти чужі етнічні риси (хоча, звісно, було порізному, в залежності від конкретних суспільно-історичних обставин). Важливою умовою виживання етнічної групи в іншоетнічному оточенні були активні контакти в середині групи (шлюбні, культурні, виробничі тощо). При розпорошеному (дисперсному)

Країна	Чисельність (тисяч)
Радянські республіки	9 020
Польща	6 876
Румунія	1 200
США	750
Чехословаччина	650
Канада	400
Решта держав	368,5
Всього	19 264,5

РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

проживанні підтримувати етнічну однаковість групи (за відсутності сучасних засобів зв'язку) надто складно. Дисперсно розселені частини мігрантів швидко зливалися з етнічним оточенням. Тому етнічні гетто та етнічні анклавні були тривалий час основою діаспорних частин багатьох народів, у тому числі й українського.

Надання державних стипендій молоді для навчання у ВНЗ України Для здобуття вищої освіти у навчальних закладах України іноземним громадянам українського походження було надано у 2006/2007 навчальному році 484 державні стипендії, 2007/2008 – 370, у 2008/2009 – 370, у 2009/2010 – 542, 2010/2011 – 351. За 2006-2010 рр.

Країна	Чисельність українських громад за кордоном	Країна	Чисельність українських громад за кордоном
Австралія	13666	Киргизія	22900
Австрія	7000	Латвія	45669
Азербайджан	21500	Литва	22000
Аргентина	250000	Молдова	460600
Бельгія	4343	Нідерланди	4000
Білорусія	159000	Німеччина	142000
Болгарія	1763	Нова Зеландія	672
Боснія і Герцоговина	4500	Норвегія	2602
Бразилія	500000	Парагвай	10000
Велика Британія	30000	Польща	31000
Вірменія	1633	Португалія	49000
Греція	22000	Росія	1930000
Грузія	7000	Румунія	51700
Данія	6700	Сербія	4635
Естонія	28000	Словаччина	7430
Ізраїль	56000	Словенія	468
Ірландія	3500	США	1857000
Італія	200730	Таджикистан	1500
Іспанія	86316	Туркменістан	23000
Казакстан	333000	Венгрія	116800
Канада	1209085	Узбекістан	86854
Хорватія	4300	Фінляндія	2103
Чехія	30000	Франція	30000
Чилі	1000	Швейцарія	5094
Швеція	4741		

представникам з Придністров'я було надано для навчання у вищих навчальних закладах 632 державні стипендії, зокрема у 2006 році - 150 місць, у 2007 - 132, у 2008 - 150; у 2009 - 100, 2010 - 100. У 2011 році такі стипендії були відсутні.

Відповідно до Закону України «Про внесення змін до Закону України «Про правовий статус закордонних українців», Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України було встановлено на 2012 рік 310 квот для прийому закордонних українців на перший курс до вищих навчальних закладів України за рахунок коштів державного бюджету України. Зокрема, для українців Молдови було виділено 100 місць, Грузії, Білорусі та Узбекистану - по 20, Азербайджану, Румунії, Киргизії, Бразилії та Словаччини - по 10, Латвії, Литви, Естонії, Болгарії, Вірменії, Аргентини, Угорщини, Сербії, Палестини, Ізраїлю, Туреччини, Греції, Лівану - по 5, інших країн - 35.

Проте, вступна кампанія 2012 року показала, що існують значні відмінності і суперечності у трактуванні Закону про статус закордонного українця та визначеного ним принципу квотування для дітей закордонних українців. Саме це спричинило той факт, що з одного боку, квоти виявилися незаповненими, а з другого - батьки і діти ображені несправедливим оцінюванням. Адже в умовах, в яких опинилися українські школи зарубіжжя, про що було сказано вище, неможливо дати знання на такому рівні, як це робиться

в Україні. Щоправда, в Україні функціонують літні школи вивчення української мови та українознавства, але вони існують без підтримки держави, і за навчання в цих 12 школах слухачі повинні сплачувати чималі гроші, а тому кількість бажаючих вчитися в літніх школах є незначною.

Населення українців по всьому світу Міністерство закордонних справ України спільно з базою даних про населення Світового банку в 2012 році.

Висновок. Отже, міграційна політика високо розвинених країн Євросоюзу спрямована на залучення іммігрантів, в т.ч. і українців, що сприяє збільшенню міграції. Проте, всі заходи іноземних країн не матимуть значення для українського емігранта, якщо як альтернативу він матиме перспективи на Батьківщині. Якщо після стабілізації політичної ситуації в Україні, економіка країни розвиватиметься таким чином, що український мігрант матиме можливість отримати гідну заробітну плату, щоб забезпечити нормальні умови життя для своєї родини, соціальні гарантії, сприятливі умови для ведення бізнесу, у нього не буде потреби шукати низько кваліфіковану роботу чи роботу з високим рівнем травматизму за кордоном. Особливо перспективним, у цьому напрямку є, розробка заходів, для повернення на батьківщину молоді, яка навчається за кордоном, і може використовувати отриманий світовий досвід для ведення бізнесу в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. <http://www.un.org.ua/>
2. <http://www.studyport.net/lib/elementarnij-kurs-migracijnogo-prava-ukrajini>.
3. Офіційний сайт Державної служби статистики України [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua>.

4. Ольшевська І. П. Регіональний вимір формування трудового потенціалу України. – Стратегія економічного розвитку України, вип. 24 – 25 (2009), с. 145-147.
5. Концепція державної міграційної політики, схвалено Указом Президента України від 30 травня 2011 року N 622/2011.
6. Міграційний профіль України 2013 [Електронний ресурс] / Міграційна служба України. – Режим доступу : http://dmsu.gov.ua/images/files/UKR_Migration_%20Profile_2013.pdf.
7. Малиновська О. А. Політика сусідніх країн щодо співвітчизників як інструмент поповнення людських ресурсів: виклики та уроки для України / О. А. Малиновська // Стратегічні пріоритети. – №3(28). – 2013. – С.138-146.
8. Європейська конвенція про правовий статус трудящих-мігрантів [Електронний ресурс] : ратифікована з застереженням Законом № 755-V (755-16) від 16.03.2007 р. – Режим доступу : <http://iom.org.ua/ua/legislation-ukr/migration-related-legislation-ukr/workers-and-members-of-their-families.html>.
9. Капітан В. Трудова міграція як аспект проблеми зайнятості в Україні / В. Капітан // Ефективність державного управління. – 2012. – Вип. 32. – С. 474-481.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. <http://www.un.org.ua/ua/>
2. <http://www.studyport.net/lib/elementarnij-kurs-migracijnogo-prava-ukrajini>.
3. Ofitsiyyny sayt Derzhavnoyi sluzhby statystyky Ukrainy [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.ukrstat.gov.ua>.
4. Ol'shevs'ka I. P. Rehional'nyy vymir formuvannya trudovoho potentsialu Ukrainy. – Stratehiya ekonomichnoho rozvytku Ukrainy, vyp. 24 – 25 (2009), s. 145-147.
5. Kontseptsiya derzhavnoyi mihratsiynoyi polityky, skhvaleno Ukazom Prezydenta Ukrainy vid 30 travnya 2011 roku N 622/2011.
6. Mihratsiynyy profil' Ukrainy 2013 [Elektronnyy resurs] / Mihratsiyna sluzhba Ukrainy. – Rezhym dostupu : http://dmsu.gov.ua/images/files/UKR_Migration_%20Profile_2013.pdf.
7. Malynovs'ka O. A. Polityka susidnikh krayin shchodo spivvitchyznykiv yak instrument popovnennya lyuds'kykh resursiv: vyklyky ta uroky dlya Ukrainy / O. A. Malynovs'ka // Stratehichni priorytety. – #3(28). – 2013. – S.138-146.
8. Yevropeys'ka konventsiya pro pravovyy status trudyashchykh-mihrantiv [Elektronnyy resurs] : ratyfikovana z zasterezhenniam Zakonom # 755-V (755-16) vid 16.03.2007 r. – Rezhym dostupu : <http://iom.org.ua/ua/legislation-ukr/migration-related-legislation-ukr/workers-and-members-of-their-families.html>.
9. Kapitan V. Trudova mihratsiya yak aspekt problemy zaynyatosti v Ukraini / V. Kapitan // Efektyvnist' derzhavnoho upravlinnya. – 2012. – Vyp. 32. – S. 474-481.

ХАЩІВСЬКА М.,
м. Львів, Україна

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ МІГРАНТІВ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ

У статті з'ясовано проблеми навчання дітей мігрантів та особливостей їх соціальної адаптації. Наведено визначення міграції та соціальної адаптації. Звернено увагу на такому соціальному явищу, як заробітчання. Подано статистичні дані щодо міграційного руху населення в Україні та проілюстровано сіткову модель міграції (вибулих) в областях України у 2015 році. Наведено проблеми у психоемоційній сфері дітей мігрантів та запропоновано модель соціально-педагогічного патронажу дітей мігрантів.

Ключові слова: міграція, діти, соціальна адаптація, соціально-педагогічний патронаж, трудова міграція.

The paper found learning problems of children of migrants and characteristics of their social adaptation. This definition migration and social adaptation. Attention is paid to such a social phenomenon as migrant workers. Posted statistics on migration of population movement in Ukraine and mesh model illustrated Migration (retired) in the regions of Ukraine in 2015. An psycho-emotional problems in the field of children of migrants and the model of socio-pedagogical patronage migrant children.

Key words: migration, children, social adaptation, social and educational welfare, labor migration.

В статье исследованы проблемы обучения детей мигрантов и особенностей их социальной адаптации. Приведены определения миграции и социальной адаптации. Обращено внимание на такое социальное явление, как «выезд на заработки». Подано статистические данные по миграционному движению населения в Украине и проиллюстрировано сетевую модель миграции (выбывших) в областях Украины в 2015 году. Приведены проблемы в психозмоциональной сфере детей мигрантов и предложена модель социально-педагогического патронажа детей мигрантов.

© ХАЩІВСЬКА М., 2016

Ключевые слова: миграция, дети, социальная адаптация, социально-педагогический патронаж, трудовая миграция.

Постановка проблеми. Міграційні процеси, які сьогодні відбуваються в нашій державі, спричинені потребою до соціально-економічного розвитку країни та її регіонів. Ситуація, що склалася сьогодні в східних регіонах України поставила людей перед нелегким вибором: або лишатися вдома і наражати себе і свої сім'ї на небезпеку, або шукати більш безпечного місця в інших регіонах України та за межами нашої держави. В сукупній структурі переселень, викликаних соціальними, економічними, внутрішніми та міжнародними суперечностями, проблеми соціальної адаптації дітей мігрантів відносяться до питань, які сьогодні стоять на порядку денному.

Діти, які разом з батьками перемищуються або в іншу область України, або в іншу країну, опиняються в іншому культурному середовищі часто постають перед труднощами в соціальній адаптації. Ще одним актуальним чинником є переміщення на роботу батьків, що чинить вплив на психологічний стан дитини. Найбільше це виявляється в адаптації до соціально-освітнього середовища. Саме це і буде предметом нашого дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемам навчання та соціальної адаптації дітей мігрантів присвячували свої наукові праці такі провідні науковці, як Белиускайте Р., Завацька Л., Колесник А., Комісарова Т., Куш Т.,

Пігіда В., Прибиткова І., Самарська М., Седньов В., Таранова А. та інші. Проте, ситуація, що складається в країні, потребує постійного наукового опрацювання, що і стало мотивом вибору теми наукової статті.

Мета статті полягає у з'ясуванні проблем навчання дітей мігрантів та особливостей їх соціальної адаптації.

Виклад основного матеріалу. Проблема трудової міграції існує в Україні вже багато років. Діти перших трудових мігрантів вже виростили та народили власних дітей. Але до останнього часу не вважалося за потрібне звертати увагу на проблеми цих дітей. Водночас, від'їзд українського населення з метою працевлаштування за кордон призводить до негативних демографічних процесів як унаслідок руйнації сімейних відносин, так і через несприятливу для народження і виховання специфіку «емігрантського» способу життя [10].

Звернемося спочатку до термінології понять «міграція», «адаптація» та «соціальна адаптація».

Так, «міграція» – це процес зміни постійного місця проживання індивідів чи соціальних груп: переміщення в інший регіон країни або в іншу країну. Міграцією є також переїзд для проживання із села в місто і – навпаки [9].

«Адаптація» [від лат. adaptatio – пристосування] є комплексним явищем соціального буття особистості, універсальною властивістю людини,

яка забезпечує засвоєння нею соціально корисних стандартів поведінки, ціннісних орієнтацій, гармонізацію взаємозв'язків з новим соціальним середовищем [19].

Енциклопедія освіти трактує «соціальну адаптацію» як процес і результат пристосування людини до умов соціального середовища і водночас часткове пристосування самого середовища до людини з метою гармонійного співіснування (від лат. adaptation – пристосування) [2, С. 836].

Таким чином, охарактеризувавши загальні поняття перейдемо до з'ясування проблем навчання дітей мігрантів та особливостей їх соціальної адаптації.

Суспільство кінця ХХ – початку ХХІ століття прийнято вважати інформаційним. Поява нових інформаційних технологій, зумовила перерозподіл педагогічних акцентів у вихованні. Технологізація сучасного побуту все більше витісняє один з найважливіших засобів виховання – безпосереднє спілкування батьків з дітьми. Таке нерівноцінне заміщення може бути особливо шкідливим, адже успішність адаптації маленької особистості, у першу чергу, залежить від активної позиції дорослих [7].

Слід загострити увагу на такому соціальному явищі, як заробітчанство. Саме шукаючи кращий заробіток, часто українці виїжджають на заробітки чи то за кордон, чи то за межі області, в якій проживають.

Згідно з оцінкою експертів, діти трудових мігрантів сьогодні в школах становлять близько 7% школярів. Такі діти є і в молодших, і в середніх, і у старших класах; дещо більше їх у середній шкільній віковій групі. У зв'язку із цим складною сімейною проблемою, яка переростає у соціальну, є виховання дітей трудових мігрантів

(ДТМ), залишених в Україні, особливо у випадках тривалої відсутності обох батьків [4].

Сьогодні категорію дітей, чії батьки перебувають на заробітках чи за кордоном, чи в межах країни, прийнято вважати як таку, що потребує особливої соціальної опіки. Сім'ї, в яких принаймні один з батьків є мігрантом, дослідники визначають як «дистантні». Причиною таких характеристик є той факт, що виховання і соціалізація дітей у родинях мігрантів часто здійснюється неповноцінно, особливо коли мігрантом є мати (а саме фемінізація трудової міграції є характерною ознакою українського заробітчанства) чи обоє батьків. Тоді виховання дитини здійснюють близькі родичі, друзі, а іноді діти і зовсім залишаються без опіки і соціального супроводу. В даному випадку сім'я, як соціальний інститут, зазнає деформації і перестає повною мірою виконувати свої функції [11, 156-167].

Криза значущих відносин може впливати і на подальше доросле життя дітей, адже вони не мають сформованого образу сім'ї. А. Колесник підкреслює: внаслідок того, що батьки впродовж багатьох років живуть та працюють окремо від дітей, в останніх не закладається модель поведінки обох батьків як щодо дитини (або дітей), так і щодо один одного. Оскільки діти трудових мігрантів постійно відчують загострену потребу в емоційній близькості з батьками, то в разі її не задоволення дитина трансформується у відчуження та повну ізоляцію [5].

Особливо гостро відчуває дитина відсутність матері, внаслідок чого з'являється загроза виникнення синдрому емоційної депривації. Останній є результатом нестачі істинної стійкості у житті людини, позбавленої в дитячому віці належної емоційної під-

Таблиця 1.
Міграційний рух населення в Україні протягом 2005-2015 років, осіб*

Показник	Роки						Відхилення 2015-2005, +/-
	2005	2011	2012	2013	2014	2015	
кількість прибулих	723642	637713	649865	621842	542506	533278	-190364
кількість вибулих	723642	637713	649865	621842	519914	519045	-204597
міграційний приріст, скорочення (-)	-	-	-	-	22592	14233	-
У т. ч. міждержавна міграція:							
кількість прибулих	39580	31684	76361	54100	-	30659	-8921
кількість вибулих	34997	14588	14517	22187	-	21409	-13588
міграційний приріст, скорочення (-)	4583	17096	61844	31913	-	9250	4667

*- складено автором на основі [8].

тримки, яку неможливо компенсувати за рахунок подарунків чи фінансового забезпечення [4].

Деякі діти вміють успішно адаптуватися до життєвих реалій (принаймні, так виглядає назовні), інші ж поступово стають «кандидатами» на отримання непривабливого соціального статусу «дітей вулиці» чи «соціальних сиріт». Таким чином, життя без батьків, чи навіть без одного із них, є чинником, що може зумовити викривлення в структурі особистості дитини, а відтак – спровокувати девіації у соці-

альній адаптації дитини [15].

Виїзд батьків на заробітки за кордон та залишення дітей під наглядом бабусь, дідусів та інших родичів – сучасна причина дитячої бездоглядності. Масового характеру це явище набуло в західних регіонах нашої держави. Так, лише у Львівській області у 22 тис. дітей один із батьків перебуває на заробітках за кордоном, у 4 тис. – обидва. Діти залишаються бездоглядними, адже старше покоління у зв'язку зі станом здоров'я, зайнятістю у домашньому господарстві не в змозі

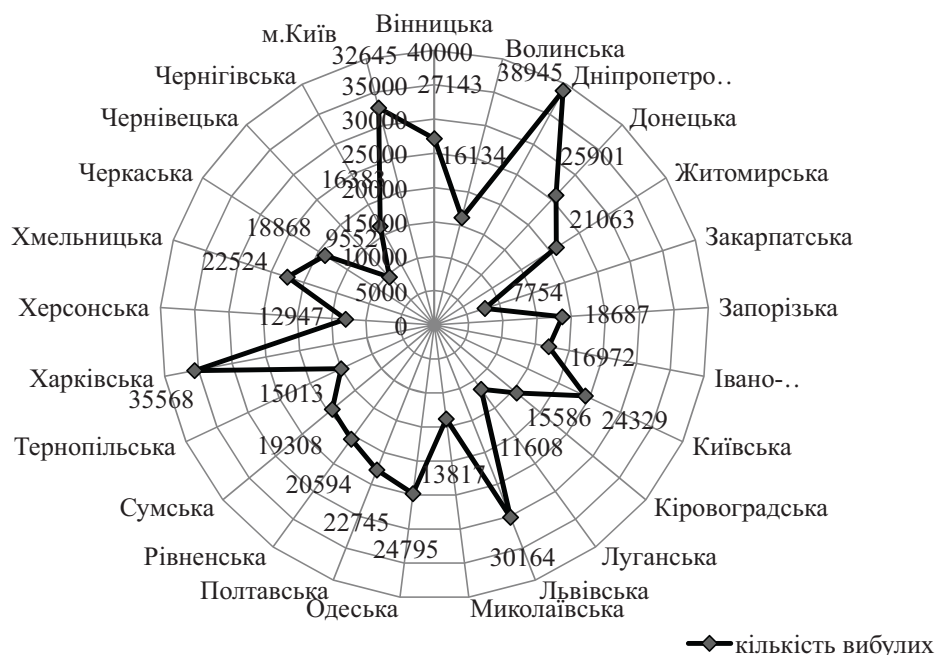


Рис. 1. Сіткова модель міграції (вибулих) в областях України у 2015 році*

*- складено автором на основі [8].

приділити їм належної уваги [3, с.164].

Проаналізуємо деякі цифри щодо міграційного руху населення України (табл.1).

Отже, протягом 2005-2015 років відбулося зменшення кількості прибулих і вибулих осіб. Проте, як ми бачимо, все одно кількість мігруючого населення є досить значною.

З метою з'ясування регіонів України, у яких найбільше мігрує населення зобразимо сіткову модель міграції в областях України (див рис. 1).

Таким чином, як помітно з рис. 1, найбільше вибуло населення з Дніпропетровської (38945 осіб), Харківської (40549 осіб), Львівської (31499 осіб) областей та м. Київ (46107 осіб).

Саме у цих областях необхідно звернути увагу на соціальну адаптацію дітей мігрантів.

У психоемоційній сфері від'їзд од-

ного з батьків (переважно матері) негативно впливає на дитину, що проявляється у [17]:

- порушенні психоемоційного стану здоров'я дитини (погіршенні комунікативного спілкування з оточуючими;
- появи дратівливості, агресивності, тривожності, недовіри до оточуючих;
- відчутті самотності та власної неповноцінності;
- втраті емоційного зв'язку дорослих із дитиною;
- виникненні синдрому емоційної депривації, що призводить до девіантної поведінки (розвиток алкогольної, наркотичної, ігрової залежності);
- ускладненні процесу соціалізації та якості виховання дитини (відсутність належного контр-

олю за поведінкою дитини дорослими;

- порушенні шкільної дисципліни, поява проблем у навчанні, що веде до порушення формування особистості у дітей трудових мігрантів;
- деформації ціннісних орієнтацій щодо сім'ї як такої викривлене уявлення про позитивну модель сім'ї;
- складності у формуванні поняття про повноцінну сім'ю, що у більших масштабах означає зародження такого явища як національне сирітство;
- комунікативних проблемах після повернення трудових мігрантів додому (ускладнення в спілкуванні та порозуміння дітей та

батьків; незнання батьками своєї дитини тощо).

Т. Комісарова зазначає, що однією з ефективних форм надання дітям трудових мігрантів кваліфікованої допомоги може бути здійснення соціально-педагогічного патронажу. Соціально-педагогічний патронаж – це взаємодія різних установ, спеціалістів для виховання дітей, їхньої соціалізації та адаптації до умов соціального середовища. Вона також передбачає надання різних видів освітньої, психологічної, виховної та посередницької допомоги дитині [6].

Таким чином, пропонуємо соціально-педагогічний патронаж здійснювати за п'ятьма етапами, що зображені на рис. 2.

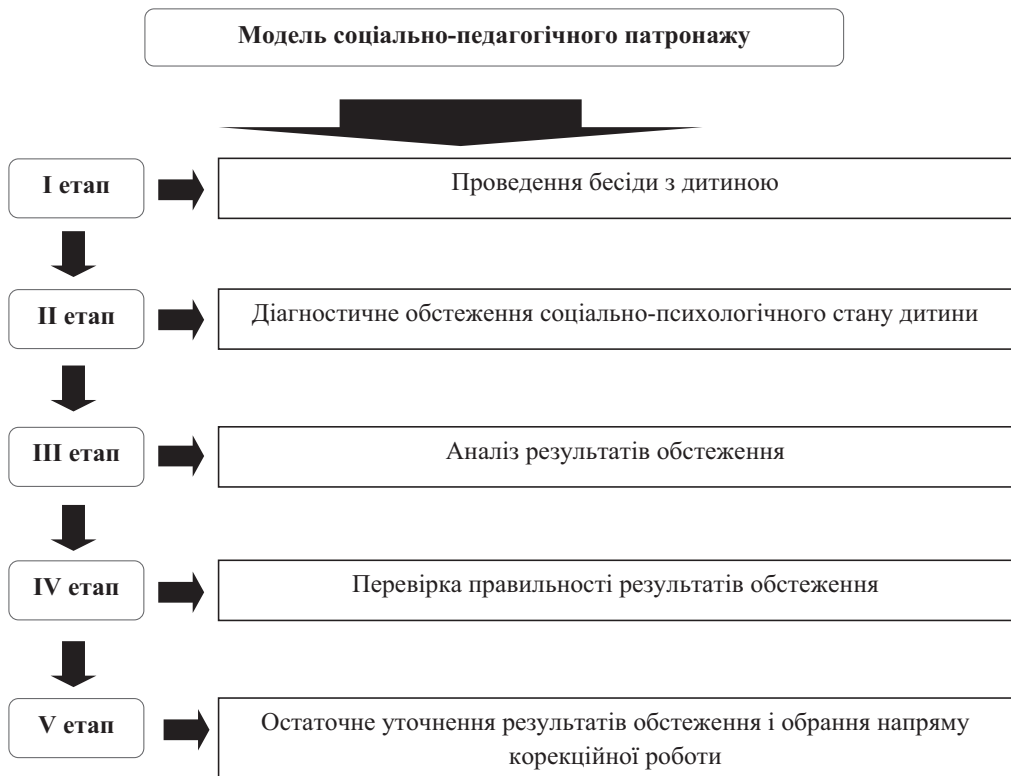


Рис. 2. Модель соціально-педагогічного патронажу дітей мігрантів
*- власна розробка автора

Отже, соціально-педагогічний патронаж дітей мігрантів пропонуємо проводити у п'ять етапів:

- проведення бесіди з дитиною;
- діагностичне обстеження соціально-психологічного стану дитини;
- аналіз результатів обстеження;
- перевірка правильності результатів обстеження;
- остаточне уточнення результатів обстеження і обрання напрямку корекційної роботи.

Під час першого етапу головне – встановлення контакту. Якщо це не вдається, слід перейти до проєктивних методик та уникати тем, які викликають негативну реакцію дитини. Важливо також утриматись від нав'язування контакту. Під час бесіди необхідно намагатися торкнутися всіх найбільш важливих сфер дитячої життєдіяльності, а також спостерігати за поведінкою підлітка, звернути увагу на його зовнішній вигляд, одяг, міміку, манеру розмовляти, невербальні знаки спілкування, послідовність і доречність висловлювань, реакцію на висловлювання співрозмовника, зміну настрою під час розмови [12].

Щодо другого етапу, то практичний психолог М. В. Самарська у процесі діагностичного обстеження дітей трудових мігрантів рекомендує використовувати комплекс методів й методик [13, с.10-14]. Зокрема, спостереження за поведінкою дитини та фіксація отриманих результатів за допомогою методики «Карта спостережень Д. Стотта» [16], тестування – методика «Дитячий опитувальник неврозів (ДОН)» [14], проєктивні методики – «КМС», «Мій клас» [1], «Самооцінка» [18], вивчення шкільної документації (класні журнали), опитування дітей.

Третій етап – аналіз результатів. На основі отриманих даних діагностич-

ного обстеження соціальний педагог разом із психологом встановлює наявність акцентуації характеру у підлітка, тип важковиховуваності чи інші причини девіантної поведінки підлітка [12].

Четвертий етап – перевірка правильності результатів та їхня відповідність поведінковим проявам дитини. На цьому етапі соціальний педагог спостерігає за поведінкою дитини під час уроків та перерв, збирає необхідні дані про дитину від значущих для неї людей, її найближчого соціального оточення, з'ясовує особливості соціальних ситуацій під час розвитку дитини (в сім'ї, школі), відповідність уявлень дитини реальним відношенням у найбільш значущих сферах її життєдіяльності. При потребі можна повторити перший та другий етапи для уточнення нез'ясованих питань або проведення додаткових діагностичних обстежень [12].

П'ятий етап – остаточне уточнення результатів, планування і розробка корекційної роботи. З цього етапу починається корекція особистісних рис, які зумовлюють девіантну поведінку чи дезадаптацію ДТМ, відбувається набуття навичок дитиною подолання проблем, формування позитивної соціальної поведінки, корекція негативного впливу соціального оточення, створюються умови для самореалізації дитини [6].

Висновки. Таким чином, нами здійснено дослідження проблем навчання дітей мігрантів та особливостей їх соціальної адаптації. Встановлено, що при вибутті батьків на роботу за кордон, або в іншу область дитина опиняється в складних суспільно-психологічних обставинах. Запропоновано здійснення соціально-педагогічного патронажу, який повинен здійснюватися в п'ять етапів. Саме завдяки

проведенню цілеспрямованої роботи з такими дітьми педагоги зможуть їм допомогти, і вони будуть більше адаптовані до соціуму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Белиускайте Р. Ф. Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребёнка / Р. Ф. Белиускайте // *Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога* : сб. научн. бр. / [Под ред. И. В. Дубровиной]. – М. : АПИ СССР, 1987. – С. 67-80.
2. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.*
3. Завацька Л. М. *Технології професійної діяльності соціального педагога : навч. посібник для ВНЗ / Л. М. Завацька. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2008. – 240 с.*
4. Карітас України. *Звітні матеріали соціологічного дослідження «Діти трудових мігрантів: особливості соціальної поведінки» в рамках проекту «Допомога дітям вулиці» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://caritas-ua.org/index.php?option=com_content&task=view&id=220&Itemid=23*
5. Колесник А. *Корекційна тренінгова програма по роботі з дітьми трудових мігрантів / А. Колесник // Соціальний педагог. Шкільний світ. – 2008. – № 11(23). – С. 4-6.*
6. Комісарова Т. *Соціально-педагогічний патронаж дітей «групи ризику» / Т. Комісарова // Соціальний педагог. Шкільний світ. – 2008. – № 12(24). – С. 41-49.*
7. Куц Т. В. *Соціальна адаптація дітей раннього віку: педагогічні погляди Януша Корчака. – К: Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки, 2011. – №13 С. 213-217*
8. *Міграційний рух населення. Статистичні дані державної служби статистикт України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>*
9. *Міграція. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pidruchniki.com/18800413/sotsiologiya/migratsiya>*
10. Пігіда В. М. *Проблема зовнішньої трудової міграції населення: соціально-педагогічний аспект / В. М. Пігіда // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2009. – № 4. – С. 12-14.*
11. Прибиткова І. *Трудові мігранти у соціальній ієрархії українського суспільства: статусні позиції, цінності, життєві стратегії, стиль і спосіб життя (початок) // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – № 4. – 2002.*
12. *Психосоціальна допомога дітям трудових мігрантів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psychology.com.ua/psixosocialna-dopomoga-dityam-trudovix-migrantiv-kriza-znachushhix-vidnosin-yuliya-grishhuk/>*
13. Самарська М. В. *Профілактика та корекція депресивних станів дітей трудових мігрантів (методичний посібник) [Електронний ресурс] / Марія Василівна Самарська // Освіта.ua. Середня освіта. Форум «Урок». Психологія. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/psychology/14045*
14. Седнёв В. В. *Детский опросник невротизма («ДОН») / В. В. Седнёв, З. Г. Збарский, А. К. Бурцев. – Донецк, 1997. – 15 с.*

15. Таранова А. О. Діти трудових мігрантів: пошук механізмів соціальної адаптації / А. О. Таранова // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – 2012. – Вип. 11. – С. 143-152.
16. Школьная дезадаптация. Карта наблюдений Д. Стотта // Рабочая книга школьного психолога / [Под ред. И. В. Дубровиной]. – М. : Просвещение, 1991. – С. 168-178.
17. Щодо вдосконалення соціального захисту дітей трудових мігрантів". Аналітична записка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/825/>
18. Якобсон С. Г. Образ себя и моральное поведение дошкольников / С. Г. Якобсон, Г. И. Морева // Вопросы психологии. – М., 1989. – № 6. – С. 34-41.
19. Янченко К. Особливості соціальної адаптації дітей дошкільного віку [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ird.npu.edu.ua/files/ynchenko_2.pdf

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Beliuskayte R. F. Risunochnyie probyi kak sredstvo diagnostiki razvitiya lichnosti rebYonka / R. F. Beliuskayte // Diagnosticheskaya i korrektsionnaya rabota shkolnogo psihologa : sb. nauchn. br. / [Pod red. I. V. Dubrovinoj]. – М. : API SSSR, 1987. – S. 67-80.
2. Entsiklopediya osvIti / Akad. ped. nauk UkraYini; golovniy red. V.G.Kremen. – K.: YurInkom Inter, 2008. – 1040 s.
3. Zavatska L. M. TehnologIyi profeslynoYi dlyalnostl sotslalnoy pedagoga : navch. poslbnik dlya VNZ / L. M. Zavatska. – K. : Vidavnichiy DIm «Slovo», 2008. – 240 s.
4. KarItas UkraYini. ZvItnl materlali sotslologlchnogo doslIdzhennya «DIti trudovih mIgrantlv: osoblivostl sotslalnoYi povedlnki» v ramach proektu «Dopomoga dltyam vulitsl» [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : http://caritas-ua.org/index.php?option=com_content&task=view&id=220&Itemid=23
5. Kolesnik A. Korektslyna trenlngoova programa po robotl z dltni trudovih mIgrantlv / A. Kolesnik // Sotslalniy pedagog. ShklIniy svIt. – 2008. – # 11(23).– S. 4-6.
6. KomIssarova T. Sotslalno-pedagoglchniy patronazh dltey «grupi riziku» / T. KomIssarova // Sotslalniy pedagog. ShklIniy svIt. – 2008. – # 12(24). – S. 41-49.
7. Kusch T. V. Sotslalna adaptatslya dltey rannogo vlku: pedagoglchnl poglyadi Yanusha Korchaka. – K: Aktualnl problemi sotslologlYi, psihologlYi, pedagoglki, 2011. – #13 S. 213-217
8. Mlgratslyniy ruh naseleण्या. Statistichnl danl derzhavnoYi sluzhbi statistikt UkraYini [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: <http://www.ukrstat.gov.ua/>
9. Mlgratslya. [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: <http://pidruchniki.com/18800413/sotsiologiya/migratsiya>
10. Plglda V. M. Problema zovnlshnoYi trudovoYi mIgratslyi naseleण्या: sotslalno-pedagoglchniy aspekt / V. M. Plglda // Sotslalna pedagoglka: teorlya ta praktika. – 2009. – # 4. – S. 12-14.
11. Pribitkova I. Trudovl mIgranti u sotslalnlly lEerarhlYi ukraYinskogo suspIstva: statusnl pozitslyi, tslnnostl, zhittEvl strateglyi, stil l sposlb zhittya (pochatok) //

- Sotsiologiya: teoriya, metodi, marketing.* – # 4. – 2002.
12. *Psichosotsialna dopomoga dltyam trudovih mIgrantIv* [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: <http://psychology.com.ua/psixosocialna-dopomoga-dityam-trudovix-migrantiv-kriza-znachushhix-vidnosin-yuliya-grishhuk/>
 13. Samarska M. V. *Proflaktika ta korektsiya depresivnih stanIv dltey trudovih mIgrantIv (metodichniy posIbnik)* [Elektronniy resurs] / MarIya Vasillona Samarska // *OsvIta.ua. Serednya osvIta. Forum «Urok».* *Psihologiya.* – Rezhim dostupu :http://osvita.ua/school/lessons_summary/psychology/14045
 14. SednYov V. V. *Detskiy oprosnik nevrozov («DON»)* / V. V. SednYov, Z. G. Zbarskiy, A. K. Burtsev. – Donetsk, 1997. – 15 s.
 15. Taranova A. O. *DIIti trudovih mIgrantIv: poshuk mehanIzmlv sotsialnoYi adaptatsIyi* / A. O. Taranova // *MIzhnarodniy naukoviy forum: sotsiologiya, psihologiya, pedagogika, menedzhment.* – 2012. – Vip. 11. – S. 143-152.
 16. *Shkolnaya dezadaptatsiya. Karta nablyudeniya D. Stotta* // *Rabochaya kniga shkolnogo psihologa* / [Pod red. I. V. Dubrovinoy]. – M. : Prosveschenie, 1991. – S. 168-178.
 17. *Schodo vdoskonalennya sotsialnogo zahistu dltey trudovih mIgrantIv*”. *Analtichna zapiska* [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: <http://www.niss.gov.ua/articles/825/>
 18. Yakobson S. G. *Obraz sebya i moralnoe povedenie doshkolnikov* / S. G. Yakobson, G. I. Moreva // *Voprosyi psihologii.* – M., 1989. – # 6. – S. 34-41.
 19. Yanchenko K. *OsoblivostI sotsialnoYi adaptatsIyi dltey doshkolnogo vIku* [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: http://www.ird.npu.edu.ua/files/ynchenko_2.pdf

АНИСИМОВА А.,
эксперт-физиогномист,
профайлер, персонолог,
г. Киев, Украина

ПРОФАЙЛИНГ: ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ ЛИЦА РЕБЕНКА ПОСЛЕ МИГРАЦИИ

В статье предпринята попытка анализа и описания изменений в психическом и психологическом мире ребенка в связи с миграционными аспектами и обстоятельствами, сложившимися в его жизни. Использован метод профайлинга, описаны результаты его применения. Предложены прогностические модели работы с ребенком, пережившим миграцию.

Ключевые слова: миграция, ребенок, профайлинг, лицо, прогноз, психологическая работа.

У статті зроблена спроба аналізу та опису змін в психічному і психологічному світі дитини в зв'язку з міграційними аспектами і обставинами, що склалися в її житті. Використаний метод профайлінгу, описані результати його застосування. Запропоновано прогностичні моделі роботи з дитиною, яка пережила міграцію.

Ключові слова: міграція, дитина, профайлинг, особа, прогноз, психологічна робота.

The article attempts to analyze and describe changes in mental and psychological world of the child in connection with the migration aspects and circumstances in his/her life. The method of profiling is presented, the results of its application is describes. Proposed predictive models work with child survivors of migration.

Key words: migration, child, profiling, face, forecast, psychological work.

Профилірування або створення профайл-портрета особистості (вне залежності від її віку, статі, психічних особливостей і т.п.), це системна методика, охоплює багато всевозможних аспектів життєдіяльності вивчаємого людини і частіше взагалі опирається тільки на його образ дії (коли є результат здійсненої діяльності, але людина невідома). Профайл збирається поелементно, а елементи – так же складаються з ще більш дрібних, але дуже важливих мікродеталей. Абсолютно всі елементи, при кваліфікованому підході, дають повноцінну картину експерту – профайлеру в тому срізі інформації, в області якої він збирає деталі.

Часто, окремі деталі обличчя говорять самі за себе і дають виснажливу інформацію, дозволяють побачити ряд закономірностей в змінах обличчя будь-якої людини пережившого важливого події. Звичайно, ми самі формуємо своє обличчя (його м'язово – мимічну карту норми) своїм внутрішнім світом і образом мислення, але у дітей (особливо на ключових вікових переломах особистості), можна побачити як саме події «коректують» їх мислення виводячи на поверхню обличчя м'язово-мимічні кореляції змін функціонування дитячого підсвідомості, при

цьому їх внутрішній світ, намагається «подтягнутися» за вже «внесеними» змінами.

Ця тема достатньо болюча, але розмова піде про стресові фактори, які привели до певних змін для малих особистостей, так як саме стрес – був визначений моїм дослідженням як основною надламуючою комплексом впливів для вивчаємого дитини.

В цій темі, я застосовую систему аналізу змін (динаміки) гальванічно-мимічної градусно-тургорної фізіогномічної системи вивчення фотографій обличчя дітей, переживших міграцію. Було також застосовано метод фізіогноміко-модельний мікроелементи обличчя дитини (являючий авторською розробкою і показавши себе як дуже точний і надійний емпіричний метод, в основі якого лежить профілювання з використанням фото-зображення обличчя).

Робота проводилася на основі аналізу фотоматеріалів трьох вікових груп: від 2-3 років; 6-7 років і 10-12 років, на основі загальнодоступного фотопотоку дитячих обличчя серед груп біженців і мігрантів з Сирії. Загальна кількість вивчаємих дітей приблизно 195-200 осіб з кожної вікової групи.

Метою дослідження є предмет відслідковування будь-якої динаміки змін обличчя дитини (виявлення позитивного або негативного

влияния на константную систему возрастной нормы конкретного лица, а с ней и последующих маркеров преобразования мышления ребенка) постмиграционного периода не характерной для детей того же возраста, национальности и культуры не переживших миграцию. Наиболее интересные и, на мой взгляд, значимые выводы в отношении динамики выявленных мною изменений, я привожу в данной статье.

Миграция – сама по себе является стрессом, и как любая вводная в личностном развитии – влечет значимые изменения. Ее достаточно сложно переживают абсолютно любые организмы, возраста и культуры, даже веками адаптированные племена потомственных кочевников.

Для детского организма, смена системы жизни – является осложняющим фактором лишь на конкретный период времени, после прохождения которого, полученный стресс выравнивается и видоизменяется начиная путь к усиленной адаптации или наоборот «потере себя в среде» или эффекта «непринятия средой».

Возраст, как опорная система адаптации к среде.

По результатам исследований проведенных мною в январе 2016 года на предмет изучения состояния детей в возрасте до 12 лет после миграции, все без исключения дети пережившие миграцию – перенесли стресс. Данная специфика «миграционного стресса» (а у каждого типа стресса она своя) включает:

- *страх потери*, который отображен на лице снижением эластичности кожи лица в области скул, сухостью средней зоны нижней губы и подсознательной тягой к повышенной динамике движения глаз (ребенок стара-

ется охватить взглядом больше информации что б «убедиться что бояться больше нечего»); по ободкам верхней губы, выступает воспалительный процесс герпесного происхождения, что указывает на общее снижение иммунитета под влиянием данного стресса;

- *необходимость терпеть изменения без присутствия однообразия* которое служит значимым для ребенка фактором безопасности (поиск одинаковых, похожих предметов из прошлого, привязка к одной вещи);
- *высокую динамику изменений вокруг*, которую ребенок не успевает воспринимать (привыкать и адаптироваться) от чего испытывает повышенную тревожность, которая часто выражается дерганностью, нервными всплесками на фоне нормального спокойного поведения и пугливостью, нежеланием общаться первое время контакта с незнакомцами; на лице появляется испарина, изменяется давление и появляется краснота щек (вегетативные элементы проявления стресса).

Возраст от 2 лет до 3 легче всего адаптирован к условиям новых обстоятельств и общая картина носит во многом позитивный окрас. Дети самостоятельно осваивают новые вводные без длительного научения (а именно – приобретение навыков ускоряется) тем или иным действиям, за счет глобальной смены обстановки (вынужденные обстановки настраивают психику ребенка на высшую динамику освоения среды, «схватывания нового», чем однообразная и привычная обстановка одного привычного места).

На лицах таких малышей появля-

ются первые лобные морщинки над левой бровью и активно развивается динамика мимики глаз (что свидетельствует о резком скачке в развитии и проявлении интеллектуальных способностей данной личности).

Быстрее развивается устойчивость и склонность сопротивления тела ребенка при столкновении с предметами, а так же развивается гибкость скелета и склонность уварачиваться. Однако общая система лица подвергается системным перепадам стрессовых скачков, под глазами образуются отеки и приобретает синий оттенок область ниже внутренних уголков глаз. Крылья носа могут подергиваться. Многие дети начинают грызть губы и ногти, выдирают волосы из бровей (реже ресниц).

Возрастная группа 6 – 7 лет болезненно воспринимает новые обстоятельства вне зависимости от того, какими они выглядят непосредственно для них. Повышается нервная реакция на раздражители (световые, шумовые и тп), ребенок плохо спит и подсознательно волнуется остаться один (без близкого взрослого, без значимого человека рядом). Такая реакция отмечается изменением внутренних уголков глаз и области переносицы выше уровня верхнего века (появляются микроморщинки 1-2 мм), на нижнем веке появляются еле заметные паутинки морщин, а также искривление мимики верхней губы под углом 20 градусов вверх левее, усиливается подкачка жевательных мышц (по причине повышенной тревожности ребенок часто сводит эти мышцы), усиливается синопность внутренней стороны скулы на границе с средней зоной носа (переносица). Область между глаз приобретает подсознательное и одновременно визуальное напряжение (создается общий вид повышенной концентрации).

Если такие дети имели физиогномические маркеры эпилепсии на лице в возрасте 4-5 лет, то в возрасте 6,5 лет у них возможен полноценный дебют эпилептического эквивалента.

У детей более старшего возраста (10 – 12 лет), резко возрастают показатели динамики роста склонности к девиантному поведению. Они начинают думать, что их никто не понимает и не знает, что они сильнее чем есть и «заведомо пугают неизвестную среду» своим поведением, совершая поступки нацеленные на разрушение. Кроме того, на первое место выходит аспект «мести за потерю» того, что они имели до миграции, даже если нынешняя ситуация в разы лучше прежней. Это в чистом виде проявление влияния пост-миграционного стресса на данную возрастную категорию. Мимически – утяжеляется взгляд, он становится из-под лобья и появляется оценивающий прищур. Преобладает наклон головы вправо у правой и влево у левой. Высокая динамика подбородка в основном направлена вверх относительно нижней челюсти, что свидетельствует об агрессивном восприятии любых раздражителей (!) и готовности проявить эмоциональное негодование. Данный возраст наиболее опасен как для самих детей, так и для среды в которой они находятся. Оптимально: оказать им помощь специалистов и ввести их в среду более компетентно, нежели они пытаются это делать самостоятельно.

Особенности обстоятельств миграции и влияние низкого социального круга до миграции – как значимая опорная система.

Этот аспект является собой значимый критерий преломления развития личности, особенно если он негативно окрашен военными действиями и ребенок перенес сильный шок и испуг

находясь в пугающей его атмосфере. Однако, исследование показало, что для младшей возрастной группы (2- 3 лет) период менее всего несет отпечаток, по сравнению с другими возрастными. Ребенок 3 лет больше концентрирован на новом познании, нежели на том, что было до этого. Имеют значение только сильные факторы перенесенного страха, которые подкреплены усугублением ситуации с продолжительностью до 3 суток постоянного воздействия, однако, при наличии напоминания о происшедшем. У таких детей системно прогрессирует блефароспазм защитного или эссенциального типа, который сложно поддается лечению. Но при этом, обычное заболевание ОРВ успокаивающе влияет на общее состояние нервной системы ребенка, переключая стресс организма на борьбу с заболеванием и усиливает снижение общего травмирующего фактора.

Если социальная среда до миграции в основном представляла собой бедное существование, на ребенке 2-3 лет скажется только особенности слабого питания (получение или недополучение необходимых групп витаминов для полноценного развития детского организма). Низкий уровень жизни до миграции, сложнее способствует и восприятию ребенком нового социума, препятствует его полноценному безтравматичному переходу в новую среду. У ребенка могут заложиться фобии, маркеры которых проявляются на лице чуть позднее, в возрасте 4-5 лет, и закладывают склонности к закатыванию глаз ровно вверх (симптом тяги к умиротворению психики и тишине говорящий о стойкой фобии давления социума на данную личность), появлению маркеров морщин под внешним уголком нижних век.

Дети возраста 6-7 лет помнят свое детство раннего периода и могут «взять с собой» в будущее системные травмы воспоминаний, которые могут нарушить им в основном сексуальную жизнь начиная с 19-20 лет. У мальчиков травма низкого социального круга домиграционной среды, как правило, начинает переходить в половые девиации, и на лице проявление присутствует в основном в области верхней и нижней губы (верхняя – уголки стремятся вниз, нижняя – вверх), это четко визуализируется на лице находящемся в динамике (момент разговора и улыбки).

Мимика с маркерами половых девиаций, которая обогащается ребенком по мере продолжения развития, взросления и участия его в социальной жизни, и находящаяся без влияния жесткой культурно-воспитательной среды со стороны нового мира (наблюдение педагогов, воспитателей) в котором живет ребенок, приобретает садистический профиль (со всеми вытекающими тягами к садизму и девиантности) уже к возрасту 9 лет. Таким образом, данное исследование выявило риск, который необходимо учитывать уже в ближайшей перспективе в области контроля за адаптацией и поведением данной группы детей с наличием миграционного стресса.

Важно отметить, что общий профиль развития и моделирования личности такого ребенка (при отсутствии соответствующей коррекции маркеров садистических особенностей) – указывает на сходство с детьми, которые растут без родителей и терпят жестокое обращение со стороны значимых взрослых (при этом обладая потенциально сильными и волевыми личностными качествами, а также желанием реализовывать свои тяги). Эта проблема заслуживает особого вни-

мания со стороны педагогов, вплоть до разработки специальных муниципальных программ системной помощи таким детям.

Критически значим для детей 10-12 лет домиграционный период среды в которой они находились. Травмы ими накоплены в полной мере практически с 2 летнего возраста без перерыва, и если среда в целом носила для них негативный характер (читать «усугубляющий») – то требуется системная помощь педагогических систем воспитания и контроля.

У таких детей на мимической карте нормы лица, появляются детали в мышечной системе лицевых мышц (до 19 маркеров в области щек и зоны нижней линии подбородка и носогубного блока) – четко указывающие на формирование психологии жертв (ложное осознание того, что ни тут не нужны). Данная категория попадает в группу риска личностей подверженных внушению, зависимости и влиянию негативной компании, падки на нарко- / алко- проблемы.

«Предлагаемая социальная роль» и фактор «принятия среды» или «не принятия средой».

Предлагаемая «новая» социальная роль, глобально, ставит ребенка либо в группу «принят средой» (при условии отсутствия у него системных психологических травм) либо «не принят средой», которая делится в свою очередь на «реальное непринятие» средой ребенка и «ложное непринятие» (когда только один ребенок считает, что его не принимают и не любят и ищет тому всевозможные квази-подтверждения).

Возрастная группа 2 – 3 и 6- 7 лет, достаточно легко адаптируются к новым условиям и устоям предлагаемого им общества. Для них это новая система не несущая резкого перепада ни в «принятии» ни в «отторжении», так

как именно в этой корреляционной основе проходит борьба ребенка обоих возрастных групп за становление пока только себя самого как личности, и тут не присутствует влияние акцента среды – как основного воздействия. Дети заняты собой и их лица несут в основном отпечатки миграционных стрессов: психологических и психических травм, лишений, болезней и суицидально-агрессивных поведенческих реакций, девиации, заложенные фобии и садистические маркеры. Эти элементы присутствуют в различном соотношении друг с другом и мозаично взаимодействуют с предлагаемой средой помогая или осложняя ребенку дальнейшее социальное развитие. Как правило, при грамотном педагогическом внимании, показатели миграционного стресса можно существенно снизить.

Совершенно другую картину мы наблюдаем при изучении динамики мышечно – мимической системы в возрастной группе 10-12 лет. Именно в этой временной системе развития вышеописанного «миграционного влияния» дети воспринимают среду как агрессора, так как считают себя уже сформировавшимися (!) личностями. Формирование суицидальных намерений, отмечено у 30% данной возрастной категории. Формирование садистическо – радикальных проявлений у 48%, а наличие болезненности реагирования на обиды от коренных жителей страны которая их принимает (и формирование соперничества) – имеют 27-29%.

На лице такого ребенка меняется вся система контурного фактора (вся карта мимически нормального развития психики), где каждый элемент лица получает дополнительные «наращивания» и деформирует каждую зону лица порой до неузнаваемости.

Лицо такого ребенка даже близким людям начинает казаться «чужим». По факту такого изменения, запускается реальная угроза для ребенка «неприятие его средой», способная привести зачастую к самым неожиданным сложностям в его жизни.

Важно помнить, что возрастные группы 10-12 лет неплохо поддаются коррекции, в отличие от 14-16 летней возрастной группы, которая уже реально представляет собой молодого

почти полноценного личностно сформировавшегося гражданина.

Таким образом, при помощи применения ряда психологических инструментов, профилирования и выявления физиогномических маркеров рисков, грамотной и целевой разработке систем коррекции, вполне реально и крайне необходимо начать исправлять ситуацию уже на данной витке ее динамической активности.

**2. ФІЛОСОФІЯ ЛЮДИНИ,
СУСПІЛЬСТВА І КУЛЬТУРИ:
ВИМІРИ ТРЕТЬОГО
ТИСЯЧОЛІТТЯ**

БІРЮКОВА Г.С.,
кандидат філософських наук,
слухач ІПО КНУ
ім. Т.Г. Шевченка,
м. Київ, Україна

БЕЗПЕРЕРВНА ОСВІТА ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ РЕСУРС ТВОРЧОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

У статті розкривається сутність чинників, що обумовлюють особливу роль безперервної освіти у житті людини. Виділено основні переваги андрагогіки над педагогікою, принципи розвитку безперервної освіти. Зокрема, обґрунтовано умови практичного створення перспективної системи безперервної освіти дорослих, що сприяє самореалізації особистості.

Ключові слова: самореалізація особистості, творчий потенціал, безперервна освіта, андрагогіка, творчість.

В статье раскрывается сущность факторов, которые обуславливают особую роль непрерывного образования в жизни человека. Выделены основные преимущества андрагогики над педагогикой, принципы развития непрерывного образования. В частности, обоснованы условия практического создания перспективной системы непрерывного образования взрослых, что способствует самореализации личности.

Ключевые слова: самореализация личности, творческий потенциал, непрерывное образование, андрагогика, творчество.

The article reveals the essence of the factors that contribute to the special role of continuing education in human life. The main advantages of andragogics pedagogy, principles of continuous education. In particular, conditions reasonably practical perspective creating a system of continuous adult education that promotes personal self-realization.

Key words: personal self-realization, creative potential, continuous education, andragogics, creativity.

Постановка проблеми. Глобалізація життя сучасного суспільства, швидке оновлення та накопичення інформації приводить до того, що зміни в одній галузі суспільного життя швидко переносяться на інші, посилюючи взаємодію та взаємозв'язок цих сфер. Все це прискорює ритм життя людей, підвищує інтенсивність та динамізм життя, а в таких умовах знання, отримані раніше, застарівають із великою швидкістю. Тому сьогодні особливої уваги набувають питання, пов'язані із розробкою практичних рекомендацій для реалізації безперервної освіти дорослих, що спрятиме самовдосконаленню та самореалізації особистості.

Мета статті – з'ясувати значення безперервної освіти для самореалізації та самовдосконалення особистості в умовах глобалізації сучасного суспільства.

Виклад основного матеріалу. В основі теоретичної концепції стратегії розвитку творчого потенціалу особистості безперервна освіта, як механізм й інформаційна база цього процесу, займає особливе місце. Освіта взагалі та безперервна освіта зокрема, самі по собі представляють творчий процес. Тому в стратегії розвитку особистості засобами освіти лежить розуміння органічної єдності творчості самої особистості як в сфері навколишнього середовища, так і в своєму внутрішньому світі. Крім цього, проблеми освіти досліджувалися, насамперед, стосовно дітей та молоді і майже не стосувалися проблем розвитку та виховання дорос-

лих. Особлива роль безперервної освіти впродовж всього життя людини зумовлена цілою низкою чинників.

По-перше, творіння нового в навколишньому світі неможливе без появи відповідного нового в самій особистості, одним з ключових джерел цього нового є неперервна освіта. І, навпаки, поява нового в навколишньому світі неминуче ставить перед особистістю здобуття нових знань, що неминуче веде до появи нового в самій особистості.

По-друге, здатність особистості до творчості є її іманентною характеристикою, яка відбиває глибинну, основну сутність, що забезпечує особистості її існування. Ця риса виступає як родова властивість людини, що знаходить свій вираз у відношенні до навколишнього світу як такого й який має умови та можливості до змін. Така здатність особистості до створення нового споконвічно властива кожному індивідові внаслідок приналежності до людського роду. Однак вона надана індивідові в потенції (у «згорнутому вигляді»), і може бути визначена як його творчий потенціал в процесі постійної освіти, із чого випливає висновок про можливість прояву даної властивості, трансформації її з потенційного стану в актуальний. Зазначене здійснюється саме в процесі безперервної освіти.

По-третє, змістовний прояв і якісна своєрідність здатності до творчості на рівні окремого індивіда, як уже відзначалося, залежать від природних і соціальних факторів, але тільки безперервна освіта є тим механізмом, що забезпечує неперервний якісний і

кількісний зміст творчого потенціалу особистості.

По-четверте, актуалізована здатність до творчості може бути різною за видами (інтелектуальна, моторна, соціальна, практична й ін.), за якістю (генератор ідей, реалізатор, критик, аналітик і ін.), а також за ступенем виразності. Тому при організації освітнього процесу необхідно піклуватися про створення умов для розвитку здатності до творчості тих, кого навчають, виявляти їм всіляку педагогічну підтримку й умови для саморозвитку.

По-п'яте, здатність особистості до творчості проявляється в процесі її життєдіяльності. При цьому кожний з видів діяльності може здійснюватися індивідом як на репродуктивному, так і на творчому рівні. Ступінь прояву творчості обумовлена, з одного боку, творчим потенціалом самої людини, а з іншого – рівнем її вмотивованої активності у його розвитку та реалізації. Для цього слід системно і у повному обсязі використовувати ресурси безперервної освіти. Тому стимулювання активності в розвитку свого творчого потенціалу може виступати в якості самостійного педагогічного завдання в процесі виховання творчої особистості в освітньому процесі.

Викладена концептуальна позиція щодо неперервної освіти орієнтує на те, щоб не вважати творчість специфічним феноменом окремих видів людської діяльності або обраних індивідів (геніїв) і передбачає виділення, як самостійного завдання, формування готовності кожної особистості до розвитку та реалізації власного творчого потенціалу. З педагогічних позицій вона націлює на пошук практичних шляхів виховання та самовиховання тих, що навчаються, як, передусім, творчих особистостей. При цьому необхідно спиратися на ідею

взаємозв'язку усвідомлюваних і неусвідомлюваних компонентів психіки у формуванні готовності особистості до саморозвитку та самореалізації.

В умовах глобальної трансформації соціуму актуалізується питання творчого самовдосконалення особистості, масштабної самореалізації творчих потенціалів її психіки. І виявляється, що основним стратегічним ресурсом, що забезпечує потреби еволюціонуючої психіки та суспільства, що трансформується, є безперервна якісна освіта.

Концепція освіти протягом усього життя людини, як цілеспрямована освітня стратегія, з'явилася близько трьох десятиліть тому завдяки зусиллям ЮНЕСКО та Ради Європи. На думку авторів колективної монографії «Болонський процес: 2007-2009 роки. Між Лондоном і Левеном»: «Це була відповідь на наступну аномальну ситуацію: у той час як люди вчаться протягом усього життя, можливості для отримання освіти надаються в основному на ранньому етапі життя і при цьому переважає формальна освіта» [1, с. 47]. Тому з'явилася реальна необхідність дати «другий шанс» тим, хто не витягнув користі з початкового освітнього досвіду, допомогти вже дорослим «учням» в оновленні та зміні їх компетенцій. Поставивши мету «освіта протягом життя для всіх» у 1996 р., міністри освіти країн Європейського Союзу проголосили новий курс, прийнявши більш широку ідею, яка охоплює всі види цілеспрямованої навчальної діяльності протягом усього життя – від колиски до могили, і яка спрямована на вдосконалення знань і навичок для всіх людей, які бажають брати участь у навчальній діяльності [66].

О. Андреев зазначає, що «...освіта дорослих у даний момент виступає як одна з найбільш актуальних теоретичних і практичних проблем. Від її

розв'язання багато в чому залежить рівень економічного та соціального розвитку держави» [9, с. 11].

Одним з провідних іноземних фахівців у галузі освіти дорослих американський теоретик М. Ноулз (Malcolm Knowles) вважає, що андрагогіка зробить істотний вплив на розвиток гуманістичної теорії навчання так як вона дозволяє учням самостійно вибрати і використовувати контакти та плани навчального процесу (самоосвіти) [342]. Завдяки впливу М. Ноулза під андрагогікою в США розуміють специфічний теоретичний і практичний підхід, заснований на гуманістичній концепції автономних учнів та викладачів-фасилітаторів процесу навчання. Саме завдяки безперервній освіті кожна людина незалежно від свого віку в змозі здійснити повноцінну реалізацію своїх творчих потенціалів, збагатити та розширити їхні можливості. А умови глобалізації та масштабної трансформації людства сприяють індивідуальному саморозвитку й інтенсивній самостійній роботі над собою й особистісними якостями.

Безперервна освіта у сучасності розвивається дуже інтенсивно. Так, у Росії андрагогіку розвивають: Б. Бім-Бад, С. Гавров, Б. Гершунський та інші. В Україні проблемам методології освіти дорослих присвячені наукові праці С. Вершловського, С. Гончаренка, А. Даринського, С. Змейова, І. Зязюна, В. Кременя, А. Кузьмінського, Н. Ничкало, В. Онушкіна, С. Сисоевої, Є. Тонконової та ін. У 1993 р. в структурі Академії педагогічних наук України створений Інститут педагогіки і психології професійної освіти, який згодом (2007 р.) був перейменований в Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України (сьогодні – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України).

На думку Л. Сігаєвої :»Андрагогіка розглядається як синтез соціологічних, соціально-психологічних і психологічних знань, що дозволяє осмислити феномен «навчання дорослих» за межами традиційної системи дитячо-юнацької освіти» [2, с. 105].

Спираючись на досвід університетів США, курсів і відділень безперервної освіти Гарвардського університету, можна виділити чотири основні ідеї для університетів, що займаються освітою протягом усього життя [1, с. 56]:

1) «Думати глобально, діяти локально»: університети мають інтегруватися у місцеві та регіональні спільноти для набору студентів і створювати союзи із зацікавленими сторонами;

2) «Гнучке навчання»: гнучкість в організації місць навчання і більша різноманітність програм і ступенів / кваліфікацій, відповідно до потреб часу та випереджальної підготовки;

3) «Розуміння профілю освіти протягом усього життя»: перегляд структури та практики викладання курсів з урахуванням специфічних потреб і очікувань дорослих, які навчаються з метою подальшого розвитку наявних і придбання нових компетенцій, необхідних для сталого працевлаштування та професійної ефективності;

4) «Фінансові питання»: робота з урядами та роботодавцями з метою забезпечення доступності освіти протягом усього життя.

Андрагогіка відрізняється від традиційного викладання та навчання (педагогіки). Якщо педагогіка припускає наступне: поводження з учнями як з дітьми, як з порожнім посудом, який учитель повинен заповнити знаннями; підготовку навчального плану заздалегідь, без обговорення його цілей і змісту з учнями; викладання підготовленого курсу, в процесі якого учень знаходиться в постійній залежності від

викладача на всіх етапах навчання.

То андрагогіка передбачає: організацію взаємодії з учнем як з дорослим, як з колегою вчителя, як з людиною, яка привносить в процес навчання істотну частку свого попереднього досвіду навчання; обговорення з учнем навчального плану та доступність вчителя як консультанта у навчальному процесі; визначення результату навчання, погодженого з учнем, взаємини з яким учитель будує на основі співробітництва та взаємного обміну ідеями.

Відомий американський фахівець в області андрагогіки Р. Сміт виділяє шість аспектів навчання дорослих. За Р. Смітом навчання дорослих [3, с. 21]:

- відбувається протягом усього життя;
- це природний і особистісний процес;
- включає в себе зміни в людину яка навчається;
- пов'язане з розвитком особистості;
- обумовлене досвідом людини і його діяльністю;
- передбачає використання інтуїтивної сторони, тобто воно може проходити частково на підсвідомому рівні.

Згідно сформованих уявлень андрагогіка має перевагу перед педагогікою з цілого ряду важливих причин. Виділимо основні:

1. Людині, яка навчається, належить провідна роль в процесі свого навчання (бо не її навчають, а вона навчається).

2. Зріла людина, яка навчається прагне до самореалізації, самостійності, до самоврядування й усвідомлює себе такою.

3. Доросла людина має життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід, який може бути використаний в якості важливого джерела навчання як його самого, так і його колег.

4. Зріла людина навчається для вирішення важливої життєвої проблеми та досягнення конкретної мети.

5. Дорослий розраховує на невідкладне застосування отриманих в ході навчання умінь, навичок, знань і якостей.

6. Навчальна діяльність учня значною мірою детермінується тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або обмежують, або сприяють процесу навчання.

7. Процес навчання дорослого організований у вигляді спільної діяльності того, хто навчається, з тим, хто навчає, на всіх етапах взаємодії: діагностики, планування, реалізації, оцінювання і, певною мірою, корекції.

У розвиток цих ідей можна навести тезу з монографії Л. Губерського и В. Андрущенко, де зазначається, що «...успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні» [4, с. 288].

Відомий російський педагог А. Новиков сформулював сім принципів розвитку безперервної освіти [5]:

1. Якісна базова освіта.
2. Багаторівневість освітніх програм.
3. Додатковість (взаємодоповнення) базової та післядипломної освіти.
4. Маневреність освітніх програм.
5. Наступність освітніх програм.
6. Інтеграція освітніх структур.
7. Гнучкість організації форм освіти (навчання).

Ці принципи можна застосовувати у різних сферах. Зокрема, О. Фатхутдінова у монографії «Правова освіта у дискурсі формування свідомості особистості» (2012 р.) розглянула їх застосування до правової освіти в Україні [6]. А у фундаментальному до-

слідженні «Товариство знання: Історія модернізації на Заході і в СРСР» два відомих радянських вчених Г. Осіпов і С. Кара-Мурза запропонували на їх думку, ідеальну модель суспільства майбутнього – «суспільство знання», яке корінням сягає у попередній період історії [7]. Зокрема, виділяються такі основні якості суспільства знання. Перша – «підвищений інтерес і увага до критичних точок і порогових явищ. Це прагнення знайти той нервовий вузол проблеми, розв'язавши який можна одразу вирішити проблему у головному» [7, с. 243].

Друга властивість «суспільства знання» – відповідальність, або необхідність вирішити проблему (а не зробити важливий крок у її вирішенні) приймається як неперушна істина, спрямована і закінчена дія. Така постановка питання створює найсильніший мотив до винаходів, а значить, і до навчання. Перекласти відповідальність вже нема на кого, оскільки вона покладається на людину, яка виконує дію. Це загальне положення різко прискорило рух знання.

Третя якість – залучення для вирішення проблем фундаментальних теоретичних напрацювань. У свій час в СРСР державна система організації науки дозволяла з дуже скромними фінансовими витратами виконувати безліч проектів такого типу. Прикладами слугують не тільки найкращі та оригінальні види військової техніки, як система реактивного залпового вогню «Катюша» і ракети «повітря – повітря», створення кумулятивного снаряда тощо. Так, завдяки новаторським розрахункам математиків в СРСР була зроблена найкраща у світі військова каска з дуже складною кривизною поверхні, що забезпечила її найкращу відбивну здатність [7].

Четверта якість – здатність мобілізу-

вати приховані ресурси низької інтенсивності. Ця якість притаманна господарству «сімейного типу», яке залучає ресурси, негідні для ринку (трудова та матеріальні) [7].

На думку А. Остапенко і Т. Хагурова: «Життєлюбність, працьовитість, допитливість і людинолюбство є дуже точними (по суті – універсальними) індикаторами психологічного здоров'я, як серед дітей, так і серед дорослих людей. Виховання в любові і гідності – ось основні умови психологічного благополуччя сучасних дітей» [8, с. 176].

Таким чином, ми можемо констатувати, що проблема неперервної освіти та її ролі в стратегії розвитку творчого потенціалу особистості має досить широкий діапазон досліджень. Проте, на нашу думку, їх переважна більшість закінчується визначенням тих чи інших дефініцій, теоретичних дискусій і таке інше. Але цього для реальної стратегії формування та розвитку творчого потенціалу особистості в умовах глобалізації недостатньо. Саме життя вимагає виходу теоретичних проблем формування та розвитку творчого потенціалу особистості на рівень стратегії і суспільної практики, або, щонайменше, розробки рекомендацій для практики.

В цьому контексті вважаємо за доцільне представити основні проблеми організаційно-методичного супроводу оптимізації стратегії творчого потенціалу особистості та її реалізації в процесі післядипломної освіти, які повинні бути спрямовані на:

- Формуванні мотивації особистості щодо потреби у професійному саморозвитку.
- Забезпеченні умов для орієнтації особистості у стратегіях, напрямках, формах і методах професійного саморозвитку.
- Забезпеченні адекватної підтримки особистості на всіх стаді-

ях професійного саморозвитку.

- Реалізації післядипломної освіти щодо забезпечення процесу професійного саморозвитку.
- Застосуванні організаційно-методичних, психолого-педагогічних та індивідуальних засобів стабілізації професійного саморозвитку.
- Впровадженні системи формування психолого-педагогічної спрямованості на розвиток, саморозвиток і самореалізацію.
- Наданні допомоги (при потребі) щодо рефлексії, систематизації та узагальнення власного досвіду у контексті професійно-творчої самореалізації.

Практичне створення перспективної системи неперервної освіти дорослих і, відповідно, системи прогнозування професійної відповідності спеціаліста (як необхідної передумови переходу до системи неперервної освіти дорослих), на наше переконання, передбачає виконання наступних умов.

По-перше, постійний моніторинг динаміки зміни вимог діяльності до особистих якостей спеціалістів на всіх етапах їх життєдіяльності.

По-друге, створення методик і організаційних форм для об'єктивної оцінки рівня розвитку характеристик спеціалістів.

По-третє, розробку науково-методичного апарату для оцінки і прогнозування того, наскільки структура якостей особистості конкретних спеціалістів адекватна до вимог професійної діяльності дорослих.

Недооцінка індивідуальних, по-

тенційних особливостей особистості, ігнорування індивідуальними відмінностями, недостатнє врахування рівня підготовки і творчого потенціалу особистостей в кадровій політиці, що мали місце впродовж багатьох років, різко знизили активність людського чинника в усіх сферах суспільного життя. З іншого боку, цим було нанесено шкоду і моральному стану суспільства, бо особистість не може нормально розвиватися без адекватної суспільної оцінки власного творчого потенціалу. Такий зворотний зв'язок стимулює, або гальмує розвиток тих чи інших сторін особистості, а, відповідно, є важливим і для суспільства в цілому. Ефективній реалізації такого зворотного зв'язку повинна сприяти система неперервної освіти дорослих.

Таким чином, безперервна освіта у різних її формах і на різних рівнях, з одного боку, представляє собою реальний механізм реалізації стратегії формування та розвитку творчого потенціалу особистості, а з іншого – джерело творчої діяльності та самореалізації особистості. Кожна з наявних освітніх шкіл несе в собі потужні напрацювання у вирішенні стратегічних проблем формування та розвитку творчого потенціалу особистості. В той же час жодна з них не дає вичерпного знання про вирішення проблеми стратегії розвитку творчого потенціалу особистості. Тому для побудови цілісної концепції розробки та реалізації стратегії формування творчого потенціалу особистості в процесі неперервної освіти необхідно творчо використовувати позитивні напрацювання всіх освітніх шкіл.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / [под науч. ред. профессора В. И. Байденко]. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 302 с.*

2. Сігаєва Л. Є. Андрагогіка: теоретичний аспект / Л. Є. Сігаєва // Вісник Черкаського університету. – Випуск 203. Частина II. Серія “Педагогічні науки”. – Черкаси : ЧНУ, 2011 – С. 100–107.
3. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс / Александр Александрович Андреев. – М. : Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
4. Губерський Л. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Леонід Губерський, Віктор Андрущенко. – К. : “МП Леся”, 2008. – 516 с.
5. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития / Александр Михайлович Новиков. – М. : Эгвес, 2000. – 272 с.
6. Фатхутдінова О. В. Правова освіта у дискурсі формування свідомості особистості / Олена Василівна Фатхутдінова. – К.: ВІР УАН; Макаріїв: Софія, 2012. – 376 с.
7. Осипов Г. В., Кара-Мурза С. Г. Общество знания: История модернизации на Западе и в СССР / Геннадий Васильевич Осипов, Сергей Георгиевич Кара-Мурза. – М. : Книжный дом “ЛИБРОКОМ”, 2013. – 368 с.
8. Остапенко А. А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования. Монография / Андрей Александрович Остапенко, Тему́р Айтте́чевич Хагуров. – Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2012. – 196 с.

RESOURCES:

1. Bolonskyu process: 2007-2009 years. Between London and Leuven / [pod naych. red. Professora V.I. Baydenko]. – Moscow: Yssledovatelskyu Preparation Center of quality professionals, 2009. – 302 p.
2. Sigayeva L.E. andragogics: theoretical aspect / L.E. Sigayeva // Vestnik Cherkassky University. – Issue 203. Part II. Series “Teaching Science”. – Cherkasy, Chernivtsi National University, 2011 - P. 100-107.
3. Andreev A.A. High society Pedagogika school. New course / Aleksandrovykh Alexander Andreev. – Moscow: Moscow ekonometryky The International Institute, Informatics, Finance and Law, 2002. – 264 p.
4. Hubersky L. philosophy as the theory and methodology of education / Leonid Hubersky Viktor Andrushchenko. – K., “MP Leo”, 2008. – 516 p.
5. Novikov A.M. RUSSIAN Education in the new era / Paradoks Heritage, vektori razvitiya / Alexander Mikhailovich Novikov. – Moscow: Ehves, 2000. – 272 p.
6. Fatkhutdinova A.V. legal education in the discourse formation of consciousness of the individual / Elena Fatkhutdinova. – K. : VIR UAS; Makarov Sofia, 2012. – 376 p.
7. Osipov G.V., Kara-Murza S.G. knowledge Society: History of modernization in the West and in the USSR / Gennady Vasilievich Osipov, Sergiy Georgiyovych Kara-Murza. – Moscow: Knyzhnyy Dom “LYBROKOM”, 2013. – 368 p.
8. Ostapenko A.A. vanishingly Man. Historic predposylky and essence antropolohycheskoho crisis sovremennoho education. Monograph / Aleksandrovykh Andrey Ostapenko, Temir Aytechevych Hahurov. – Krasnodar: Kubanskyu state. University Press, 2012. – 196 p.

ВИГОВСЬКА О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
Головний і науковий редактор
Всеукраїнського науково-
практичного журналу «Директор
школи, ліцею, гімназії»,
м. Київ, Україна

МЕТОДОЛОГІЧНА РЕВІЗІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА ЯК ПЕРЕДУМОВА НОВОЇ ФІЛОСОФІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ В КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ 3-ого Тисячоліття

У статті актуалізовано тріаду «людина-суспільство-школа» в соціальній площині в психологічному і педагогічному контекстах. Для громадянського суспільства сучасні українські реалії стали викликом. Найболючіша проблема серед яких – “розкол”. Автором проведено власне неупереджене дослідження, результати якого репрезентовано у статті. Тож уперше в науково-практичному дослідженні з’ясовано причину українського “розколу”, його природу, яка є нічим іншим як захистом людиною своєї ідентичності, отже причина – в закономірностях людської психології. У статті запропоновано синтезовану модель української ідентичності, стержнем якої вважається кордоцентричність, на яку автор покладає велику надію, бо саме вона спонукатиме громадян України до утворення “єдиної країни”. Це матиме позитивні наслідки як для суспільства в цілому, так і зокрема для розробки нової педагогіки, затребуваної насамперед шкільництвом країни.

© ВИГОВСЬКА О., 2016

Ключові слова: громадянське суспільство, єдина країна, компаративний підхід, мова як виразник нації, українська ідентичність: її складники; кордоцентрична нація, нова філософія, українська педагогіка.

В статті актуалізовано триаду «человек-общество-школа» в соціальної площини в психологічному і педагогічному контекстах. Для громадянського суспільства сучасні українські реалії стали викликом. Найбільш болюча проблема серед них – “раскол”. Автором проведено власне неупереджене дослідження, результати якого представлені в статті. Тому вперше в науково-практичному дослідженні встановлено причину українського “раскола”, його природу, яка є нічим іншим як захистом людини своєю ідентичністю, відповідно причина – в закономірностях людської психології. В статті запропоновано синтезовану модель української ідентичності, стержнем якої вважається кордоцентричність, на яку автор покладає велику надію, тому що саме вона буде підштовпувати громадян України до формування “єдиної країни”. Це матиме позитивні наслідки як для суспільства в цілому, так і в частині для розробки нової педагогіки, востребованої раніше за все школярством країни.

Ключевые слова: гражданское общество, единая страна, компаративный подход, язык как выразитель нации, украинская идентичность: ее составляющие; кордоцентрическая нация, новая философия, украинская педагогика.

In the article a triad «man-society-school» is actualized in a social plane, contextually in psychology and pedagogics. For civil society modern Ukrainian realities became a challenge. The most sensitive issue among them is a “split”. The author conducts actually impartial research which results are presented in the article. Therefore, it is the first time a reason of the Ukrainian “dissidence” and its nature which is just a defence of the identity a man, is found out in scientific and practical research, therefore the reason is hid in human psychology. The synthesized model of the Ukrainian identity is offered in the article, the bar of which ‘kordo-centricity’ may be considered, on which the author lays his great expectations, because it will exactly induce the citizens of Ukraine to formation of “unique country”. It will have positive consequences for society as a whole, and in particular for development of new pedagogics needed first of all for schools of the country.

Key words: civil society, unique country, komparative approach, language as mouthpiece of nation, Ukrainian identity: its components; kordo-centric nation, new philosophy, Ukrainian pedagogies.

У продовж останніх 2-х років мене не залишає думка про те, що відбувається з мою кордоцентричною нацією, приналежністю до якої я так пишаюся, бо події, що відбулися і відбуваються в нашому суспільному житті зачепили, без винятку, кожного з нас: це і майдан, і військова агресія, і ціла купа негарздів у соціально-побутовій, професійно-фінансовій сферах, які вимагають негайних змін, нових професійних та життєвих траєкторій. У мене особисто, та й у кожного, здається, є бажання якнайшвидше розібратися в усьому і дати раду, оскільки кожен з нас несе особисту відповідальність за все, що сьогодні діється в країні. Тож останнє і спонукало мене звернутися до робіт українських вчених і знайти в їхніх дослідженнях відповіді на питання, що сформували сучасні реалії українського суспільства, а саме – розкол, агресія, ненависть між представниками сходу і заходу, роль гуманітарної інтелігенції, зокрема педагогів, учених [1, 2].

Серед виокремлених питань/понять найболючішим є «розкол». У праці «Десятиріччя суспільної трансформації» автори віднесли до особливостей українського соціуму “глибокий розкол, який не сьогодні стався і, судячи з усього, не завтра залагодиться.” А яка ж причина цього розколу? А причину його автори пов’язують з особливостями мислення українців, яке начебто “не може вийти за рамки схеми давньоіранської релігії – маніхейства”, в основу якої покладено ідею поділу людей

на “праведних”, які дотримуються істини, і “прибічників зла” [7, С. 423].

Не зовсім зрозуміло, що дає підстави відомим науковцям стверджувати, що саме цей вид мислення є характерним для сучасних українців, але, якщо пристати на цю думку, то маємо визнати, що такий тип світогляду є більш характерним для представників заходу (будемо надалі називати їх – «західняками»), а представників сходу – «східняками»), бо саме вони виявляють, схоже на описане в дослідженні, агресивне ставлення до інших громадян країни. **Як наслідок – унеможливлення розгляду питання «єдиної країни».**

Тож ми робимо висновок, що у виховально-освітній шкільній практиці скористатися такими рекомендаціями практично неможливо, бо вони не містять того конструктиву, що мав би прояснити ситуацію «розколу», його природу, механізми виникнення та залагодження, якими б і могли скористатися вчителі у своїй педагогічній діяльності.

Ситуація актуалізується ще й тим, що багатьом директорам шкіл і вчителям доводиться працювати в складній ситуації, коли в школі серед учнів, та й вчителів, є тимчасові переселенці з Донбасу. Таких ситуацій «сам на сам» або «віч-на-віч» не меншає, а навпаки, їхня кількість збільшується, і у першу чергу, через те, що задекларована «тимчасовість» перетворюється на роки, тобто на невизначений термін.

Донбас сьогодні – найгарячіша точка українського суспільства. Він, як

«нарив» на тілі суспільства, акумулював усю напругу протистоянь минулого і сьогодення разом.

Тобто, Донбас – це сьогоднішній виклик владі, українському суспільству, освіті та науці – усім нам, творцям сучасної української історії.

З огляду на це, з'ясування причин наявного розколу в українському суспільстві, його природи є одним з найпріоритетніших завдань, від вирішення якого напруму залежить майбутнє як українського суспільства, так і самої країни – якій їй бути! Вирішення такого завдання – це ще й громадянський обов'язок вчених країни!

Тож з'ясування природи «розколу», як наявного «живого» явища/проблеми в українській спільноті, стало метою та завданням нашого дослідження.

Дослідницький задум полягав у наступному:

1. Розглянути проблему «розколу», як таку, що презентована, принаймні, у 3-х видах дискурсу: історичному, лінгвістичному та психологічному.

1.1. Відібрати історичні¹ дискурси, які б представили хронологічно періоди, в контексті яких відбувалися ситуації найбільшого спротиву/протистоянь українців державним укладам/устроям.

1.2. Лінгвістичні² дискурси склали наративи, оповіді, інтерв'ю учасників окреслених/вибраних/підібраних си-

туацій, а також тексти публікацій, книжок. Всі вони розкривали одну і ту саму центральну тему – держави заможної, конкурентоздатної, самодостатньої, вільної, самостійної, її виразника – державної мови: «Без мови – нема держави» з різноманітними варіаціями [з експериментальними фактами детальніше знайомтеся за матеріалами врізів – див.: 3, С. 24-30].

1.3. Психологічний дискурс являв собою результати наукових та особистісних рефлексій учасників подій з проблеми, яку ми назвали «єдина країна», їхніх взаємин, які характеризувалися напруженістю, неприйняттям один одного, атмосферою риторики «обвинувачень», проявами деструктивних емоцій – ненависті, гніву, а також протестних настроїв і дій тощо.

2. Усі відібрані нами дискурси, зазначені у п.1.1 – 1.3, ми вважали експериментальними фактами, для аналізу яких нами був застосований компаративний підхід.

Саме компаративний аналіз усіх підібраних нами експериментальних фактів надав можливість зрозуміти причини виникнення неприйняття українцями як подій у 40-і, так і сучасних подій періоду 90-х років, зокрема періоду 2014 – 2015 рр. XXI сторіччя.

Зберегти власну неупередженість щодо фактів, часто з протилежною семантикою, таким же їх обґрунтуванням і подальшими висновками/наслідками допомогла і книга Петра Полтави, де йдеться про важкий, кривавий до-свід національно-визвольної боротьби у 40-і з комуністичним режимом за Україну, дискурс якого став частиною експериментального дослідження [9]. Цей дискурс разом з оповідями сучасних мешканців Донбасу (2014-2015 рр.) продемонстрував симетричність як самих подій (у 40-і та у 2014-2015 рр.), так і психологічних станів, які супро-

1 Це, безперечно, історичні дискурси двох періодів: 40-х і 90-х років XX сторіччя. Перший період нами названо «бандерівці», а другий – «російськомовні українці»; 40-х років і періоду 2014 – 2015 рр. XXI сторіччя, де останній відомий не лише громадянам України, а і Світу як «АТО» [3, С. 22-23].

2 Мовознавство вивчає ... й людську мову взагалі. Мова не доступна лінгвістові для прямого спостереження; безпосередньо спостережні лише факти мовлення, або мовні явища, тобто мовленнєві акти носіїв живої мови разом з їхніми результатами (текстами).

воджували українців і в ранній, і в пізніший періоди, а також і прислужився встановленню причин та природи виникнення як протестних настроїв, так і таких самих дій – спротиву/протесту.

Психологічною природою причин спротиву виявився захист своєї ідентичності натомість комплексу меншовартості, який формувався через вимоги, котрі зачіпали сутнісні ознаки власної національної ідентичності.

Тож є всі підстави зазначити, що причиною розколу, встановлення якої ми поставили собі за мету, якраз і є захист своєї ідентичності натомість комплексу меншовартості, який виникав/формувався у критичній/новій/неочікуваній ситуації через об'єктивні обставини, як-от, наприклад, – зміна державного устрою. Новий державний устрій вимагав від громадян виконання нових державних законів, зокрема мовного, а людина психологічно виявляла абсолютну неготовність «відповідати вимогам», що і штовхало її до учинення спротиву, ставати, як говорять сучасні політики, «протестним електоратом». Слід зазначити, що окреслена ситуація має «інший бік медалі» – психологічний, з точки зору якого, вочевидь, наявне нехтування всіма класичними психологічними законами, які визначають природу, умови, фактори розвитку людини. Проявилася нова ситуація «Державні закони – психологічні закони», яка може стати предметом окремого дослідження. Закономірно, якщо порушується між ними відповідність, з'являються підстави для виникнення протестних настроїв. Останнє не є метою дослідження, тож і нема потреби тут, у статті, говорити про тих, хто винен, чия була і є за це відповідальність. Зверну лише увагу на одну деталь, яка дуже важлива для об'єктивних висновків. У 40-і боротьба точилася з недемократичним, авторитарним, антигуман-

ним комуністичним режимом, а у 90-і спротив виник у громадян демократичної, вільної, незалежної, гуманної держави?! [3, С. 23].

Отже, підкреслимо головний висновок, отриманий нами експериментальним шляхом: причиною розколу сучасної доби не є особливості мислення українців, як зазначалося вченими [7, С. 423], а є психологічний стан, який спровокований ситуацією «відповідності-невідповідності», та стає поштовхом до реакції захисту своєї ідентичності.

До виняткових дослідних результатів відносимо і встановлення нами факту однаковості психологічної природи причин спротиву українців в ситуаціях, які розділені значним терміном дії, відстань між якими у 70 років, дії симетрично відбувалися у минулому сторіччі та у наші часи. Хоча і уклад державний змінився, і світ навколо став глобалізованим, і ми, здавалося, стали іншими, а психологічна природа людська – залишилася такою самою. Останнє є закономірним фактом, тож маємо наголосити, що його наявність лише підтверджує достовірність отриманих результатів.

Отже, для українця виявилось значущим боронити свою ідентичність.

А що ж являє собою «українська ідентичність»?

Поділюся далі своїми міркуваннями. Під час масових освітянських заходів я звернула увагу на однаковість реакцій, якщо питання стосується української мови, то в аудиторії відразу стає гаряче – тут і палкі дискусії і емоційність, яка просто зашкалює: очі світяться, щічки червоніють, стільки емоцій... У цій статті ми вже наголосили на значущості звичайних людських оповідей, і тим самим підтвердили думку, що саме люди творять історію. А зараз, вкотре, маємо утвердити «емоції»³ в

3 Уперше в зазначеній якості вони використані

якості критеріального, діагностичного показника для вияву людських пріоритетів. Тож, знову ж таки, ретроспективний компаративний аналіз людських проявів (мімічних, пантомімічних, мовних, емоційних) допоміг збагнути пріоритетність «емоцій», тоді як «раціо» відійшло на другий план.

Реакції, які вище зазначено, наочно демонструють першість емоцій, тоді як раціо відходить на інший план. А це ознака кордоцентричності: українська нація і думає серцем. На думку В.Г. Кременя, кордоцентризм – це «розуміння дійсності не стільки мисленням («головою»), скільки «серцем» – емоціями, почуттями...»душею» [8, С. 418]. В унісон сказаному Я.С. Гнатюк зазначає: «Власне... характерну для українського кордоцентризму перевагу серця над розумом варто інтерпретувати як перевагу свободи над необхідністю» [6, С. 169].

Висновки.

1. Цією статтею фактично оповіщено про **розробку нової концепції української ідентичності**, користування якою вкрай необхідно в науково-гуманітарних, історичних і політичних сферах. Саме **поняття «української ідентичності»** не є гомогенним за структурою, безліч різновидів має, кількість яких обумовлено Законом про мови, в його частині «меншини». Тож **модель української ідентичності** може бути лише варіативною, кожна з яких представляє синтез її варіативних складових, тоді як стрижень у всіх без виключення один/єдиний і це – **кордоцентричність**.

1.1. Синтезована модель української ідентичності – це додаткові можливості до духовного взаємозбагачення українців – як зі сходу, так і заходу – через відмінності у культурах, *аби таким чи-*

ном формувалося покоління нової культури, толерантне, налаштоване на діалог культур, яке б у майбутньому стало сильною політичною українською нацією. Так чинять високо розвинені суспільства. Маємо і ми, нарешті, заради розвитку свого народу скористатися багатонаціональністю своєї країни! Це запорука утворення «єдиної країни» – однієї для всіх!

1.2. Кордоцентричність – це спосіб мислення/поведінки/життя, стрижень/підґрунтя/основа/джерело української ідентичності, на якому виростає патріотизм, незалежно від того, якою мовою послуговується громадянин України, та живиться його любов до Батьківщини.

Як виховують справжніх патріотів України в російськомовному середовищі продемонстровано на конкретних фактах в моїй статті ще у 2004 році [10].

2. Уперше в науково-практичному дослідженні освітянина встановлено **причину** природи українського **«розколу»**. Психологічною природою причин спротиву виявився захист своєї ідентичності натомість комплексу меншовартості, який формувався через вимоги, що зачіпали сутнісні ознаки власної національної ідентичності.

2.1. На жаль, з'ясування природи і причин розколу українського суспільства не ставало до сьогодні, на скільки відомо автору, ні об'єктом, ні предметом будь-яких наукових досліджень. А тому маємо нагоду/підстави заявити про **наукову новизну** встановлених нами зв'язків/фактів/природи/характеру філософсько-психологічного феномену, яким вважаємо «українську ідентичність», та їх достовірність, що отримані нами в результаті спеціально проведеного наукового дослідження. Наголосимо й на тому, що отримані нами результати мають **неабияку практичну значущість для роз-**

мною в дисертаційному дослідженні [4, С. 157].

будови демократичного українського суспільства. Тому автор рекомендує впроваджувати окреслені в цій статті науково-практичні результати, принаймні педагогам і вченим, а також сподівається на щире зацікавлення високопосадовців, безпосередньо причетних до творення мовної, інформаційної, освітньо-виховальної та культурної й ін. політик в країні.

3. Винести остаточний вердикт щодо адекватності/відповідності концептуальних засад українського громадянського суспільства викликам 3-ого тисячоліття нам допоможе верифікація, яку здійснено у спосіб компаративного аналізу, з одного боку, основного доробку, отриманого в результаті проведеного дослідження, а з другого, – «персональної думки» одного із фундаторів української педагогіки, а саме: Омеляна Вишневецького, професора Дрогобицького ДПУ ім. Івана Франка [5]. В цьогорічній статті в «Освіті» він описує одночасно і своє здивування, так і розгубленість, коли дізнався, що патріоти, які боронять Україну на Донбасі, розмовляють не українською, а російською. Про що він відверто заявив і при цьому наголосив: «Певною історичною несподіванкою сьогодні виявилася проблема мови. Чимало українських патріотів, готових віддати

життя за Україну, говорять російською мовою, і ця обставина спонукає ставитись до російськомовної людини обережно і толерантно...».

Це лише підтверджує достовірність/справедливість як авторського задуму дослідження, так і отриманих результатів, які й висвітлено в статті.

«Сьогодні осягаємо зміст громадянських цінностей як імператив нового суспільного устрою і як «неорану у нас ниву», – наголошує далі Омелян Вишневецький. І тим самим, фактично констатує потребу в зміні концептуальних засад, на яких будуватимемо (почнемо!) свою державу, і які стануть передумовою нової філософії української педагогіки, як філософії співжиття громадян в толерантному українському суспільстві, коли приймається кожний іншими, коли людина – найголовніша цінність. За умов наявності останнього в засадничих документах державоустрою і в щоденному житті суспільства, українці спроможуться побудувати країну-мрію, якою знову пишатимемося, як і у часи Києво-Могилянської, Острозької та інших академій, коли українська освіта і наука формували інтелект сусідніх держав, а «Європа тоді заглядала у вікна наших навчальних закладів» [1].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Виговська О. І. Прагнемо загальнонаціональної консолідації? Надаймо освіті «точки опори»!* /О.І. Виговська //Ситуаційні чинники особистісного та суспільного розвитку: тези доповідей... учасників II-го круглого столу, м. Київ, 28 квітня 2015 р. – С.19-21. – Режим доступу: http://ispp.org.ua/bibl_24.html.
2. *Виговська О. “Демократія” по-шведськи* /О. Виговська //Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – № 6. – С. 72.
3. *Виговська О. Методологічна ревізія концептуальних засад виховально-освітнього простору* /О. Виговська //Директор школи, ліцею, гімназії. – 2015. – № 6. – С. 21.

4. Выговская О.И. Творческая педагогическая деятельность в целостном учебно-воспитательном процессе: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01/Укр. пед. ун-т им. М.П. Драгоманова /О.И. Выговская. – К., 1995. – 203 с.
5. Вишневський Омелян. Патріотичне виховання на тлі європеїзації українського суспільства //Освіта. – № 1-2 від 6-13 січня 2016 р. – С. 14.
6. Гнатюк Я.С. Український кордоцентризм у конфлікті міфологій: Монографія /Гнатюк Я.С. – Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2010. – 184 с.
7. Кремень В. Україна: проблеми самоорганізації, в 2 т. / Кремень В., Табачник Д., Ткаченко В. – К.: Промінь, 2003. – Т. 2. Десятиріччя суспільної трансформації. – С. 423.
8. Кремень В.Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: підручник /пер. з нім. В.В. Ільїн. – К.: Книга, 2005. – 528 с.
9. Петро Полтава. Хто такі бандерівці та за що вони борються. Видання друге. /П. Полтава/ – Дрогобич: Відродження, 1994. – 64 с.
10. Розбудовуємо українську школу в російськомовному середовищі: виховання патріотів /укладач О. Виговська // Директор школи, лицею, гімназії. – 2004. – № 5. – С. 65.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Vyhov's'ka O. I. Prahneto zahal'nonacional'noji konsolidaciji? Nadajmo OSVITI «točky opory»! /O.I. Vyhov's'ka //SYTUACIJNI ČYNNYKY OSOBYSTISNOHO TA SUSPIL'NOHO ROZVYTKU: tezy dopovidej učasnykiv II-ho kruhloho stolu, m. Kyjiv, 28 kvitnja 2015 r.– S.19-21.– Režym dostupu: http://ispp.org.ua/bibl_24.html.
2. Vyhov's'ka O. "Demokratija" ro-ľved's'ky / O. Vyhov's'ka // Dyrektor škoły, liceju, himnaziji. – 2004. – # 6. – S. 72.
3. Vyhov's'ka O. Metodolohična revizija konceptual'nyx zasad vuxoval'no-osvitn'oho prostoru / O. Vyhov's'ka // Dyrektor škoły, liceju, himnaziji. – 2015. – # 6. – S. 21.
4. Vygovskaja O.I. Tvorcheskaja pedagogičeskaja dejatel'nost' v celostnom uchebno-vospitatel'nom processe: Dis... kand. ped. nauk: 13.00.01/Ukr. ped. un-t im. M.P. Dragomanova /O.I. Vygovskaja. – K., 1995. – 203 s.
5. Vuľnev's'kyj Omeljan. Patriotyčne vuxovannja na tli jevropеjizaciji ukrajins'koho suspil's'tva // Osvita. – # 1-2 vid 6-13 sičnja 2016 r. – S. 14.
6. Hnatjuk Ja.S. Ukrajins'kyj kordocentryzm u konflikti mifolohij: Monohrafija / Hnatjuk Ja.S. – Ivano-Frankivs'k: Symfoniya forte, 2010. –184 s.
7. Kremen' V. Ukrajina: problemy samoorganizaciji, v 2 t. /Kremen' V., Tabачnyk D., Tkačenko V.– K.: Promin', 2003.–T.2.Desjatyriččja suspil'noji transformaciji.– S. 423.
8. Kremen' V.H. Filosofija: myslyteli, ideji, koncepciji: pidručnyk /per. z nim. V.V. Il'jin. – K.: Knyha, 2005. – 528 s.
9. Petro Poltava. Xto taki banderivci ta za ščo vony borjut'sja. Vydannja druhe. /P. Poltava/ – Drohobyč: Vidrodžennja, 1994. – 64 s.
10. 10. Rozbudovujemo ukrajins'ku školu v rosij's'komovnomu seredovyščі: vuxovannja patriotiv / ukladač O. Vyhov's'ka // Dyrektor škoły, liceju, himnaziji. – 2004. – # 5. – S. 65.

ВІННИКОВА Л.Ф.,
викладач, кафедра державної
служби, Управління та
навчання за міжнародними
проектами ІДУЦЗ,
м. Київ, Україна

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ В АНТИЧНІ ЧАСИ

Гуманізація освіти передбачає виховання особистості зі сформованою системою моральних цінностей та настанов, в якій людина та людське життя є найважливішими. У статті визначено поняття гуманізації освіти, а також описано витоки гуманізації освіти - перші спроби гуманізації у Стародавньому світі. Автором перераховано основні напрямки гуманізації освіти у Стародавньому Римі, Греції, Індії. Стаття описує шляхи гуманізації освіти при вивченні як точних, так і гуманітарних дисциплін у країнах Стародавнього світу.

Ключові слова. Гуманізація, освіта, Стародавня Греція, Стародавній Рим, філософія, риторика, математика.

Гуманизация образования предусматривает воспитание личности со сформированной системой моральных ценностей и установок, в которой человек и человеческая жизнь являются самыми важными. В статье определено понятие гуманизации образования, а также описаны истоки гуманизации образования - первые попытки гуманизации в Древнем мире. Автором перечислены основные направления гуманизации образования в Древнем Риме, Греции и Индии. Статья описывает направления гуманизации образования при изучении как точных, так и гуманитарных дисциплин в странах Древнего мира.

Ключевые слова. Гуманизация, образование, Древняя Греция, Древний Рим, философия, риторика, математика.

Education humanizing stipulates for upbringing of the personality with already shaped ethical viewpoints and mindsets, according to which the Human and Human Life are the most important values. The article defines the notion of the education humanizing as well as describes the onset of the education humanizing in the Ancient period. The author recalls the main education humanizing directions in Ancient Greece,

Rome and India. The article describes the directions applied while studying natural, mathematical and humanitarian cycle sciences in Ancient world.

Key words. *Humanization, education, Ancient Greece, Ancient Rome, philosophy, rhetoric, mathematics.*

Вступ. Гуманізація освітнього процесу є однією з необхідних передумов сучасного навчання, як в Україні, так і в усьому світі. Спрямованість на людину, незалежно від спеціальності та дисципліни, сприяє вихованню таких якостей як людяність, порядність, розвитку морально-етичних норм та принципів, та формує багатогранну та самодостатню особистість, як при навчанні у вищій, так і в середній школі. Демократичні зміни, які є запорукою мирного співіснування, обумовлюють необхідність впровадження гуманізації освіти, яка вже набула особливого значення в США, Канаді, країнах Європи, та починає втілюватися у нашій країні.

Важливість гуманізації освіти як фактору формування особистості з гідною системою уявлень про весь світ та широке висвітлення даної теми на сьогодні беруть свій початок у давніх часах, зокрема у Стародавньому світі. Для того, аби проаналізувати витoki та початок гуманізації навчального процесу, нами було обрано наступну тему дослідження: **Історичні аспекти гуманізації освіти в античні часи.**

Мета дослідження - визначити поняття гуманізації освіти, проаналізувати основні історичні аспекти гуманізації освіти в античні часи, зокрема у Стародавньому Римі та Стародавній Греції, визначити основні напрямки

гуманізації та шляхи їх впровадження.

Аналіз літератури. Проблему гуманізації освіти взагалі вивчали багато вітчизняних та іноземних педагогів, зокрема Г. Балл[1], І. Підласий, Л. Карамушка, В. Пастушенко[7], Л. Дейвідсон[4], С. Зязюн, І. Гончаренко та інші. Власне ж історичні передумови гуманізації освіти описані майже у кожному посібнику з педагогіки, зокрема античні часи найчастіше згадані в межах однієї сторінки. Значну увагу дослідженню гуманізації освіти у Стародавньому світі приділяли П. Скляр та Т. Уманська[8], А. Швейцер[10], Ю. Сінько та інші. Дане питання є мультидисциплінарним та об'єднує галузі філософії, психології та педагогіки, а отже, різні науковці по-різному висвітлюють його. Нижче ми наведемо узагальнену інформацію та аналіз особливостей гуманізації освіти у Давньому Світі за результатами роботи з джерелами.

Виклад основного матеріалу. Гуманізація освіти передбачає, що людина є фокусом навчального процесу та становить найвищу цінність, як мета та кінцевий результат навчання та виховання. Створення власного людського «Я» (за Е. Фромом), або сприйняття людини як «міри речей» (за Протогором) є позиціями, які суттєво відображають сутність гуманізації освіти. Гуманізація освіти – поняття, що походить від латинського «humanus»,

що означає «людяний». Термін «гуманізація» було запроваджено в 1808 р. німецьким педагогом Ф.Нітхаммером, від слова «гуманістія», яке виникло наприкінці XV століття[3]. Гуманізацію освіти визначають як такий напрям філософії, культури та педагогіки, згідно якого людина є найвищою цінністю та має повні права на свободу, щастя та всебічний розвиток. Із визнанням рівності людей та рівноправ'я всіх національностей та рас гуманізація набуває особливого значення. Проте формування гуманістичних засад особистості починається з її навчання у школі та у вищих навчальних закладах.

Гуманізація освіти охоплює демократичні зміни системи соціальних відносин у навчальному закладі: автономію та свободу організації навчального процесу, учне-центроване навчання, персоніфікацію навчання та адаптацію навчання до особистості учня, партнерське співробітництво вчителя та учня, творчий та креативний характер навчання. Гуманізація освітнього процесу включає індивідуалізацію навчання, спрямованість навчання на розвиток саме тих характеристик, які необхідні учню для активної участі у суспільному житті. Це особистісне орієнтоване, розвиваюче та виховуюче навчання, яке побудовано з урахуванням принципів доступності, свідомості та пізнавальної активності. Практична спрямованість гуманістичного навчання обумовлює зв'язки між предметом, що вивчається, та сучасними потребами суспільства. Дані зв'язки дозволяють практично застосовувати отримані знання та навички у подальшій професійній діяльності, навіть без здобуття спеціальної вищої освіти. Гуманізація навчання включає ознайомлення учня зі світовими знаннями та сутністю людської культури, вивчення предметів гума-

ністичного циклу, тощо. Відповідність умов для самореалізації особистості та виховання гідного члена суспільства визначають, наскільки гуманістично спрямований навчальний процес. Саме тому ми вважаємо особливо важливим прослідкувати витоки гуманізації освіти у Стародавні часи.

У Стародавні часи взаємний вплив соціальних систем та зміни умов діяльності суспільства забезпечували домінування різних моделей навчання, причому дійсні моделі відображали функціональність системи освіти. Варто згадати такі моделі стародавнього навчання, як модель «громадянського виховання» та різностороннього розвитку особистості (у Стародавній Греції) або правова модель Стародавнього Риму, підготовку управлінських кадрів як головну мету навчання того часу, а відтак відповідність певним морально-етичним вимогам. Гуманістичне виховання нерозривно пов'язане із існуючою системою моральних цінностей та офіційних законів, відтак єгипетські закони або закони Хамурабі(Месопотамія), які вважаються взірцем справедливості того часу, обумовлювали необхідність гуманістичного виховання, аби випускник відповідав даним законам не лише формально, але і усвідомлював їх цінність.

Розглядаючи гуманістичні витоки навчання у Стародавньому світі, ми виділили наступні країни, в яких тим чи інакшим чином ці засади було запроваджено: Стародавня Греція, Стародавній Рим, Стародавня Греція, Стародавній Китай, Стародавня Індія та Єгипет.

За часів Античного світу, гуманістичність домінувала як в культурному, так і в освітньому процесах. Людина, та її фізичне і духовне життя становили сутність усього, та гуманіза-

ція освіти набувала широко поширення. Всебічний розвиток особистості як риса гуманізації освіти характеризував освітні системи Стародавньої Індії, Єгипту, Китаю, Греції, коли віршовані завдання для учнів інтегрували навчання математичних та літературних наук, а розв'язання завдань та надання відповіді у віршованій формі сприяли розвитку особистості учня. Застосування гуманітарних мотивів у математичних викладках, та розвиток риторичних здібностей при поясненні геометричних теорем у Стародавній Греції та Римі є вдалим прикладом міжпредметної інтеграції гуманістичного характеру. Так, грецький науковець Архімед інтегрував математичні вміння та вміння проведення дебатів у єдине ціле, що підкреслювало гуманітарний потенціал математики та фізики. Інтеграція математики та музики, запроваджена такими філософами як Аристоксеном, Евклідом та Піфагором, сприяла навчанню композиції музики у давніх грецьких школах, завдяки чому була розроблена система нотації та ладова система. Власне філософські трактати, які вивчали учні у школах Стародавньої Греції, містять інтеграцію музики та філософії(роботи Платона, Опція, та ін.). Численні грецькі освітні школи (піфагорійці, епікурійці, стоїки, школи Сократа, Платона та Аристотеля) та деякі римські педагоги наголошували на необхідності гармонії з навколишнім світом та усвідомлення себе, самоконтролю та саморегуляції, як-то послідовники Протагора («Людина – міра всіх речей») і Сократа («Пізнай себе і ти пізнаєш увесь світ»). Однак варто зазначити, що у жодній із систем гуманізм не розглядається як окрема та самодостатня система навчання, тобто відсутність розподілу навчання на природниче та гуманістичне, коли

все вивчається укупі як єдине ціле. Визначення місця особистості у всесвіті та пошуки щастя були провідними гуманістичними проблемами, які підіймалися протягом навчання учнів. Щодо яскравих представників гуманістичних ідей навчання в Стародавній Греції та Римі, варто згадати Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля, Цицерона, а також Марка Квінтіліана, який зробив значний внесок у розвиток педагогіки та риторики того часу. Гуманізація освіти охоплювала як початкову, так і середню школу, а також вищі навчальні заклади того часу. Гуманістичне виховання починалося з малого віку, коли дитина засвоювала стандартні чесноти - повагу до богів та законів, скромність, вихованість та слухняність, чесність, трудолюбивість, врівноваженість, тощо. Найняті вчителі (як у Греції, так і в Римі) допомагали дітям вивчати мову, а також читати та тлумачити грецьких та римських письменників(переважно Гомера, а також «Одіссею» Лівія Андроніка, поеми Невія та Енія, а також твори Цицерона, Вергілія, Горация та інших поетів. Учні навчали стародавньої міфології, історії, географії, метрики, та риторики. З часом, такі предмети гуманітарного циклу як танці, спів та музика були виключені з навчальних програм у Римській Республіці як непристойні. Більшість громадян закінчували свою освіту у віці 17 чи 16 років, і лише особливо талановиті студенти продовжували навчання в Римі та в Афінах. Після повноліття особа ставала політично повноправною та мала відбутися військовий обов'язок.

В цілому, щодо гуманістичного виховання, у Стародавній Греції та Стародавньому Римі ми виділяємо дві основні системи гуманістичного виховання: спартанську та афінську. Спартанська система сприяла вихованню

воїнів, із набором моральних якостей, притаманних воїнам. Афінівська система виховання сприяла свободі волевиявлення та самостійності мислення учнів, формуванню гармонійної особистості через духовне збагачення у поєднанні з фізичним розвитком.

Так, у Давній Греції було створено Піфагорійський союз – закрите навчальне об'єднання математиків та учнів, школу Платона (Академію), Лікій Аристотеля, метою навчання у яких було всебічне формування особистості шляхом вивчення наук про природу (філософії, фізики, математики, тощо). Метою навчання у даних закладах було не стільки опанування професіональними знаннями та вміннями, як виховання достойного громадянина суспільства. Сюди відносять постулати щодо того, що людина не повинна боятися богів чи очікувати на їх допомогу, переконання, що людина сама може створювати своє життя та достойна щастя, всебічна рівність та права на гідне існування. Вищі школи Птолемея, Архімеда, Евкліда, як Олександрійський музей Ератосфена, навчали в основному природничих наук (астрономії, географії, математики, фізики, медицини), проте за вибором учнів, згідно всіх їх побажань.

У цілому, гуманізація освітнього процесу у Стародавній Греції та Римі була втілена через термін «Пайдейя», який близький за змістом до понять освіти, виховання та гуманізму. Просвітницький рух софістів обумовив необхідність інтелектуальних змін у свідомості громадян Стародавньої Греції, коли античні філософи вважали, що через освіту - через пайдейю, можливо створити іншу природу людини, культивуючи у ньому свідомість, проте втрата пайдейї призведе до душевного вакууму. Термін пайдейя дуже близький до іншого античного термі-

ну – калокагатії (чудовий та добрий) – гармонії тіла та духу. Фізична сила та спритність громадян співставляли зі чеснотами його як воїна. Через калокагатію людина отримувала мужність, мудрість, відчуття справедливості та інші чесноти, зразки поведінки, громадянські та військові якості. Пайдейя та калокагатія займали провідне місце у навчанні у Стародавній Греції та Римі, відтак, зумовлюючи його гуманістичний характер. Цікаво, що Аристотель та Платон вважали, що людина може бути доброчесною та гуманною лише при здобутті гідної освіти. Марк Фабій Квінтіліан у його праці «Настановлення» наголошував на необхідності гуманного відношення до учнів та дітей зокрема та індивідуалізації навчання у початковій школі. Педагог зазначав, що вчитель повинен досліджувати особливості своїх учнів та знаходити необхідні засоби розвитку, так як до кожного учня потрібно застосовувати різні педагогічні методи. В даному контексті ним та іншими педагогами було приділено значну увагу покаранню та тілесному покаранню, як факторам, які сприяють чи гальмують розвиток людяності в учнів. Урахування потреб учнів (потяг до історії, поезії чи фізичної праці) обумовлював навчальний процес того часу, що іноді нехтувало професійним навчанням, проте сприяло вихованню достойних членів суспільства. З часом, традиційну афінівську освіту змінили уроки софістики, які охоплювали граматику (орфоєпію Протагора, Продіка), риторику (Горгія) та критику як спосіб тлумачення творів. Сократівський діалог сприяв розвитку гуманного та поважного ставлення до учня, та співпраці учня з педагогом.

Про гуманізацію освіти в Стародавньому Єгипті та Месопотамії відомо не багато, як і про всю систему освіти

цих країн взагалі. Проте існування чіткого визначених законів та правил у цих країнах, а також необхідність підпорядкування цим правилам обумовили порядок у вихованні. Визнання цінності людського життя межувало з жорстоким поведінням та жорсткими покараннями за порушення правил, проте за умови дотримання правил, дана система була досить гуманною. В Стародавній Індії гуманізація освіти впроваджувалась на всіх етапах, що включало вивчення мистецтва, малювання та скульптури, письма, мистецтва концентрації. Метою навчання було допомогти учням навчитися розрізняти важливе та зовнішнє, знайти власне «Я», досягти душевної гармонії, досягати реальних результатів у житті. На жаль, кастова система того часу та роздільне навчання по кастах не сприяло повазі до людини взагалі та співпраці між кастами. У Стародавньому Китаї гуманізація освіти займала велике місце, адже справді вихована особа повинна була не тільки опанувати певні знання з предмета, але і знати літературні надбання вміти писати ієрогліфи, вміти грати на музичних інструментах та створювати музику. Виховання шани до дорослих, поваги та самопожертви були провідними характеристиками навчання у Старо-

давньому Китаї. Піклування про кожного члена суспільства було головним принципом виховання, що свідчить про його гуманістичний характер.

Кінець Епохи Стародавніх Часів, на жаль, позначився занепадом освіти та виховання, зокрема гуманістичного, розбещеністю громадян та необхідністю суттєвих змін в їх свідомості.

Висновки. Отже, в результаті аналізу різноманітних філософських та педагогічних джерел, нами було визначено поняття гуманізації освіти як такий напрям філософії, культури та педагогіки, згідно якого людина є найвищою цінністю та має повні права на свободу, щастя та всебічний розвиток. Показано, що гуманізація освіти у Стародавньому світі бере свої витoki в освітніх системах Стародавньої Греції, Риму, Індії та Єгипту. Визначено, що у Стародавньому Римі та Греції гуманізація освіти була присутня на всіх етапах освіти, починаючи з дошкільної освіти дітей, шкільної освіти та філософсько-риторичної освіти. Визначено, що сприйняття людини як вищої цінності було особливо важливим, та вивчення навіть фактичних наук, як-то математика чи астрономія біло нерозривно пов'язано з такими дисциплінами як філософія та риторика.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Балл Г.О. *Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти* / Г.О. Балл // – Рівне: Листа – М., 2003. – 128 с.
2. Гачев Г. *Книга удивлений или Естествознание глазами гуманитария или Образ в науке* / Г. Гачев // – М.: Педагогика, 1991. – С. 31-32.
3. *Гуманістична психологія: Антологія: Навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів* / Упорядники й наукові редактори Р.Трач (США), Г.Балл (Україна): У 3 т. – К.: Пульсарі, 2001. – Т.1. – 252 с.
4. Дейвідсон Л. *Філософські основи гуманістичної психології* / Л. Дейвідсон // *Гуманістична психологія: Антологія: У 3-х т.* – К.: Пульсарі, 2001. – Т.1. – С. 222-245.

5. Добрускін М. Гуманізація як стратегічний напрям технічної освіти / М. Добрускін //К.: Рідна школа. – 2001. – № 12. – С.13-16.
6. Колесникова И. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. Колесникова // М.: Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 29.
7. Пастушенко В.С. Основні риси гуманістичної традиції / В.С. Пастушенко // Теоретичні і прикладні проблеми психології: Зб. наук. праць. – Луганськ: Видавництво СНУ ім. В.Далія. – 2005. – № 3(11). – С.161-172.
8. Скляр П.П., Уманська Т.О. Особливості становлення гуманістично орієнтованих поглядів на людину в психології: історичний огляд / П.П.Скляр, Т.О. Уманська // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2005. – № 2 (10). – С.135-154.
9. Тадеуш Левовіцкі. Універсальні ідеї гуманізму в освіті: історичний нарис та сучасний стан міжкультурного навчання / Т. Левовіцкі // Управління соціальними системами, Краків, 2001. – № 2. – С. 9-14.
10. Швейцер А. Упадок и возрождение культуры / А. Швейцер // – М.: Просвещение, 1993. – 512 с.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Ball H.O. Suchasnyy humanizm i osvita: Sotsial'no-filosofs'ki ta psykhologo-pedahohichni aspekty / H.O. Ball // – Rivne: Lysta – M. , 2003. – 128 s.
2. Hachev H. Kniga udivleniy ili Estestvooznanie glazami humanytariia ili Obraz v nauke / H. Hachev // – М.: Pedahohika, 1991. – S. 31-32.
3. Humanistychna psykhohihiya: Antolohiya: Navch. posib. dlya stud. vyshchyykh navch. zakladiv / Uporядnyky y naukovy redaktory R.Trach (SShA), H.Ball (Ukrayina): U 3 t. – K.: Pul'sary, 2001. – T.1. – 252 s.
4. Deyvidson L. Filsofs'ki osnovy humanistychnoyi psykhohihiyi / L. Deyvidson // Humanistychna psykhohihiya: Antolohiya: U 3-kh t. – K.: Pul'sary, 2001. – T.1. – S. 222-245.
5. Dobruskin M. Humanizatsiya yak stratehichnyy napryam tekhnichnoyi osvity / M. Dobruskin //К.: Ridna shkola. – 2001. – # 12. – S.13-16.
6. Kolesnykova Y. Pedahohicheskye tsyvylyzatsyy i ikh paradyhmy / Y. Kolesnykova // М.: Pedahohyka. – 1995. – # 6. – S. 29.
7. Pastushenko V.S. Osnovni rysy humanistychnoyi tradytsiyi / V.S. Pastushenko // Teoretychni i prykladni problemy psykhohihiyi: Zb. nauk. prats'. – Luhans'k: Vydavnytstvo SNU im. V.Dalya. – 2005. – # 3(11). – S.161-172.
8. Sklyar P.P., Umans'ka T.O. Osoblyvosti stanovlennya humanistychno oriyentovanykh pohlyadiv na lyudynu v psykhohihiyi: istorychnyy ohlyad / P.P.Sklyar, T.O. Umans'ka // Teoretychni i prykladni problemy psykhohihiyi. – 2005. – # 2 (10). – S.135-154.
9. Tadeush Levovitski. Universal'ni ideyi humanizmu v osviti: istorychnyy narys ta suchasnyy stan mizhkul'turnoho naochannya / T. Levovitski // Upravlinnya sotsial'nymy systemamy, Krakiv, 2001. – # 2. – S. 9-14.
10. Shveytser A. Upadok i vozrozhdenie kul'tury / A. Shveytser // – М.: Prosveshchenye, 1993. – 512 s.

ГОНЧАРЕНКО І.Ф.,
кандидат педагогічних
наук, заступник начальника
Української військово-медичної
академії по роботі з особовим
складом, Українська військово-
медична академія

ВЕРЛАН-КУЛЬШЕНКО О.О.,
викладач, кафедра патологічної
анатомії, судової медицини та
права, Вінницький національний
медичний університет
ім. М. І. Пирогова

ЛАВРЕНЧУК О.А.,
студент, Вінницький
національний медичний
університет ім. М. І. Пирогова,
м. Вінниця, Україна

КОМПЕТЕНТНА ПРАВОСВІДОМІСТЬ ОФІЦЕРІВ МЕДИЧНОЇ СЛУЖБИ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано особливості правосвідомості військовослужбовців Збройних Сил України. Правосвідомість військовослужбовців залежно від глибини відбиття правової дійсності слід розмежовувати на повсякденну, компетентну, професійну і наукову. Особливе місце займає правосвідомість офіцерів медичної служби.

Ключові слова: правосвідомість, правосвідомість військовослужбовців, компетентна правосвідомість офіцерів медичної служби.

В статті проведено аналіз особенностей правосознания военнослужащих Вооруженных Сил Украины. Правосознание военнослужащих в зависимости от глубины отражения правовой действительности следует разграничивать на повседневное, компетентное, профессиональное и научное. Особое место занимает правосознание офицеров медицинской службы.

Ключевые слова: правосознание, правосознание военнослужащих, компетентное правосознание офицеров медицинской службы.

In the article the analysis of features of consciousness of law of the military personnel of the Armed Forces of Ukraine is carried out. The consciousness of law of the military personnel depending on depth of reflection of legal reality should be differentiated on daily, competent, professional and scientific. A special place is occupied by medical officers.

Key words: consciousness of law, consciousness of law of the military personnel, competent consciousness of law of medical officers.

Постановка проблеми. В умовах глобальних перетворень України формується нова суспільна свідомість. Основними вимірами якої є професіоналізм, відповідальність за виконану роботу, дотримання соціальної справедливості та відсутність хабарництва і корупції. Все це призводить до переосмислення традиційних категорій, коли, на зміну правовому нігілізму та апатії, розвиваються оновлена правова культура та правова свідомість.

По суб'єктах розрізняють індивідуальну, групову і суспільну правосвідомість. Специфічну соціальну групу становлять військовослужбовці в цілому та військові медичної служби зокрема. При цьому, правосвідомість військовослужбовців можна уявити як систему знань, емоційно-чуттєвих і вольових станів, а також ціннісних орієнтацій, які виражають ставлення військовослужбовців до діючого права, законодавчо закріплених вимог і приписів їх службово-бойової і загальногромадянської діяльності [3, с. 54]. А для військових медичної служби ще й характерна компетентна правова свідомість медичного працівника. (

базою для закріплення правової культури в даному випадку є чіткість виконання наказів)

Стан дослідження. Питання правової компетентності як складової правосвідомості досліджували в своїх працях О.В. Бучевська, І.П. Василюк, Ю.М. Грошевий, О.С. Губарева, О.С. Денисова, О.Д. Джура, А.В. Званчук, Я.В. Кичук, А.Ф. Крижановський, В.В. Мухін, Ю.М. Оборотов, В.І. Царенко.

Матеріали: Конституція України, Кримінальний кодекс України, Цивільний кодекс України, Закон України «Основи законодавства України про охорону здоров'я», Накази МОЗ України, посадові інструкції.

Методи: Порівняльно-правовий, статистичний, прогностичний.

Мета дослідження полягає в аналізі особливостей правосвідомості військовослужбовців медичної служби Збройних Сил України, визначити шляхи формування компетентної правосвідомості.

Виклад основного матеріалу.

На думку к. юр. н. доц. С. М. Скуріхіна по глибині відбиття правової дійсності правосвідомість слід розмежовувати на повсякденну, компетентну,

професійну і наукову. Повсякденна правосвідомість виражає суб'єктивне ставлення людей до діючого права. Воно формується на базі повсякденного життя під час власної діяльності індивіда або соціальної групи. У Збройних Силах України повсякденний рівень правосвідомості притаманний рядовому і сержантському складу. Повсякденна правосвідомість передбачає відображення військовослужбовцями правових явищ при зіткненні з правом у процесі військового життя і діяльності. Воно органічно пов'язане з безпосередньою повсякденною практикою реалізації права цією категорією військовослужбовців, їх емпіричним досвідом, тому має обмежений характер [1].

Професійна правосвідомість – це правосвідомість людей, що мають юридичну освіту і включені в юридичну діяльність: суддів, прокурорів, адвокатів, юрисконсультів тощо. Професійна правосвідомість у Збройних Силах України властива офіцерам, що мають юридичну освіту і практикують у галузі права.

Правосвідомість наукового рівня властива вченим-правознавцям та характеризується високим рівнем відбиття правової дійсності, глибоким проникненням у сутність правових явищ.

Компетентна правосвідомість характерна особам для яких визначальним чинником є їхня компетенція, яку вони повинні реалізувати в системі соціальних відносин. Компетентна правосвідомість від повсякденної відрізняється правовою інформованістю у конкретній сфері та умінням застосовувати ці знання при здійсненні своєї компетенції [4]. Компетентна правосвідомість у Збройних Силах України є властивою всьому офіцерському складу (за винятком осіб, що мають юри-

дичну освіту і практикують у галузі права). Компетентна правосвідомість офіцерів включає правові знання, емоційно-почуттєві і вольові стани, а також ціннісні орієнтації, що виражають ставлення офіцерського складу до діючого права й успішного здійснення ними професійної діяльності.

Разом з тим для військовослужбовців медичної служби Збройних Сил України властива своя особлива компетентна правосвідомість.

Пояснення та розгорнутої характеристики компетентна правосвідомість набуває у законах, які безпосередньо присвячені конкретному суб'єкту компетенції. Саме в таких нормативно-правових актах повинні проявлятися усі складові компетенції. Основний закон України неодноразово свідчить на користь цього. Зокрема, регламентація правової компетенції медичного працівника закладена в статтях Конституції України, Цивільного Кодексу України, Кримінального та Кримінального Процесуального Кодексів, Закону України «Основи законодавства України про охорону здоров'я», інших підзаконних актах.

Суть компетентної правосвідомості медичного працівника проявляється в умінні належним чином підготувати документи, які мають правові наслідки. Такими для військових медиків є документація необхідна для: проведення військово-лікарської експертизи, медико-соціальної експертизи, встановлення статусу учасника бойових дій, інваліда війни та ін.

Як вже було зазначено компетентна правосвідомість включає правові знання, емоційно-почуттєві і вольові стани, а також ціннісні орієнтації, що виражають ставлення до діючого права й успішного здійснення професійної діяльності. Зважаючи на це, на нашу думку, постає проблема саме у медич-

них працівників військовослужбовців у гармонізації свої правових знань та ціннісних орієнтацій з емоційно-почуттєвими і вольовими станами. Так як військовослужбовці повинні в першу чергу керуватися військовими статутами, положення яких не завжди співпадає з їхніми емоційно-почуттєвими станами. Що викликає ряд проблем, які насамперед виражається коли офіцер повинен вчинити дисциплінарне чи інше стягнення відповідно до статуту, хоча мотиви вчинку винуватця йому відомі і зрозуміло, що по-іншому вчинити не було можливості.

Також ряд тих труднощів виникає при оформленні медичної документації, яка несе за собою правові наслідки. Зокрема при проведенні Військово-лікарських експертиз, медико-соціальних експертиз та визначення рішення про надання статусу учасника бойових дій, що зараз є особливо актуально.

Для проведення військово-лікарської експертизи створюються військово-лікарські комісії (далі – ВЛК). Основним завданням ВЛК у воєнний час є встановлення причинного зв'язку травм та визначення придатності до подальшої військової служби. З метою підтвердження причинного зв'язку, ВЛК проводиться всебічне вивчення характеру отриманої військовослужбовцем травми, а також розгляд документів, які підтверджують його участь у бойових діях - відповідні посвідчення, витяги із особових справ, інші довідкові матеріали. Порядок надання статусу учасника бойових дій регламентується постановою Кабінету Міністрів України від 20.08.2014 р. № 413.

Медико-соціальна експертиза проводиться медико-соціальними експертними комісіями (МСЕК) Відповідно до ст. 7 Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні». Порядок направлення для огляду хворих

на МСЕК врегульований Положенням про порядок, умови та критерії встановлення інвалідності, затвердженням постановою Кабінету Міністрів України від 3 грудня 2009 року №1317. Відповідно до зазначеного нормативного акту, особа, що звертається для встановлення інвалідності, направляється на медико-соціальну експертизу лікарсько-консультативною комісією лікувально-профілактичного закладу охорони здоров'я за формою затвердженою МОЗ після проведення діагностичних, лікувальних і реабілітаційних заходів, що підтверджують стійке порушення функцій організму, обумовлене захворюваннями, наслідками травм або вродженими вадами, які спричиняють обмеження життєдіяльності особи.

Рішення про надання статусу учасника бойових дій приймається міжвідомчою комісією з питань розгляду матеріалів про визнання учасниками бойових дій, яка утворюється Державною службою у справах ветеранів війни та учасників антитерористичної операції. Для надання статусу учасника бойових дій особам, командири (начальники) військових частин (органів, підрозділів) або інші керівники установ, закладів у місячний строк після завершення особами виконання завдань антитерористичної операції в районах її проведення зобов'язані подати на розгляд комісії, утворених у міністерствах, інших центральних органах виконавчої влади чи інших державних органах, у підпорядкуванні яких перебували військові частини, установи та заклади, в складі яких проходили службу чи працювали особи, довідки за формою згідно з додатком 1 та документи, які є підставою для надання особам статусу учасника бойових дій. Комісії вивчають документи і подають їх на розгляд міжвідомчої

комісії, а в разі відсутності підстав, які підтверджуються документами, повертають їх до військових частин (органів, підрозділів), установ, закладів з метою подальшого доопрацювання. Рішення щодо утворення комісій та положення про них затверджуються відповідними міністерствами, іншими центральними органами виконавчої влади та іншими державними органами. Міжвідомча комісія розглядає документи, надіслані комісією, і в разі потреби заслуховує пояснення осіб, стосовно яких вони подані, свідків, представників державних органів та в місячний строк з дня надходження документів приймає рішення щодо надання статусу учасника бойових дій, про що інформує комісію. На розгляд комісії Міністерства оборони України з питань визначення учасників бойових дій подаються такі документи:

- довідку про безпосередню участь особи в антитерористичній операції, забезпеченні її проведення і захисті незалежності, суверенітету та територіальної цілісності України ;
- витяги із наказів по стройовій частині про вибуття (прибуття) до військової частини після виконання завдань антитерористичної операції;
- витяги із наказів по стройовій частині першого заступника керівника Антитерористичного центру (командира сектору) про прибуття для виконання завдань антитерористичної операції та вибуття до місця постійної дислокації;
- копії посвідчень про відрядження;
- копії документів про отримання поранень;
- згоду на збір та обробку персональних даних;

- копію першої сторінки паспорта громадянина України.

Всі копії документів повинні бути завірені підписом командира (начальника) військової частини (органу, підрозділу, установи, закладу) та скріплені гербовою печаткою. Комісія Міністерства оборони України з питань визначення учасників бойових дій вивчає документи і направляє їх на розгляд до міжвідомчої комісії з питань розгляду матеріалів про визнання учасників бойових дій, а у разі відсутності підстав, які підтверджуються документами, повертає їх до військових частин (органів, підрозділів), установ, закладів з метою подальшого доопрацювання. У разі відмови в наданні статусу учасника бойових дій питання про надання особі зазначеного статусу може повторно виноситися на розгляд міжвідомчої комісії за рішенням Міністра соціальної політики.

Проте досить часто в умовах бойових дій військові медики не завжди уважно заповнюють документацію, яка супроводжує постраждалого, особливо це стосується довідок про первинну травму, документів про причинний зв'язок травми з несенням військової служби. Це вимагає певної правової компетенції та глибокої психологічної підготовки військового лікаря.

Висновок: Залежно від глибини відбиття правової дійсності правосвідомість слід розмежовувати на повсякденну, компетентну, професійну і наукову. Так як компетентна правосвідомість офіцерів медичної служби Збройних Сил України включає систему знань, емоційно-чуттєвих і волевих станів, а також ціннісних орієнтацій, які виражають їх ставлення до діючого права, законодавчо закріплених вимог і приписів, можуть виникати проблеми у гармонізації ком-

понентів правосвідомості, що може вплинути на виконання службових обов'язків. З метою запобігання цього, потрібно домогтися формування

у офіцера чіткої системи ціннісних орієнтацій на основі фундаментальної системи знань з мінімізацією впливу емоційно-чуттєвий компонентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. С.М. Скуріхін *Правосвідомість військовослужбовців Збройних сил України: поняття та особливості*// Юридична наука – 2014 – № 4
2. Армаш Надія Олексіївна / Керівник органу виконавчої влади: адміністративно-правовий статус. – Запоріжжя: ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 248 с.
3. Мороз Р.В. *О правовом инфантилизме и правовом нигилизме военнослужащих* / Р.В. Мороз // *Право в Вооруженных Силах*. – 2004. – № 4. – С. 54–58.
4. Оборотов Ю.Н. *Теория государства и права (прагматический курс)* / Ю.Н. Оборотов. – О. : Юрид. л-ра, 2004. – 184 с.
5. *Проблемы общей теории права и государства: Учебник для вузов* / [Н.В. Варламова, В.В. Лазарев, В.В. Лапаева и др.]; под общ. ред. В.С. Нерсесянца. – М. : Норма, 2006. – 832 с.
6. Баранов П.П. *Правовая психология курсантов вузов МВД России: монография* / П.П. Баранов, Л.В. Мецерьякова. – Ростов-на/Д. : РЮИ МВД России, 2001. – 168 с.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. S.M. Skurikhin *Pravosvidomist vlyskovosluzhbovtstv Zbroynih sil Ukraini: ponyattya ta osoblivost*// *Yuridichna nauka* – 2014 – # 4
2. Armash Nadlya Oleksiyivna / *Kerivnik organu vikonavchoyi vladi: admInIstrativno-pravoviy status*. – ZaporIzhzhya: GU “ZIDMU”, 2006. – 248 s.
3. Moroz R.V. *O pravovom infantilizme i pravovom nigilizme voennosluzhaschih* / R.V. Moroz // *Pravo v Vooruzhennyih Silah*. – 2004. – # 4. – S. 54–58.
4. Oborotov Yu.N. *Teoriya gosudarstva i prava (pragmaticheskii kurs)* / Yu.N. Oborotov. – O. : Yurid. l-ra, 2004. – 184 s.
5. *Problemyi obschey teorii prava i gosudarstva: Uchebnik dlya vuzov* / [N.V. Varlamova, V.V. Lazarev, V.V. Lapaeva i dr.]; pod obsch. red. V.S. Nersesyantsa. – M. : Norma, 2006. – 832 s.
6. Baranov P.P. *Pravovaya psihologiya kursantov vuzov MVD Rossii: monografiya* / P.P. Baranov, L.V. Mescheryakova. – Rostov-na/D. : RYul MVD Rossii, 2001. – 168 s.

МАНОХА Д.С.,
аспірант,
Східно-Європейський Інститут
Психології (Україна – Франція),
м. Київ, Україна

РЕКЛАМА ЯК ФЕНОМЕН І ПРЕДМЕТ СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКОЇ РЕФЛЕКСІЇ

У статті презентовано традиційні та сучасні підходи до реалізації соціально-філософської рефлексії по відношенню до соціальних і суспільних феноменів, серед яких – феномен реклами. Представлено принципи соціально-філософської рефлексії через систему авторських поглядів та системних філософських побудов. Соціально-філософська рефлексія як пізнавальний прийом дозволяє вибудувати багатоаспектне бачення основних характеристик реклами як суспільного феномена.

Ключові слова: реклама, суспільний феномен, соціально-філософська рефлексія, класичні та модерні філософські системи.

В статье представлены традиционные и современные подходы к реализации социально-философской рефлексии по отношению к социальным и общественным феноменам, среди которых - феномен рекламы. Представлены принципы социально-философской рефлексии через систему авторских взглядов и системных философских построений. Социально-философская рефлексия как познавательный прием позволяет выстроить многоаспектное видение основных характеристик рекламы как общественного феномена.

Ключевые слова: реклама, общественный феномен, социально-философская рефлексия, классические и современные философские системы.

The article presented traditional and modern approaches to the implementation of socio-philosophical reflection with regard to social and social phenomena, among them - the phenomenon of advertising. Principles of social-philosophical reflection are presented by the through the author' system views and philosophical theories. Social and philosophical reflection as a cognitive technique allows to build a

© МАНОХА Д.С., 2016

multidimensional view of the main characteristics of advertising as a social phenomenon.

Key words: *advertising, social phenomenon, social-philosophical reflection, classic and modern philosophies.*

Сучасна ера інформаційного суспільства, що все більше набуває ознак глобалізованої та віртуалізованої комунікації, створює для сучасного соціуму і людини низку нових викликів, яким «необхідно відповідати», «встигати» за їхньою поступальною динамікою, швидко опановувати та застосовувати нові засоби комунікації та впливу, які з'являються й змінюють один одного з нечуваною ще кілька років тому швидкістю. Високий рівень інтенсивності оновлення мають всі сегменти сучасного суспільства, серед яких не лише товаровиробництво й товароспоживання, а й сфера продукування духовних цінностей, інтенсивна технологізація якої ще недавно здавалася б парадоксом. У даному контексті особливої значущості набувають феномени, що знаходяться «на перетині» смислових і функціональних суспільних впливів, від яких безпосередньо залежить зміст і характер як самої суспільної комунікації, так і смисловий та ціннісний її контент. Серед них на одному з перших місць – феномен реклами.

Реклама постає як особливий тип і модус перетворювального діяння, який створюється людиною (групою) штучно, є симулякром не лише за формою і змістом, але й за способом виникнення та функціонування. Крім того, її предмет – теж симулякр: симулякр не тільки дійсності, але й ставлення чи бажання. Реклама по-

стає, таким чином, *симулякром піднесеного досвіду*, який чийсь (компанії, політичної сили, виробника, продавця, тощо) суб'єктивний досвід прагне перетворити на «ілюзію об'єктивного досвіду», спрямувавши його до засвоєння у якості суб'єктивного. «Замінник реальності» або «образ дійсності», що не збігається з нею – таким типом «продуктів перетворювального впливу» оперує реклама. Тож, як пізнавати таку реальність, чим користатися?

Філософська рефлексія суспільних явищ ґрунтується передусім на постулатах модерну, сформульованих Г.В.Ф. Гегелем, зокрема – на принципі суб'єктивності: «Принцип нового часу – це принцип суб'єктивності... Світ випробовує себе одночасно і як світ прогресу, і як світ відстороненого духу» [4]. Всі явища і феномени – суспільні, природні, культурні та ін. – мають ознаки суб'єктивності, тож актуальною постає проблематика (як потреба і як актуальність) рефлексивності всіх сутнісних сторін «духовної тотальності» [4, С. 333] як природи, соціуму, людини, світу загалом, так і кожного окремого феномена.

На думку Гегеля, у даному контексті «поняття «суб'єктивність» обумовлює чотири конотації: а) *індивідуалізм*: у світі модерну своєрідність, якою б вона не була, може претендувати на визнання; б) *право на критику*: принцип модерну вимагає, щоби обґрунтованість того, що повинен визнавати

кожен, була для нього очевидною; в) *автономія дії*: періоду модерне властиво, аби ми добровільно брали на себе відповідальність за те, що робимо; г) *ідеалізм* як такий – адже тільки сама філософія осягає ідею, що знає сама себе» [8, С. 13.]. Принцип суб'єктивності обумовлює і формування культури модерну загалом. Це передусім стосується саме об'єктивної науки, яка «роз-чаровує природу та одночасно вивільняє суб'єкта, який її пізнає» [6, с. 522]. Цей же механізм поширюється на всі феномени, які «підлягають» науковому пізнанню. Тож, і реклама, як суспільний феномен, будучи наділена ознаками суб'єктивності, також підлягає «рефлексивному розкодуванню», витлумаченню її сутності й природи через застосування саме прийомів і технік «філософської рефлексії». Серед існуючих можемо обрати техніки і принципи модерну, пост-модерну і пост-пост-мо, або ж – синтезуючи їх у ефективні пізнавальні конструкти.

Соціально-філософський аналіз та соціально-філософська рефлексія феномена реклами здійснені – або знайшли часткове втілення – у роботах таких мислителів, як М. Хоркхаймер, Ю. Хабермас, М. Фрайер, Л. Фробеніус, Г. Ріккерт, А. Гоулднер, Ж. Фрейнд, В. Біблер, М. Фуко, Г. Башляр та ін.

В основу теорії філософської рефлексії реклами – покладені постулати та елементи ряду філософських теорій, серед яких, зокрема, *теорія комунікативної дії* Юргена Хабермаса, відомого німецького філософа і соціолога, представника нової генерації «Франкфуртської школи». Хабермас визначив роль і місце комунікації у системі соціально-філософських феноменів а також сформулював чотири принципи, що відбивають основні стадії розвитку комунікацій: 1) *споріднення*, відповідно до якого становище індивіда

в соціальній системі детермінується статтю і віком. Цей принцип домінує у родинно-племінному суспільстві, в якому відсутні інституалізовані структури влади, політика й економіка як такі. Значним фактором, що поєднує людей у соціальний організм на даному етапі розвитку комунікації, є мова, у якій Ю. Хабермас вбачає основи комунікативної раціональності й комунікативної дії; 2) *родовідність, родовідна лінія*, відповідно до якого становище індивіда в соціумі детермінується статусом сім'ї; 3) *політична служба* – становище індивіда детермінується спільними угодами, пов'язаними з авторитетом правителя; 4) *формальне право* – становище індивіда детермінується індивідуальними перевагами відповідно до закону. Починаючи від першої стадії – споріднення – з часом з'являються інші типи раціональності – пізнавальний і інструментальний розум, що призводить до формування світу економічних і політичних інститутів. На наступному етапі спереду постануть економічні інститути, при пізньому капіталізмі – держава.

За Ю. Хабермасом, еволюція людського мислення, проходить п'ять стадій: міфопоетичну, космологічну, релігійну, метафізичну й сучасну. Тим самим Ю. Хабермас ускладнює схему О. Конта, де представлені три останні стадії. Так Хабермас виділяє чотири індивідуальних типи соціальної дії: 1 – *стратегічна дія* – керована егоїстичними цілями, при досягненні яких береться до уваги вплив хоча б ще одного індивіда, розглядуваного як засіб або перешкода; *нормативна дія* – досягнення взаємовигідних цілей з допомогою підпорядкування нормам; 3 – *драматургічна дія* – з метою «уявлення самого себе» і створення публічного іміджу; 4 – *комунікативна дія* – метою цього типу є вільна угода учасників

для досягнення спільних результатів у певній ситуації [8].

З контексту даної теорії – *комунікативна дія* завжди *спрямована на спільність*: спільну мету, спільну ціль, спільне бачення, спільне діяння та спільний результат. Її мета та призначення – об'єднувати, утворювати спільність – реальну чи уявлювану. *Реклама* – як опредметнений вид комунікативної дії – теж створює реальну або уявлювану комунікацію, хоча отримує, як правило, прагне комунікації реальної.

Хабермас вважає, що комунікативна дія є «вищим і основним фактором прогресу, не пов'язаного з пануванням і підпорядкуванням. На його базі формуються «суб'єктивні структури» життєвого світу у формі критичного знання, що має на меті пробудження суспільної рефлексії, емансипацію людей і подолання комунікаційного перекручування – перешкоди на шляху розвитку цивілізації» [8]. Мета еволюції, за Ю. Хабермасом, – «досягнення універсальної раціональності й ситуації, коли взаємодія індивідів не спотворюється сторонніми впливами» [8]. Особливе місце в цьому займають та особливу роль у цьому відіграють різноманітні способи та форми комунікативної взаємодії, й серед них – реклама.

З огляду на той факт, що в суспільстві починає панувати культура цінностей, які й зробили можливим формування освітніх процесів відповідно до внутрішніх закономірностей теоретичних, естетичних та морально-практичних проблем (за Ю. Хабермасом) [8, с. 8], *реклама* постає, в той же час, як *елемент «культури вирішення проблем», «культури задоволення потреб», «культури симулякризованої свідомості й спонук»*.

Макс Хоркхаймер у співпраці з Те-

одором Адорно в роботі «Діалектика просвітництва», здійснюючи історико-філософські рефлексії соціогенезу, звертає увагу на протилежність, контраст, або ж – єдність і взаємовплив двох основних мотивів розвитку суспільства: «міфічне» й «просвітницьке». Традиційно вважалося, що просвітництво суперечить міфу, проте Хоркхаймер і Адорно стверджують про їхню нерозривність та зв'язок: «міф вже є просвітництвом, а просвітництво є міфом», міфічний світ – це «лабіринт, який потрібно пройти заради своєї власної ідентичності», а просвітництво має вивільнити з пут міфічного [8, С. 71]. Проте, аналізуючи історичні та літературні джерела, автори віднаходять тезу про те, що в історіогенезі соціуму «повернення міфу» щоразу є неминучим. Більше того, просвітництво «повинно повернутися до міфології» [8, С. 71], оскільки тільки у поєднанні цих двох протилежних спонук можливе накопичення енергії для подальшого руху, розвитку, еволюції.

Реклама – є феноменом, який безпосередньо «уособлює» інтеграцію «міфологічного» й «просвітницького»: сучасні технології реалізації та глибинний зміст інструментів впливу на свідомість людини і світоглядний вимір соціуму загалом, той постає одним із інструментів перетворювального впливу на соціум і – його внутрішню інтенціальну архітектуру.

М. Хоркхаймер вважав, що філософія повинна допомагати людині «встояти під тиском тотальності» [7, С. 372], а всі види практик, характерні для *тотально інтегрованого суспільства*, є, на думку автора, такими, що мають ознаки *іраціональності*, а критичне мислення як таке – стає чи не єдиним способом протистояти тотальності, проте і воно поступово стає її інструментом, перетворюючись на політику.

У контексті даного теоретичного «рефлексивного дзеркала», *реклама* постає інструментом свого роду «інтеграції у тотальність», інструменти впливу якої є – переважно ірраціональними, хоча й мають дуже конкретне втілення. Таким чином, можна говорити про рекламу як елемент соціального та суспільного життя, що рефлектує його основні ознаки у сам спосіб існування соціуму, спільноти, соціальної групи, суб'єкта.

Ханс Фрайер, представник антропологічного напрямку в німецькій соціології та один із засновників теорії індустріального суспільства, стверджував, що справжня наука про соціум має бути не «соціологією логосу», а «соціологією дійсності» [6, С. 373], що перетворює будь-яку соціальну дію, як це є і в екзистенціалістському тлумаченні, на «акт вільного волевиявлення індивідів» – на протипагу «соціально-економічній необхідності». В середині даного акту – волі всіх окремих індивідів, що ініціюються волею держави, й утворюють єдину моральну волю. За цією теорією, *реклама* постає як один із дієвих *інструментів впливу* держави на «волю індивіду» чи «волі індивідів», який може стає елементом «державної індустрії впливу» на «свідомості» і «волі», на «суб'єктність» і «суб'єктів».

За системою поглядів Лео Фробеніуса, автора дифузно-морфологічної теорії суспільства, культура подібна до живого організму, що наділений містичною «душею», яка самостійно, за своїми внутрішніми законами народжується, живе та помирає. За зразком поглядів культурно-історичної школи, Фробеніус говорив про так звані «культурні кола» - своєрідні культурні цикли, поступово занурюючись у які методом «пошарового заглиблення» [6, С. 378], можна поступово вивільнити достеменно давню культуру від

нашарувань історії, й у такий спосіб пізнати справжні чинники та способи змін, які зумовлюють динаміку та поступ культури й соціуму загалом. У контексті даної теорії, *реклама*, як суспільний феномен, постає як один із елементів культури – соціальної чи загальної, досліджуючи який методом «пошарового занурення», можна відтворити ознаки того чи іншого історичного періоду чи етапу розвитку культури, соціуму як такого.

Генріх Ріккерт, обґрунтовуючи в роботі «Науки про природу і науки про культуру» методологію гуманітарного знання та шукаючи нового визначення природи науковості, включаючи гуманітарні науки, прийшов до висновку, що наукові поняття перетворюють, конституують «дійсність для нас»; якщо поняття «переривають безперервність», то логічно є необхідною безперервна дійсність, як їх основа. [5, 6, С. 294]. Ключове поняття філософських побудов Ріккерта – цінність, яку він розуміє як «духовну ціль або мету, життєву практичну настанову, що виявляє живий нерв культури, її смислове ядро та власне динаміку культури». Культура, як процес реалізації всезагальних соціальних цінностей в історичному розвитку, піднімає цінність до всезагальної універсальної та системо утворюючої категорії. Те, що не є цінністю – не має сенсу, вважає Ріккерт. Для того, аби скваліфікувати, які блага мають відношення до цінностей автор сформулював так званий «метод віднесення до цінності» - через кваліфікацію унікальності неповторних явищ, виокремлення «історично важливих індивідуальностей», з одного боку, та «різномірного буття» - з іншого.

Реклама, у контексті філософії цінностей Ріккерта постає інструментом перетворювального впливу і власне

– таким собі соціально-практичним аналогом «методу віднесення до цінностей»: адже саме підносячи до рівня цінностей той чи інший продукт або послугу, реклама підмінює або симулює соціальне визнання цінності, впливаючи при цьому на аксіологічний контент соціуму загалом.

Алвін Гоулднер, американський соціолог та соціальний філософ, відомий запровадженням методу «рефлексивної соціології», підкреслював необхідність рефлексувати з приводу власної обумовленості. Об'єктом рефлексії стають власне ціннісні настанови, аналізуючи та досліджуючи які можна збагнути змістовий простір будь-якого сегменту соціальної дійсності. Рефлексуючи щодо феномену реклами, можна зрозуміти особливості існування та функціонування й інших сегментів суспільства й соціуму. Реклама віддзеркалює та рефлектує свою сутність і феномени соціальної дійсності в тих перетвореннях, які викликає в поведінці та ставленнях людини. Досліджувати таку її здатність – не просто важливо, а й необхідно.

Жюльєн Фрейд у своїх роботах «Сутність політичного» та «Європа без рум'ян» постулює дві ідеї, важливі й корисні у дослідженні реклами та у розумінні її природи: перша – будь-яка політична активність призводить до ідеологізації як зміст, так і форми діяльності політика чи політичної партії, а також – утворює соціальний певний шар, який завжди прагне «скористатися ситуацією». Йдеться про соціальну та політичну ситуацію, коли на перший план виходять персональні, особисті мотиви, що не мають нічого спільного із вихідною політичною ідеєю, а орієнтуються передусім на «особистий інтерес» учасника такої «політичної» взаємодії. Можливо, саме тому пропаганда, як спосіб впливу та

переконування буде актуальною завжди, адже апелює до глибинних, «дуже особистих» чинників соціальної поведінки людини і соціуму загалом. Друга ідея – «кризовість ціннісного поля» сучасного соціуму та сучасної культури, в умовах якої можуть народжуватись, проявлятись та панувати дивовижні, трансформовані й віддалені від вихідної, базової суті спонукально-мотивувальні комплекси у поведінці суб'єкта – і індивідуального, і соціального [6, С. 377]. Обидві ці ідеї важливі й корисні в дослідженні *реклами*, яка через призму обох ідей постає інструментом перетворювального впливу, який «здатен» до глибинних і дієвих трансформувань у поведінці та спонукальному контенті людини або соціуму. Важливо також зазначити, що відповідно до означених теорій, актуальність такого типу «впливів» не знижуватиметься ніколи, адже на будь-якому етапі розвитку соціуму чи культури, умови та чинники для актуалізації потреби в ньому – будуть актуальні або потенційно можливі.

Філософські теорії діалогу, передусім – В. Біблера, М. Бахтіна, М. Бубера та ін. слід обов'язково брати до уваги в дослідженні реклами, проте важливо віднайти змістовий контекст, у якому це буде можливо й актуально. Адже йтиметься про зовнішню соціальну дію та взаємодію, а не про внутрішній, діалогічний контекст поведінки та мислення людини.

Тож, полімодальний характер реклами як феномена зумовлює поєднання у здійсненні філософської рефлексії її природи та сутності як класичних соціально-філософських та соціологічних теорій: критичної теорії та розуміння соціальної філософії як «рефлексії суспільної теорії по відношенню до власної суспільної обумовленості» М. Хоркхаймера, те-

орії комунікативної дії Ю. Хабермаса, антропологічної теорії суспільних явищ М. Фрайера, дифузної теорії суспільства Л. Фробеніуса, ціннісної філософії Г. Ріккєрта, так і радикальних, постмодерністських теорій і підходів: теорії рефлексивної соціології А. Гоулднера, теорії інтегральної суспільної кризи Ж. Фрейнда, філософії діалогу М. Бубера, М. Бахтіна, Г. Мар-

сея, теорії діалогу культур В. Біблера, генеалогічних теорій сучасного суспільства М. Фуко, міфологемних концепцій суспільних феноменів Р. Барта й Г. Башляра та ін. У змістовій та смисловій синергії такого багатоманіття підґрунть для соціально-філософської рефлексії реклами як феномена – сучасна перспектива її нового розуміння і тлумачення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Барт, Р. Риторика образа / Р. Барт; пер. с фр., вступ. ст. и коммент. Г.К. Косикова // Барт Р. ; Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М., 1994. – 616 с.
2. Барулин, В.С. Социальная философия : учеб. для студ. вузов / В. С. Барулин. – [3-е изд., испр. и доп.] - М. : ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 560 с.
3. Бергер, П., Лукман, Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
4. Гегель Г.В.-Ф. Философия права. – М., 1977. – 445 с.
5. Риккерт, Г. Границы естественнонаучного образования понятий / Генрих Риккерт; пер. с нем. – СПб. : Наука, 1997. – 532 с. : ил.
6. Современная западная социология: Словарь. – М.: Политиздат, 1990. – 432 с.
7. Современная западная философия: Словарь. – М.: Политиздат, 1991. – 414 с.
8. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне. Пер. с нем. – М.: Издательство «Весь Мир», 2003. – 416 с., С. 13.
9. Cialdini, R. B. Influence: Science and practice / Robert B. Cialdini. – 5th edition. – Allyn and Bacon, 1988. – 272 p.
10. Fiske, J. Introduction to Communication Studies / John Fiske. – 2nd ed – N.Y. Methuen & Co. Ltd, 1990. – 200 p.
11. Ogilvy, David. Confessions of an Advertising Man // David Ogilvy. – Southbank Publishing, 2012. – 192 p.
12. Osika, Grażyna. Procesy i akty komunikacyjne. Koncepcje klasyczne i współczesne / Grażyna Osika. – Krakow, Universitas, 2011. – 214 s.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Bart, R. Ritorika obraza / R. Bart; per. s fr., vstup. st. i komment. G.K. Kosikova // Bart R. ; Izbrannyje raboty. Semiotika. Poetika. – M., 1994. – 616 s.
2. Barulin, V.S. Sotsialnaya filosofiya : ucheb. dlya stud. vuzov / V. S. Barulin. – [3-e izd., ispr. i dop.] - M. : FAIR-PRESS, 2002. – 560 s.
3. Berger, P., Lukman, T. Sotsialnoe konstruirovaniye realnosti. Traktat po sotsiologii znaniya / P. Berger, T. Lukman. – M.: Medium, 1995. – 323 s.
4. Gegel G.V.-F. Filosofiya prava. – M., 1977. – 445 s.

5. Rikkert, G. *Granitsyi estestvennonauchnogo obrazovaniya ponyatiy / Genrih Rikkert; per. s nem. – SPb. : Nauka, 1997. – 532 s. : il.*
6. *Sovremennaya zapadnya sotsiologiya: Slovar. – M.: Politizdat, 1990. – 432 s.*
7. *Sovremennaya zapadnya filosofiya: Slovar. – M.: Politizdat, 1991. – 414 s.*
8. *Habermas Yu. Filosofskiy diskurs o moderne. Per. s nem. – M.: Izdatelstvo «Ves Mir», 2003. – 416 s., S. 13.*
9. *Cialdini, R. B. Influence: Science and practice / Robert B. Cialdini. – 5th edition. – Allyn and Bacon, 1988. – 272 p.*
10. *Fiske, J. Introduction to Communication Studies / John Fiske. – 2nd ed – N.Y. Methuen & Co. Ltd, 1990. – 200 p.*
11. *Ogilvy, David. Confessions of an Advertising Man // David Ogilvy. – Southbank Publishing, 2012. – 192 p.*
12. *Osika, Grażyna. Procesy i akty komunikacyjne Koncepcje klasyczne i współczesne / Grażyna Osika. – Krakow, Universitas, 2011. – 214 s.*

РОМАНЮК О.В.,
кандидат філософських наук,
викладач Національного
медичного університету
імені О.О. Богомольця,
м. Київ, Україна

ЛЮДИНА ХХІ СТОЛІТТЯ: МЕРЕЖЕВИЙ НАРЦИСИЗМ ЯК МІЖКУЛЬТУРНИЙ ДІАЛОГ

У статті через призму ключових аспектів природи людини ХХІ століття доводиться, що мережевий нарцисизм є фундаментом для акультурації, тобто мережеві нарциси, територіально проживаючи в різних країнах, знаходять порозуміння незалежно від будь-яких чинників природного існування, чим сприяють міжкультурному діалогу сучасності. Пропонується визначення мережевого нарцисизму на засадах об'єктивного статусно-ціннісного макрорівня.

Ключові слова: людина, мережевий нарцисизм, міжкультурний діалог

В статье через призму ключевых аспектов природы человека ХХІ столетия доказывается, что сетевой нарциссизм является фундаментом для аккультурации, т.е. сетевые нарциссы, территориально проживая в разных государствах, находят точки понимания независимо от разнообразных факторов физической жизни, чем способствуют межкультурному диалогу современности. Предлагается определение сетевого нарциссизма на основании объективного статусно-ценностного макроуровня.

Ключевые слова: человек, сетевой нарциссизм, межкультурный диалог

The article through prism of key aspects of human nature of ХХІ century proves that networking narcissism is the basement for acculturation, i.e. networking narcissus living in different countries understand each other despite various factors of their physical lives, which promotes intercultural dialogue of nowadays. The definition of networking narcissism is given through objective status and value macrolevel.

Key words: person, networking narcissism, intercultural dialogue

© РОМАНЮК О.В., 2016

Постановка наукової проблеми. Можна сперечатись про те, хто створив наш природний світ – Бог, сама природа еволюціонувала, сама людина розбудувала, інопланетні істоти експериментували... Можна сперечатись звідки і як з'явилась людина... Ф. Енгельс вважав, що людина повинна влаштувати світ істинно по людські, відповідно до вимог власної природи. Перетворюючи і вдосконалюючи природний світ, роблячи його зручним людина лише ускладнила оточуюче середовище. Не маючи змоги досягти бажаного рівня комфорту, реалізації, здійснення мрій у природному світі, людина створює віртуальний, у якому все стає можливим. Віртуальний світ створений людиною, для людини і про людину. Але постає закономірне питання про те, які ж елементи людської природи віддзеркалює віртуальний світ і чи сприяє він порозумінню між людьми?

Аналіз останніх досліджень проблеми. Серед зарубіжних дослідників чільну увагу темі людини приділяли: Ж. Бодріяр, Г. Гадамер, В. Дільтей, Е. Кассірер, О. Конт, Е. Левінас, А. Маслоу, Ф. Ніцше, Г. Плеснер, П. Рікер, Ж.-П. Сартр, З. Фройд, Ф. Шеллінг, М. Шелер, К. Юнг та інші. Серед вітчизняних науковців різним аспектам розвитку сучасної людини приділяли увагу: Є. Бистрицький, І. Бондар-Терещенко, І. Васильєва, В. Вернадський, О. Вячеславова, Г. Гре-

беньков, В. Горбатенко, Т. Гуменюк, В. Загороднюк, С. Кримський, В. Малахов, Н. Мозгова, Ю. Морозов, С. Пролеев, В. Степаненко, В. Табачковський та інші.

Серед філософів нарцисизм досліджується як: любов до власного образу; журавлі і «не-журавлі» (Платон); самотність людини в умовах глобалізації (Я. Башманівська, М. Бубер); філософська рефлексія суб'єкта влади та людський егоїзм (М. Поворозник); «Я» на одинці сам з собою (М. Монтень); творча особистість вільна і незалежна від інших та усіяких зобов'язань (Н. Хамітов, С. Крилова); ідеал самоцінності та самодостатності людини піднесений до крайніх меж (Л. Удовик); віртуалізоване інформаційне суспільство у дискурсі Постмодерну (С. Марійко) та ін. Зокрема у філософів-постмодерністів (Ж. Бодріяр, С. Жижек та ін.) нарцисизм пов'язується з технологією продукування жадання; у феноменологічному дискурсі – з феноменологічним обрієм свідомості як темпоральності (Е. Гусерль); в екзистенціалістській традиції – з психо-емоційними вимірами існування (С. К'еркегор, М. Гайдеггер) тощо.

Вивчаючи проблеми мережевого нарцисизму дослідники зазвичай або екстраполюють нарцисизм на простір Інтернет мереж (М. Дорош та ін.), або саму мережу розглядають як площину і декорацію для споглядання власного «Я», самоутвердження – віртуальний світ для психічного задоволення та ду-

шевної насолоди (Л. Мазур та ін.), або як підґрунтя для маркетингових маніпуляцій. Натомість, наше дослідження потребує осмислення мережевого нарцисизму як платформи для міжкультурного діалогу людини XXI століття.

Мета роботи полягає в аналізі тих аспектів людської природи, які людина XXI століття реалізує у мережевому нарцисизмі як засобі міжкультурного діалогу сучасності.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі діалог не лише сприяє порозумінню та взаємодії людей, а й породжує нові смисли розвитку цивілізації, розкриваючи його трагедійний характер. Акультурації сучасного світу, тобто взаємодії культур різного типу, допомагає віртуальний світ. Процес вільного спілкування в Інтернет мережах, вільний доступ до інформації та вільний обмін нею полегшують запозичення культури чи елементів культури один в одного.

Рада Європи затвердила, що «міжкультурний діалог – це відкритий і шанобливий обмін думками між людьми, групами з різним етнічним, культурним, релігійним і лінгвістичним підґрунтям на підставі взаєморозуміння й поваги» [3, с. 10]. Із зазначених Радою Європи вимог для створення міжкультурного діалогу, на наш погляд, у віртуальному світі створено та впроваджено наступні: демократія обміну культурним розмаїттям у різних формах; простір, важелі та засоби для міжкультурного діалогу; рівні права та можливості всім користувачам; міжкультурний діалог виведено на міжнародний рівень. До того ж, міжкультурний діалог можливий між людьми, які взаємозбагачують одне одного, відкриті, толерантні та плюралістично налаштовані, пізнавально зацікавлені.

Грунтовне багатоетапне попереднє

дослідження залучення української молоді до мережевого нарцисизму дозволило зробити кілька висновків, зокрема і щодо наявності у них вищезазначених якостей і щодо визначення цього поняття. Так, в межах даного дослідження до поняття «мережевий нарцисизм», на наш погляд, варто підходити з позиції об'єктивного статусно-ціннісного макрорівня. Тож, мережевий нарцисизм – це специфічний тип самоідентифікації особи, формування та підтвердження «нереального соціально» образу її «Я», у якому надмірно, або патологічно самозакохані люди, не зважаючи на реальність суспільної визначеності їхньої особи, публічно співмилуються різними ракурсами самосконструйованого і подекуди неадекватного образу своєї персони й подій свого життя та розповсюдженням доказів у віртуальній реальності заради вирішення проблем комунікації у співмірності з множинністю таких самих, існуючих у мережі і аномально самоуявлених «Я» інших осіб. Як і звичайний нарцисизм мережевий можна класифікувати як «чистий» (справді патологічні прояви самозакоханості і неадекватного самоприйняття, наприклад, доведення себе до анорексії та демонстрація свого тіла великим контентом у соціальних Інтернет мережах, екстремальні селфі заради схвальних кліків користувачів мережі тощо) та «здоровий» (самозадоволення собою, частинами свого тіла, інтелектуальними чи емоційними досягненнями, подіями свого життя і демонстрацією зазначеного поміркованими масивами в Інтернеті, зокрема і незнайомим людям). До міжкультурного діалогу долучені як «чисті», так і «здорові» мережеві нарциси. «Включеність» мережевих нарцисів у міжкультурний діалог пов'язана як з природою людини в цілому, так і з

особливостями мережевих нарцисів.

У природному світі в основі зародження й існування людини зазвичай лежить любов інших: або батьків на момент зачаття, або батьків, родичів, вихователів, вчителів, викладачів, друзів у процесі формування особистості, або і те, і інше. Натомість, прототип людини, який існує у віртуальному світі є не лише самоствореним, а й процес самотворення (на відміну від існування) був позбавлений тієї унікальної руйнівної сили, що називаємо любов'ю інших. Створення власного прототипу у віртуальному світі, на наш погляд, є швидше механічним актом «замішаним» на любові до себе – нарцисизмі, ніж актом любові інших до людини або любові людини до інших. Але, як і звичайна людина, віртуальна з моменту створення продовжує ускладнюватись / спрощуватись, вдосконалюватись / деградувати, тобто жити власним життям – самоіснувати. Людська природа вимагає любові інших, яка в Інтернет мережі реалізовується у пошуках схвалення своєї зовнішності, своїх дій та ін., де тепло та близькість підмінюються кількістю контактів. Тож, людина ХХІ століття (її якість і вчинки) певною мірою залежить від схвалення подекуди випадкових людей, що, доречі, можуть бути не доброзичливими. Адже не випадково ЗМІ попереджають про авантюристів та злочинців у Інтернеті.

На передній план виходить проблема дуалістичності життя сучасної людини (тієї, що має доступ до новітніх технологій) – природне життя та віртуальне. Причому, перевага надається, як правило, саме віртуальному, адже в ньому можна бути успішним і без особливого докладання зусиль (наприклад, цілковита вигадка фактів свого життя). Віртуальний світ дозволяє людині зосередитись на власному

«Я», спонукає її до самозакоханості, не дає важелів і механізмів для «переходу» в іншого. Як зауважував П. Флорентський, людська особистість без любові розсіплеться на набір психологічних елементів і моментів [7, с. 173].

Іншим ключовим аспектом людської природи є творчість, для реалізації якої в сучасному природному світі необхідні немалі матеріальні ресурси. Н. Бердяєв вважав, що особистість виступає творчим актом та є незмінною у процесі змін [2, с. 12-26]. Соціальні Інтернет мережі дають неабиякий простір для творчості, при цьому майже не вимагаючи матеріальних затрат. Навпаки, багато «жителів» віртуального світу в процесі реалізації свого творчого потенціалу заробляють великі кошти: реклама, інтернет-крамниці, блоги тощо. У свою чергу такий успіх теж спонукає до мережевого нарцисизму.

Вагомим аспектом природи людини є бажання самоствердження. А. Лосєв вказував, що «особистість прагне існувати як боги, які спостерігають нескінчений світ та розумну тишу свого, не від чого незалежного, світлого буття» [4, с. 21]. Аналіз сторінок у соціальних Інтернет мережах показав, що фотоальбоми деяких користувачів сягають десятків тисяч фото, а таких альбомів може бути кілька – відповідно до можливої тематики (у «чистих» мережевих нарцисів: «Я» - мої губи / око з різним макіяжем / верхні кінцівки з різними каблучками, або біцепси / нижні кінцівки у різному взутті..., «Я» купую одяг, «Я» як селебритіс...; у «здорових» мережевих нарцисів: «Я» і світ навкруги мене – «Я» на відпочинку, «Я» і моя машина / дача / яхта, «Я» і мої успіхи...).

Аналіз філософської думки приєднує нас до ідеї, що людина у природному світі суто по-людськи «вклю-

чається» у взаємодію стосунків і сенсів, що створені іншими людьми і є відображенням їх (цих інших) істота. «Включаючись» у цю взаємодію ми ніби показуємо свою приналежність до інших. У віртуальному світі ми людськи копіюємо чуже та демонструємо копії і вже ці копії промовляють за нас про нашу схожість на інших. Якщо виявляється, що схожості немає – ми створюємо власне і приєднуємо до нього інших. Р. Мей вважав, що світ передбачає самоусвідомлення та самовідношення [5, с. 124], акцентуючи увагу на зусиллі особистості до власного усвідомлення і власного відношення, тобто праці над собою. Натомість віртуальний світ акцентує увагу на самості, а не на процесі усвідомлення. Часу усвідомлювати просто не вистачає, є потреба схвально / несхвально клікати всіх і все та потреба викладати власні свідчення переваг над іншими. Якщо цього щоденного ритуалу не виконувати про людину забудуть – для віртуального світу така людина перестає існувати.

Життя ніколи не обмежується логічними конструкціями. Тож, в межах віртуального світу існують ті способи його освоєння які виникають і на основі різновидів людської діяльності, і на основі індивідуального бачення специфіки віртуальної реальності. Зрозуміло, що діяльність мережевого нарциса спрямована лише на нього самого: вдосконалення своєї зовнішності, навиків, знань тощо. І відрізняється у цьому мережевий нарцис від звичайного (або навіть звичайної людини) лише особливостями. До таких особливостей, на наш погляд, можна віднести: колективний характер вади; самотність нарциса долається долученням до колективу нарцисів; індивідуальний вибір заміщується колективним і зменшується діапазон виборів;

мережевий нарцис подекуди наслідує поведінку відомих людей – селебритіс, політиків, телеведучих тощо (зосередженість на собі починає містити елемент віддзеркалення себе в іншому); у мережі людина не обов'язково насправді існує (однією реальною людиною можуть бути створені декілька віртуальних), не обов'язково насправді нарцис. Також інші вчені досліджували такі особливості як: відсутність страху перед публічністю, зарозумілість (Д. М. Твендж); мережевою заглибленістю у самотність (Я. Башманівська); спробу наслідувати поведінку відомих людей, зокрема, і політиків (О. Яншина); безсуб'єктною «спільнотою без спільноти» (О. Оленєв); інформативним нарцисизмом – всі знають все, але ніхто не думає (Н. Габлер); прагнення візуальних доказів своєї значимості (М. Чубай); особливим типом постмодерної чуттєвості, «інтуїтивним мисленням» з притаманною метафоричністю, асоціативністю (Л. Удовик); надзвичайним обсягом подібного контенту (М. Філічака) тощо.

Що ж до специфіки віртуальної реальності та її індивідуального бачення, то, на нашу думку, у мережевих нарцисів нівелюються культурні відмінності, вони для загального огляду демонструють відкриття в собі бажання бути пізнаним, а причетність до мережі дає відчуття порозуміння. Для мережевого нарциса соціальна Інтернет мережа – це простір для особливої форми комунікації – апріорного прийняття. Мережевий нарцис відкритий собі та зрозумілий іншому мережевому нарцису оскільки їх поєднує одна цінність – унікальне власне «Я».

За висловом М. Бахтіна, жити – означає брати участь у діалозі: запитувати, слухати, відповідати, погоджуватися і т.п. В такому діалозі людина бере участь вся і всім своїм життям.

Діалог не лише спілкування, а взаємодія, в якій людина відкривається собі та іншим [1, с. 329]. Мережевий нарцис запитує демонструючи себе в усіх можливих ракурсах, клікаючи відповідає і копіюючи погоджується. Визначаючи мету міжкультурного діалогу Рада Європи відмітила необхідність ділитися баченням світу, розуміти та вчитися у тих, хто бачить світ інакше [6]. Віртуальна реальність є світом який поєднує мережевих нарцисів у єдину сім'ю, де різні за національністю мережеві нарциси є її членами і кожен з них привносить свою частку на благо цілого віртуального світу.

Висновки. Людина ХХІ століття, «включена» у віртуальний світ, розкриває у ньому такі аспекти своєї природи як: прагнення любові інших реалізується у пошуках схвалення,

де тепло та близькість підмінюються кількістю контактів; дуалістичність життя сучасної людини – природне та віртуальне – схиляється у напрямку останнього; мережеві нарциси мають великий простір для творчості з мінімальними матеріальними затратами та максимальною можливістю для отримання прибутків та ін. Мережевий нарцисизм це багатомовний діалог в унісон. Самозакоханість мережевих нарцисів завдяки подоланню відчуженості певною мірою підвищує повагу до людини з її принадами та успіхами, поглиблює людську уяву про себе, сприяє чіткішому розумінню себе, своїх якостей, поглиблює самоідентичність. І найголовніше – мережевий нарцис екстраполює міжкультурний діалог в обидва світи як віртуальний, так і природний.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бахтин М. М. *Эстетика словесного творчества* / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
2. Бердяев Н. *Проблема человека*. – Москва: Путь, 1936. - №50, - С. 12-26.
3. Біла книга з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності та гідності». – Київ : «Оранта», 2010. – 72 с.
4. Лосев А.Ф. *Диалектика мифа*. – В кн. *Философия. Мифология. Культура*. – М.: Политиздат, 1991. – С. 21-185.
5. Мей Р. *Становлення екзистенційної психології*. – Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – К.: Пульсари, 2001. – С. 124-164.
6. Рада Європи [Електронний ресурс] : офіційний сайт : *Європейський вибір*. – Режим доступу: <http://eu.prostir.ua>
7. Флоренский П. *Столп и утверждения истины*. – Москва: Путь, 1914. – 814 с.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Bahtin M.M. *Aesthetics of verbal creativity* [*Estetika slovesnogo tvorchestva*]. – Moscow: Art, 1986. – 445 p.
2. Berdiaev N. *Problem of a Human Being* [*Problemi cheloveka*]. – Moscow: Path, 1936. - №50. - Pp. 12-26.
3. *White book on intercultural dialogue "Live together equally and with dignity"* [*Bila kniha z mizhkulturnogo dialogu «Zhiti razom u rionosti ta gidnosti»*]. – Kyiv: «Oranta», 2010. – 72 p.

4. Losev A.F. *Dialectics of Myth [Dialektika mifa]*. – Moscow: Politizdat, 1991. – Pp. 21-185.
5. Mei R. *Development of existential psychology [Stanovlennia ekzistentsiinoi psihologii]*. – Kyiv: Pulsary, 2001. – Pp. 124-164.
6. Council of Europe (electronic source): official site: European choice. Available at: <http://eu.prostir.ua>
7. Florenskii P. *Pillar and Assertions of Truth Столп и утверждения истины [Stolp I utverzhdeniia istini]*. – Moscow: Path, 1914. – 814 p.

**3. ПСИХОЛОГІЧНІ,
ПЕДАГОГІЧНІ ТА
ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ
ЗАПРОВАДЖЕННЯ
ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

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

ВАЖЛИВІСТЬ ПРАГМАТИЧНОЇ НАПРАВЛЕНОСТІ КОРОТКИХ РЕКЛАМНИХ ПОВІДОМЛЕНЬ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ВИДАВНИЧО- ПОЛІГРАФІЧНОЇ ГАЛУЗІ

Стаття присвячена проблемі навчання іноземним мовам студентів немовних вузів і проблемам професійної освіти фахівця. Досліджується професійно-орієнтоване писемне спілкування іноземною мовою та підготовка кваліфікованих фахівців, здатних ефективно й успішно використовувати англійську мову в професійній сфері. Однією з головних задач є формування професійного мислення, яке направлена на пошук рішення завдань, пов'язаних з професійною діяльністю. Процес професійної підготовки спеціалістів видавничо-поліграфічної галузі спрямовано на підготовку інтелектуального та кваліфікованого фахівця, а пізнавальна діяльність, спрямована на дослідження, створення та використання нових технологій та на підвищення якості творчого продукту. Важливу роль приділяємо психологічним особливостям інтегрованого процесу навчання. Так як рекламний текст орієнтований на досягнення максимального прагматичного ефекту, то його відносять до письмового комунікативного повідомлення, що має прагматичну установку передати інформацію про предмет або дію найбільшій кількості людей з метою спонукання їх до активної дії. Ці важливі характеристики привели нас до дослідження та формування англійської компетенції при навчання майбутніх фахівців видавничо-поліграфічної галузі написанню рекламних текстів

© АНТОНЕНКО І. І., 2016

англійською мовою відносно подій, які пов'язані з розповсюдження книжок та видавничих видань.

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

Стаття посвячена проблемі обучения иностранным языкам студентов неязыковых вузов и проблемам профессионального образования специалистов. Исследуется важность профессионально-ориентированного письменного общения на иностранном языке и подготовка квалифицированных специалистов, способных эффективно использовать знания английского языка в профессиональной сфере. Одной из главных задач является формирование профессионального мышления, которое направлено на поиск решения задач, связанных с профессиональной деятельностью. Процесс профессиональной подготовки специалистов издательско-полиграфической отрасли направлен на подготовку интеллектуального и квалифицированного специалиста, а познавательная деятельность направлена на исследование, создание и использование новых технологий и повышение качества творческого продукта. Важную роль уделяем психологическим особенностям интегрированного процесса обучения. Так как рекламный текст ориентирован на достижение максимального прагматического эффекта, то его относят к короткому письменному коммуникативному сообщению, имеющему прагматическую установку передать информацию о предмете или действии наибольшему количеству людей с целью побуждения их к активному действию. Эти важные характеристики привели нас к исследованию и формированию английской компетенции при обучении будущих специалистов издательско-полиграфической отрасли написанию рекламных текстов на английском языке относительно событий, которые связаны с распространением книг и издательских изданий.

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

The article is devoted to the problem of teaching foreign languages in non-linguistic universities and to the problems of professional education of specialists. Certain attention is paid to developing professionally-oriented written communication in a foreign language and the training of qualified specialists which use knowledge of the English language effectively in professional sphere. One of the main tasks is the formation of professional thinking, which is aimed at solving of tasks related to professional activity. The process of professional training of specialists in publishing and printing industry is aimed at preparing intellectual

and skilled professionals, and educational activities aimed at research, development and use of new technologies and improving of the quality of the creative product. The important role of psychological characteristics of the integrated learning process is payed. As advertisement is aimed to achieve the maximum pragmatic effect, so it relates to a short communicative message in written form that has a pragmatic setting to convey information about the subject or action to the greatest number of people to encourage them to action. These important features led us to study the formation of English competence in training future specialists in publishing and printing industry writing advertising texts in English about the events that are associated with the distribution of books and publishing publications.

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

Постановка проблеми. Велика увага приділяється підготовці фахівця і основою цієї підготовки є поєднання професіоналізму та всебічного розвитку спеціаліста. В основному діяльність включені постановка, дослідження, аналіз задачі та пошуки можливостей її розв'язання. Формування цих складових відбувається за допомогою правильної організації пізнавальної діяльності майбутнього фахівця та його самостійної підготовки. Нові методи, які впроваджуються в навчання та сучасні інновації, підвищують професійну підготовку фахівців. Пошук більш досконалих шляхів керування професійним ростом, а також пізнавальною діяльністю майбутніх фахівців, залишається важливим та актуальним завданням для вищих навчальних закладів нашої країни і всього світу [1]. Саме в недосконалому управлінні пізнавальною діяльністю переважна більшість дослідників вбачає головну причину зниження ефективності підготовки сучасних фахівців. Кредитно-модульна система навчання вимагає

нових підходів до роботи в навчанні. Педагогічна технологізація навчання спрямована на вибір темпів, методів та засобів навчання, які відповідають індивідуальним та інтелектуальним можливостям студентів і створює найбільш сприятливі умови для професійно орієнтованого навчання іноземною мовою.

Технічний прогрес та зростання обсягів інформації у сучасному світі, інтеграція України в європейський освітній та економічний простір вимагають від вищих навчальних закладів підготовки кваліфікованих фахівців з високим рівнем знання англійської мови. Сучасний фахівець повинен володіти фаховою іноземною мовою для обміну науковою інформацією, ознайомлення з новими технологіями та відкриттями, ділового спілкування із зарубіжними партнерами.

Актуальність теми зумовлена тим, що студенти не володіють професійно спрямованою писемною комунікацією на належному рівні, а соціальним замовленням суспільства є підготовка висококваліфікованих фахівців, здат-

них ефективно й успішно використувати іноземну мову в професійній сфері. Важливими факторами у діяльності особистості є спеціальні знання та досвід. Вони потрібні фахівцям видавничо-поліграфічної галузі для виконання професійних завдань в умовах інформаційного різноманіття та налагодження міжнародних зв'язків з метою розвитку професійно-ділових контактів та обміну досвідом із зарубіжними партнерами.

Професійно орієнтоване письмо іноземною мовою є важливим видом мовленнєвої діяльності, яким студенти повинні володіти відповідно до програмних вимог, які складені відповідно до основних вимог до рівня професійної підготовки студентів та Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти. Вивчаючи писемне спілкування ми підтримуємо думку, що спілкування у сфері професійної діяльності складається з поетапних дій, які спрямовані на формування узгодженої системи дій, при цьому кожен етап процесу співвідноситься з певним рівнем діяльності. Для підвищення ефективності роботи важлива мотивація; відтворення у навчальній діяльності ситуацій наближених до професійної діяльності; урахування процесів психіки і відповідних до них пізнавальних процесів; формування індивідуальних стратегій, способів і прийомів самонавчання. Дослідження у навчанні англійської мови доводять, що використання інформаційних технологій дозволяє значно покращити навчальний процес.

Постійний розвиток суспільства, нові технологічні можливості, науковий прогрес приводять до того, що студентам потрібно постійно оновлювати інформацію. Сьогодні суспільство має багато шляхів для отримання необхідної інформації про події, що

відбуваються довкола: реклама, газети, журнали, радіо, телебачення, Інтернет. Журналістська праця неможлива без її особливої складової для створення журналістських матеріалів, тобто журналістської творчості. Перед журналістом завжди стоїть завдання створити текст про когось або про подію, яка відбулась. Вважають, щоб журналістський текст має необхідний вплив і майбутні фахівці повинні пам'ятати, що головна властивість методу журналістики полягає в поєднанні елементів наукового й художнього мислення.

Центральне місце в підготовці фахівця займає формування професійного мислення. Під професійним мисленням ми розуміють систему загальноприйнятих норм, правил та принципів, які регулюють діяльність. Формування професійного мислення відбувається тоді, коли студенти займаються професійною діяльністю, яка направлена на пошук рішення завдань, пов'язаних з розумінням професійної діяльності. Професійно підготовленим будемо вважати такого фахівця, який володіє таким характером мислення. Сучасне професійне мислення фахівців видавничо-поліграфічної галузі поєднує в собі такі поняття, як розум, здатність створювати професійні тексти, обдарованість, проникливість. В сучасній педагогічній літературі таке мислення визначається як вид пізнавальної діяльності, яка спрямованої на дослідження, створення та використання нових технологій та на підвищення якості творчого продукту. Сутність професійного мислення полягає в створенні за допомогою нових засобів нових творчих рішень та досягнення більш ефективного та якісного результату. Професійне мислення кваліфікується дослідниками як практичне і його можна розглядати як динамічну сис-

тому, а також як поєднання конкретних складників в практичній системі діяльності та формуванні фахівця. Існують певні якості, які необхідні спеціалісту: організаторські, творчі, ділові. До творчих відносять: творчий підхід до справи, ініціативність, досвід та знання, інтелектуальні здібності, самостійність. Якщо говорити про ділові, то потрібно підкреслити старанність, акуратність, дисциплінованість, працьовитість. Особливо важливі якості, які пов'язані з організованістю та відповідальністю.

Професійне мислення повинно давати можливість фахівцю вирішувати конкретні, висунуті задачі. Формування такої системи фахових знань та вмій дозволяє об'єднати ментальні знання, творче мислення та інтелектуальні вміння. Науковець І.А. Веретіна приділяє важливу роль психологічним особливостям інтегрованого процесу навчання. До уваги враховуються: сприйняття професійно орієнтованої інформації засобами рідної, а потім іноземної мови із залученням аналізаторів; осмислення професійно орієнтованої інформації шляхом встановлення смислових та лінгвістичних зв'язків між набутими та новими знаннями; мимовільне запам'ятовування нової інформації, у процесі виробничої діяльності, що планується та здійснюється іноземною мовою; застосування професійних знань в стандартних і нестандартних навчальних і виробничих умовах [2]. Сьогодні розробляються навчальні програми з курсів, підручники з професійною лексикою, посібники для самостійної роботи з тематичним оглядом літератури, текстами для самоперевірки знань та вправами для закріплення матеріалу. Розробка таких посібників з кожної дисципліни відображає широке поле для науково – методич-

них пошуків.

Однією з ознак сучасного інформаційного суспільства є поява нових типів текстів, які поєднують ознаки науково-технічних та інформаційних типів текстів, і прагматично спрямовані на рекламування продукту або послуг. Слід відзначити, що за останні роки поширилась тенденція до вивчення текстів з чіткою прагматичною настановою. До даного типу текстів відносять рекламний текст. Реклама є видом масової комунікації і створюється за законами, характерними для масово-комунікативного процесу, вона є організованим спілкуванням, яке здійснюється за допомогою різних каналів комунікації. Рекламний текст відносять до письмового комунікативного повідомлення, що має прагматичну установку передати адекватну інформацію про предмет або дію реклами найбільшій кількості людей з метою спонукання їх до активної дії. Рекламний текст орієнтований на досягнення максимального прагматичного ефекту.

Рекламні тексти спрямовані на досягнення певних комунікативних цілей, мають певну прагматичну настанову і співвідносяться у своїх ознаках з певним функціональним стилем. Зазначимо, що жанри реклами: політична, комерційна, науково-технічна, мають різні прагматичні цілі [8]. У видавничо-поліграфічній галузі комерційна реклама включає рекламу товарів та рекламу книжок, а до науково-технічної відносять рекламу закладів освіти та рекламу науково-популярної літератури. Реклама функціонує у сфері комунікації і пов'язана з певними соціальними правилами, умовами, нормами, прийнятими у даній сфері, характеризується певною мовною специфікою. Специфікою рекламного тексту є єдність іде-

альних і матеріальних ефектів, оскільки сприйняття і розуміння тексту, за задумом автора, повинно викликати реакцію адресата. Рекламу визначають як самостійний вид тексту масової комунікації, що має свої особливості і використовує засоби та способи передачі інформації. Ці важливі характеристики привели нас до дослідження та формування англійської компетенції при навчання майбутніх фахівців видавничо-поліграфічної галузі написання рекламних текстів англійською мовою відносно подій, які пов'язані з розповсюдження книжок, видавничих видань, в яких інформують, привертають увагу та зацікавлюють споживача.

Прагматичний підхід, який застосовується до специфіки рекламних текстів спирається на попередній аналіз соціологічних, психологічних факторів, пов'язаних з рекламою. Прагматика вивчає не лише фігури промовця і слухача, їх комунікативні установки, але й роль мови в їхній взаємодії, тому виділилась особлива галузь прагматики – лінгвістична прагматика, яка вивчає ті мовні засоби і закономірності мовлення, які використовують для впливу на психіку і поведінку. Текст розглядається як засіб відображення реальної дійсності, побудований за допомогою елементів мови згідно з правилами мовного спілкування і його характеризують як основну одиницю комунікації, засіб зберігання і передачі інформації і форму існування культури. Рекламне повідомлення має і ознаки інформативності, і впливає на нашу свідомість і підсвідомість, вражає незвичайними, привабливими пропозиціями.

На сучасному етапі були проведені лінгвістичні, лінгводидактичні та професійні дослідження, які вивчали різні аспекти рекламних текстів (Ю. О. Воропаєва, О. С. Дікова, Ю. В.

Дьоміна, Т. М. Лівшиць та ін.), проаналізовані мовні моделі побудови рекламних текстів (Д. Е. Розенталь, Х. Н. Кафтанджієв, М. М. Кохтев та ін.). Про вивчення теми реклами книги і її актуальність пише в своїй роботі А. Б. Берштадт. Розкриття поняття реклами події або книги, виявлення проблем, які пов'язані з рекламуванням, є одною з основних задач дослідження. Природа рекламного тексту як виду комунікації залежить від ряду факторів, що знаходяться у тісній взаємодії, від змістовної сторони реклами, від новизни і конкретності рекламного звертання, від емоційного насичення рекламного тексту, його оригінальності, від образних аргументів, їхньої доказовості та логічності, від мовленнєвої доцільності, тобто від добору слів і композиції.

У межах прагматичного підходу визначають залежність мовної організації рекламних текстів від комунікативно-прагматичної мети, засобів реалізації в них текстових категорій, актуалізації структурних елементів. Науковцями проаналізовано прагматичну спрямованість одиниць лексичного, морфологічного та синтаксичного рівнів на матеріалі рекламних текстів та вивчається прагматична й структурно-семантична структура рекламних текстів. Реклама включає в себе самі різні рекламні матеріали. Їх можна умовно розділити на дві основні групи: рекламні оголошення і публікації оглядово-рекламного характеру, до яких відносяться різні статті, репортажі, огляди, що несуть пряму або непряму рекламу [6]. Сприйняття й розуміння тексту є багатоетапним процесом. Головне це важливість усвідомлення реципієнтом необхідності отримання інформації через публікації, що приводить до мотивації дій. Майбутні фахівці повинні навчитися розуміти особливості візуального

сприйняття інформації і підкреслювати прагматично обумовлену інформацію на основі тематичних напрямків текстів. При написанні тексту важливе зіставлення повідомлення з сприйняттям інформації. Наприклад рекламне оголошення відносять до рекламного повідомлення, яке інформує потенційного споживача про той чи інший товар або події. У дисертаційному дослідженні науковець Костроміна О. О. на підставі відмінностей у структурі та семантиці виділила наступні типи коротких рекламних повідомлень в пресі: оголошення-номінація, оголошення-заклик, оголошення-повідомлення. Слід зауважити, що прагматичний ефект повідомлення приводить до зміни в системі цінностей та діяльність під час прочитання публікації, що рекламується.

Загальна комунікативно-прагматична мета інформаційно-реklamних текстів включає комунікативні стратегії і тактики, що зумовлюють синтаксичну організацію. Текст складається з заголовка та надфразних єдностей, має певну цілеспрямованість і прагматичну настанову. Використовуючи емоційно-експресивну лексику, автори текстів звертаються не стільки до свідомості, скільки до підсвідомості адресата, активізуючи природну потребу людини до кращого, корисного. Аналіз змісту характерних для реклами показав, що такі елементи смислової структури рекламного тексту, як увага на відчутті задоволення, стають головним знаряддям маніпулювання цільовою аудиторією. Цей засіб впливу лежить в основі загальної комунікативної стратегії рекламних текстів, а прямий і прихований вплив на адресата урізноманітнює їхню прагматичну структуру.

Жанровий склад реклами неоднорідний. Костроміна О. О. виділяє

первинний рекламний жанр — оголошення і ряд вторичних рекламних жанрів: рекламну статтю, рекламну замітку, рекламний репортаж, рекламне інтерв'ю, рекламну рецензію. Рекламна замітка є перехідною ланкою від оголошень до таких публікацій рекламного характеру, як стаття, репортаж, звіт. Замітка більш докладно, ніж рекламне оголошення (або коротке рекламне повідомлення), розповідає про рекомендовані товари або послуги. Замітка слугує оперативним повідомленням про події у світі, повідомлення про нові факти. При трансформації жанрової форми для створення рекламної замітки використовується побудова інформаційної замітки, але рекламні замітки переслідують інші цілі і цю різницю помічаємо при сприйнятті текстів. У зачині замість відповіді на питання: що, де, коли відбулося? та замість розвитку головної думки використовують аргументацію на користь продукту або події. Використання різних цілей інформаційної замітки та рекламної замітки приводять до збільшення експресивної і оціночної лексики в рекламній замітці.

У процесі аналізу основних вербальних засобів впливу дослідниками встановлено, що адресату рекламних текстів наполегливо пропонується все найкраще, про що свідчить висока частотність вживання прикметників у формах найвищого ступеня порівняння. Звичайно, такі прикметники становлять ядро лексичної бази інформаційно-реklamного тексту і вони звертають на себе особливу увагу, оскільки використовуються не тільки в багатьох заголовках, але і в самих текстах. Рекламні тексти є видом комерційної реклами. Ключова лексика реклами несе велике прагматичне навантаження, так як з одного боку, вона психологічно розслабляє адре-

сата, емоційно налаштуваючи його на прийняття пропозиції, а з іншого – стилістично забарвлені одиниці сприяють підвищенню самооцінки адресата. Лексичний склад рекламної замітки, включений у механізм впливу на цільову аудиторію, створюється за допомогою спеціальної лексики, а також використання метафор, епітетів, порівнянь, і це вважають важливою особливістю самої реклами.

Висновки. Необхідно розвивати у студента його професійні компетенції завдяки вивченню англійської мови шляхом правильного підбору тематики і вибору матеріалу. Важливим питанням є питання пошуку та відбору навчального матеріалу для навчання іншомовного професійного писемного мовлення і створенні сприятливих дидактичних умов для освоєння навчально-професійного матеріалу, мотивації та стимулювання інтелек-

туального розвитку та креативності студентів. Метою навчання іншомовного професійного писемного мовлення майбутніх фахівців є практичне володіння іноземною мовою в обсязі, необхідному для професійного писемного спілкування. В процесі досягнення цієї мети студенти мають одержати достатній рівень комунікативної компетентності, яку складають мовленнєві вміння, сформовані на основі мовних, комунікативно-пізнавальних, мовленнєвих навичок. Підсумовуючи сказане вище, зазначимо, що використання рекламних текстів на заняттях з англійської мови підвищує ефективність формування як професійної так і іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців, які навчаються аналізувати отриману інформацію та використовувати її в іншомовній професійно спрямованій комунікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вербицкий А. А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход* – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
2. Вереїтіна І. А. *Інтегроване навчання майбутніх екологів професійно орієнтованого спілкування англійською мовою: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02/ Вереїтіна Ірина Анатоліївна.* – К., 2011. – 203 с.
3. Деміна Ю. В. *Рекламний текст в комунікативно-прагматическом аспекте: на материале немецкоязычной печатной и телевизионной рекламы: дис. ... канд. филол. наук / Деміна Юлія Владимировна.* – СПб., 2001. – 179 с.
4. Имшинецкая И. *Креатив в рекламе / И. Имшинецкая.* – М. : РИП-холдинг, 2002. – 172 с.
5. Лившиц Т. Н. *Специфика рекламы в прагматическом и лингвистическом аспектах: Автореф. дис. канд. филол. наук..* – Таганрог: ТЛИ, 1999- 23 с.
6. Костроміна Е. А. *Структурно-семантические особенности рекламных текстов: на примере материалов нижегородской прессы : дис. ... канд. филол. наук 10.02.01 / Костроміна Елена Александровна.* – Н. Новгород, 2000 - 191 с.
7. Кафтанджиев Х. Н. *Тексты печатной рекламы / Х. Н. Кафтанджиев.* – М.: Смысл, 1995. – 73 с.
8. І. В. Інформаційно-рекламний текст як тип тексту / І. В. Соколова // *Наукові записки. Серія Філологічні науки.* – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – №75(3). – С. 133-137.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Verbitskiy A. A. *Aktivnoe obuchenie v vyisshey shkole: kontekstnyiy podhod* [The active teaching at higher school: context approach]. Moscow: Vysshaya shkola, Publ., 1991, 204.
2. Vereitina I. A. *Integrovane navchannya maybutnih ekologiv profesiyno orientovanogo spilkuvannya angliyskoyu movoyu: dis. ... kand. ped. nauk* [Integrated training of future ecologists in professionally oriented communication in English. Cand. philol. sci. diss.]. K., 2011. 203 p.
3. Demina Yu. V. *Reklamnyy tekst v kommunikativno-pragmaticheskom aspekte: na materiale nemetskoyazychnoy pechatnoy i televizionnoy reklamy: dis. ... kand. filol. nauk* [Advertising Text in Communicative and Pragmatic Aspect: on the Material of German Print and Television Advertising. Cand. philol. sci. diss.]. Saint Petersburg, 2001. 179 p.
4. Imshinetskaya I. *Kreativ v reklame* [Creativity in Advertising]. - M. : RIP-holding, Publ., 2002. - 172 p.
5. Livshits T. N. *Spetsifika reklamy v pragmaticheskom i lingvisticheskom aspektah: avtoref. dis. ...kand. filol. nauk* [An advertising specific in pragmatic and linguistic aspects. Cand. philol. sci. abs. diss.]. Taganrog: TLI, 1999, 23 p.
6. Kostromina E. A. *Strukturno-semanticheskie osobennosti reklamnyh tekstov: na primere materialov nizhegorodskoy pressy : dis. ... kand. filol. nauk* [Structural and Semantic Features of Advertising Texts: on the Example of the Nizhny Novgorod Press. Cand. philol. sci. diss.]. Nizhny Novgorod, 2000 - 191
7. Kaftandzhiev H. N. *Teksty pechatnoy reklamy* [The Texts of Print Advertising]. Moscow, Smysl, 1995. - 73 p.
8. Sokolova I. V. *Informatsiyno-reklamniy tekst yak tip tekstu / I. V. Sokolova // Naukovi zapiski. Seriya Filologichni nauki. – Kirovograd: RVV KDPU im. V. Vinnichenka, 2008. - №75(3). - S. 133-137.*

БАБУШКО С.Р.,
доктор педагогічних наук,
доцент,
кафедра української та
іноземних мов,
Національний університет
фізичного виховання і спорту
України,
м. Київ, Україна
СОЛОВЕЙ Л.С.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри
англійської філології,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

МАНІФЕСТ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У 21 СТОЛІТТІ: НОВІ МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В ЄВРОПІ

У статті висвітлено досвід європейських неурядових громадських організацій у неформальній освіті дорослих на прикладі Європейської асоціації освіти дорослих (ЄАОД); проаналізовано та виокремлено п'ять напрямів її діяльності; здійснено також стислий огляд новоствореного ЄАОД документу «Маніфесту освіти дорослих у 21 столітті», в якому відображено переваги неформальної освіти дорослих та окреслено напрями її розвитку.

Ключові слова: неформальна освіта дорослих, Європейська асоціація освіти дорослих, напрями діяльності, переваги, Маніфест.

В статье представлен опыт европейских неправительственных общественных организаций на примере Европейской ассоциации образования взрослых (ЕАОВ): проанализированы и определены пять основных направлений ее деятельности; предложен краткий обзор разработанного ЕАОВ нового документа «Манифеста образования взрослых в 21 веке», в котором отражены

преимущества неформального образования взрослых и определены пути его развития.

Ключевые слова: *неформальное образование взрослых, Европейская ассоциация образования взрослых, направления деятельности, преимущества, Манифест.*

Adult education is becoming more important in the life of any modern society. Nevertheless, governmental and policy making bodies do not realize to the full the potential of adult learning, especially the non-formal one. Non-governmental organizations try to change the current situation and promote adult learning on European and national levels. A similar situation can be observed in Ukraine. There are a lot of public non-governmental educational organizations dealing with adult learning. But most of them are newly created. They need to know what directions they should go and what priorities they should have in their activities. The objective of the publication is to investigate the directions in the activity of such an organization in Europe and the legal documents it uses in its activities. It is achieved through analyzing the activity of European Association of Adult Education (EAEA). It is considered the voice of non-formal adult education in Europe. 137 members from 44 countries are its participants; it represents more than 60 million adult learners across Europe. It has been identified 5 main directions of EAEA activities: advocacy work, providing resources, offering information, establishing networks, creating a community. There has also been done a short overview of a new document designed by EAEA "Manifesto for Adult Learning in the 21st Century", which outlines the advantages of non-formal adult education and the ways of its development. The conclusion has been made that promoting of adult non-formal education can let the public and government organizations know its power to settle the challenges Europe has faced with: migration, unemployment, demographic changes etc. Ukrainian non-government organizations in the field of adult education can establish the priorities in their activity in conformity with the European ones. Further researches can be devoted to the study of the documents which NGOs of adult learning use in their activities.

Key words: *non-formal adult education, European Association of Adult Education, activity, advantages, Manifesto.*

Постановка проблеми. Освіта дорослих (далі ОД) набуває все більшої значущості у сучасному житті суспільства та його членів. Про роль і освіту дорослих нині пишуть багато науковців, практиків, полемізують про відміннос-

ті традиційної педагогіки і андрагогіки, про принципи навчання дорослих, діляться власним досвідом навчання дорослих як у формальній освіті, так і в неформальній. На жаль, вітчизняні політики та урядовці не усвідомлюють повною мірою вагомості ОД, її потен-

ціалу та здатності задовольнити ті виклики, що постали перед українським суспільством. Наявність окремих документів з ОД, наприклад, «Концепції освіти дорослих в Україні» [4], лише підкреслює відсутність комплексної законодавчої підтримки ОД в Україні. Більш того, у стратегічно важливих освітніх документах відсутня навіть згадка про освіту дорослих, зокрема у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр.» [5]. Особливо потребує державної підтримки та фінансування неформальний сектор ОД, який, на думку вітчизняної дослідниці О. Аніщенко, став трендом і набуває все більшого поширення [1, с. 157].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми ОД перебувають у полі зору багатьох вітчизняних дослідників (О. Аніщенко, О. Баніт, О. Василенко, О. Волярська, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Н. Пазюра, О. Огієнко та ін.). Серед питань, що досліджуються, чільне місце займають проблеми неформальної освіти дорослого населення. Їх наукові доробки набувають особливої цінності саме тому, що втілюються в життя на практиці, наприклад через діяльність неурядових громадських організацій, товариств, спілок, центрів.

Саме вони сприяють розвитку та становленню неформальної та інформальної освіти упродовж життя, популяризують ОД в медіа, надають необхідні начально-методичні ресурси як дорослим, так і педагогічному персоналу. Серед найбільш відомих нині варто назвати громадську спілку «Українська асоціація освіти дорослих», Всеукраїнську громадську організацію «Товариство «Знання» України», громадські організації «Культурно-освітня ініціатива», «Центр Поділля-Соціум», «Інформа-

ційно-освітній центр «Імпульс»», «Поклик поколінь», «Український аналітичний центр професійної освіти «Національна обсерваторія» та інші. Разом з тим, їх діяльність набуватиме більшої вагомості у житті суспільства завдяки налагодженню контактів з іншими громадськими неурядовими організаціями з ОД, у тому числі із зарубіжними. Громадські вітчизняні організації мають певний досвід такої взаємодії із зарубіжними партнерами. Так, Громадська спілка «Українська асоціація освіти дорослих» успішно співпрацює з представництвом німецької неурядової організації «Німецьке об'єднання народних університетів» DVV International, здійснюють сумісні заходи, сприяючи розвитку неформальної ОД в Україні [3].

Однією із умов їх успішної діяльності в галузі неформальної ОД в Україні, подальшої результативної імплементації теоретичних та методичних основ ОД, просування вітчизняної ОД може стати аналіз європейського досвіду у цій царині.

Вивчення досвіду зарубіжних організацій збагатить поінформованість вітчизняних науковців, практиків, волонтерів, усіх зацікавлених ОД про напрями їх діяльності, їх ініціативи, проекти, про механізми фінансування неформальної ОД тощо. Це сприятиме налагодженню контактів та популяризації ОД. Водночас, вивчення засадничих документів із розвитку ОД, якими керуються у своїй діяльності та які розробляють зарубіжні організації, уможливить розробку власних, що так необхідні ОД в Україні.

Формулювання цілей статті. Зважаючи на все викладене вище, метою даної публікації є аналіз нових можливостей для неформальної ОД на прикладі всебічного вивчення діяльності однієї із європейських провідних не-

урядових організацій у системі освіти дорослих – Європейської Асоціації з освіти дорослих (European Association of Adult Education – EAЕА), а також документів, якими вона керується у своїй діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наше звернення до аналізу діяльності цієї організації зумовлено передусім тим, що Європейська Асоціація з освіти дорослих (European Association of Adult Education – EAЕА) є неурядовою організацією. Її членами є 137 організацій з 44 країн Європи. Вона представляє інтереси 60 млн дорослих учнів по всій Європі. Організацію було створено ще в 1953 році і спочатку вона називалась Європейське Бюро з освіти дорослих (European Bureau of Adult Education). Нині її називають «голосом неформального сектору освіти дорослих в Європі» [6]. Завданням згаданої Асоціації (далі ЄАОД) є популяризація ОД та забезпечення доступу усіх бажаючих до неформальної ОД.

Асоціація співпрацює з Європейськими офіційними органами: Європейською комісією, Європарламентом Ради Європи, Європейським соціально-економічним комітетом (European Economic and Social Committee), іншими суспільними та громадськими закладами, як наприклад, Європейською платформою неперервної освіти (Lifelong Learning Platform), Платформою європейських соціальних неурядових організацій (Social Platform), Конфедерацією європейських неурядових організацій (Concord), Міжнародною Радою по питанням освіти дорослих (International Council for Adult Education) та багатьма іншими.

Щоб пересвідчитись, наскільки вагомим для суспільства є внесок ЄАОД, було проаналізовано офіційний сайт Асоціації, що [6] дозволило нам ви-

окремити п'ять напрямів її діяльності та її членів:

висловлення інтересів громадянського суспільства, яке досягається тим, що організація впливає на формування політики неформальної ОД та навчання упродовж життя; співпрацює з Європейськими закладами, національними та регіональними урядами через участь у впливових Європейських асоціаціях та платформах; через участь в офіційних робочих групах та конференціях Європейського Союзу з ОД у громадському суспільстві.

забезпечення ресурсами, яке здійснюється через публікації, звіти, посібники, а також проектну інформацію та результати діяльності; надання послуг та рекомендацій членам організації для розроблення політики ОД; допомогу у пошуках партнерів та розповсюдженні проектів та заходів.

надання новітньої інформації з ОД, надсилання інформаційних листів членам організації; інформування громадськості про неформальну ОД через офіційний сайт ЄАОД, соціальні мережі (Facebook, Twitter).

утворення мереж зацікавлених сторін. Для цього ЄАОД встановлює, підтримує, розвиває контакти між стейкхолдерами ОД та іншими неурядовими організаціями; тісно співпрацює з Європейськими політичними організаціями, які прислухаються до точки зору EAЕА; взаємодія з дослідницькими та освітніми закладами.

створення впливової спільноти. Оскільки членами ЄАОД є понад 100 освітніх асоціацій, разом вони утворюють досить впливову спільноту, завдяки якій уможливується обмін думками, досвідом, найкращими практиками, тобто спілкування усіх її членів.

ОД є ключовим знаряддям вирішення багатьох викликів і проблем у

сучасному суспільстві у всьому світі і, зокрема, в Європі. Нині Європа зіткнулася з нерівністю, що невинно продовжує зростати, не лише нерівністю між людьми, але й між регіонами та країнами. Здається, що все більше європейців ставлять під сумнів європейські цінності, голосуючи за ксенофобні та анти-європейські партії, а невеликі групи молодих людей стають настільки радикальними, що здійснюють теракти. У багатьох регіонах та країнах Європи зростає рівень безробіття, особливо серед молоді. Зростаючі цифрові технології не лише стимулюють розвиток, але й загострюють потребу у нових навичках та компетенціях працівників, громадян та споживачів.

Міграція та демографічні процеси також змінюють населення в Європі. Люди живуть довше і довше хочуть залишатися здоровими, активними. Щож до мігрантів, Європа прагне притримуватися балансу, щоб не перевищити рівень безробіття та стримати ріст ксенофобії. Нещодавні потоки мігрантів, яких Європа прихистила і яким продовжує надавати допомогу, поставили величезні виклики перед європейськими урядами та перед самим населенням. З одного боку, співчуття та хвиля підтримки від європейських громадян, з іншого, ненависть та відчуття тягаря.

Зміни у кліматі та в навколишньому середовищі продовжують породжувати загрози не лише для Європи та її майбутнього. Вони актуалізували необхідність більш сталої економіки, суспільств та стилю життя у різних країнах. ОД може дати позитивну відповідь на багато з цих пунктів. Вона може принести користь як індивіду, так і суспільству та економіці.

З огляду на описані вище виклики, зусиллями ЄАОД було створено Маніфест з освіти дорослих, в якому

викладено 7 основних положень ОД та аргументів на її користь, наведено докази дослідників, науковців та проілюстровано найкращими практиками з досвіду розвитку ОД у Європейських країнах [7].

За результатами проведених досліджень, члени ЄАОД дійшли висновку, що ОД може вплинути на різні сфери діяльності людини і суспільства, зокрема:

Активне громадянство, демократія та участь. Люди, які беруть участь у ОД, схильні до прояву більшої довіри до політичної системи та громадської активності через голосування, волонтерство, суспільно-громадську діяльність.

Навички, необхідні для життя. Дорослі учні почувають себе більш здоровими, ведуть більш активний та правильний спосіб життя, а відтак відчують покращення якості життя.

Соціальна єдність, рівність та справедливість. ОД пропонує достатньо можливостей для урівнення прав і статусу різних груп населення, створення більш справедливого суспільства, а також умов для економічного розвитку.

Зайнятість та розповсюдження цифрової інформації. Навчання на робочому місці є одним із основних способів участі дорослих в неперервному навчанні. В епоху високих цифрових технологій ОД також допомагає усунути прогалини у цифрових знаннях населення.

Міграція та демографічні зміни. Громадянська освіта сприяє покращенню інтеграції. Курси базових навичок дозволяють мігрантам максимально успішно соціалізуватися. Навчання у більш літньому віці має сприятливий вплив: люди стають більш активними і довше залишаються здоровими.

Сталість. Європейська спільнота потребує значного обсягу інформації

та умов для формування нових життєвих принципів та підходів. ОД може сприяти наданню інформації, а також майданчиків для дискусій та простору для творчості.

Європейська політика. ОД робить вклад в основні Європейські стратегії в області розвитку, соціальної єдності, інновацій, активного громадянства, боротьби з бідністю, покращення внутрішніх ринків, міграційної політики, підтримки миру тощо.

ЄАОД пропонує створити «учінневу¹ Європу», тобто Європу, що навчається, і яка здатна позитивно впливати на майбутнє за допомогою усіх необхідних навичок, знань та компетентностей. Розроблений цією неурядовою організацією Маніфест є першим всеєвропейським кроком до розвитку знаннієвого суспільства, яке здатне впоратися з викликами сьогодення. Поставлена мета вимагає сталих інвестицій в ОД на усіх рівнях, починаючи від Європейського до національних, регіональних та місцевих рівнів. На думку аналітиків організації, ці фінансові вкладення окупляться у майбутньому у багатьох сферах: конкурентоспроможністю фахівців, розвитком галузей економіки, самої держави, добробутом, здоровим населенням тощо [7].

ОД може допомогти змінити життя і трансформувати суспільство – вона є індивідуальним правом людини та спільним благом для усіх.

Нині у сфері ОД Європейський союз керується Європейським протоколом з ОД (European Agenda for Adult Learning), який впроваджується національними координаторами на рівні держав-учасників проекту. ЄАОД вірить, що цей засадничий документ потребує підсилення та додаткових

зусиль освітян, науковців, волонтерів. Своїм Маніфестом ЄАОД визначає напрями, за якими ОД може зробити свій внесок у розвиток загальноєвропейської політики.

Незважаючи на те, що ОД в Європі динамічно розвивається, багато політиків, бізнесменів, громадських діячів донині не усвідомлюють, наскільки ОД може допомогти усунути суспільні, економічні та особисті виклики. Тому ЄАОД виступає з ініціативою оголосити Європейський рік освіти дорослих, який би сприяв розповсюдженню знань про ОД та її роль у житті суспільства. Слоганом такого року пропонують зробити девіз «Сила та радість учіння/навчання» (The Power and Joy of Learning). Мета такого заходу – підкреслити трансформаційні можливості ОД з одного боку, та позитивний досвід учіння/навчання з іншого.

Багато дорослих мають досить неприємний шкільний досвід, а тому жахаються навіть слова «навчання», інші відчувають, що навчальний процес може стати тягарем для них, який вони змушені нести на шляху до свого успіху в житті.

ЄАОД спрямовує свої зусилля на те, щоб підкреслити позитивність учіння/навчання, тому що це один із найкращих способів допомогти тим, хто далекий від навчання, але відчуває потребу в ньому.

Висновки дослідження та перспективи подальшої роботи. Підсумовуючи викладене вище, констатуємо, що ОД може стати ефективним інструментом у повному чи частковому вирішенні тих викликів, які нині постали перед Європою, а саме – соціальна нерівність, міграція, демографічні процеси, безробіття, поширення цифрових технологій в усіх сферах діяльності, кліматичні зміни. Розуміючи

1 Доцільність використання термінів «учіння» та «учінневий» розкрито у [2, с. 75-77].

вагомість ОД, європейські неурядові організації роблять все можливе для її популяризації. Одним із шляхів стало створення та ознайомлення громадськості із Маніфестом з освіти дорослих, стисло характеристику якого і було запропоновано у цій публікації. Ознайомлення з досвідом роботи такої потужної Європейської організації у сфері неформальної освіти дорослих може сприяти визначенню напрямів діяльності для вітчизняних гро-

мадських організацій, налагодженню контактів з ЄАОД та її партнерами, збільшенню ролі неформальної освіти дорослих в Україні.

Аналіз діяльності інших урядових та неурядових організацій, що задіяні в європейській та міжнародній освіті дорослих, та документів, якими вони керуються у своїй діяльності, можуть стати перспективами подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аніщенко О. Тренди освіти дорослих: реалії та перспективи / О. Аніщенко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. – Серія: Педагогіка. – 2015. – № 2 (15). – С. 155 – 160 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/view/1283>. – Заголовок з екрану. – Мова укр. (10.05.2016).
2. Бабушко С. Р. Професійний розвиток фахівців сфери туризму в США та Канаді: монографія; за наук. ред. проф. Л. Б. Лук'янової / Світлана Ростиславівна Бабушко. – К.-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2015. – 424 с.
3. Громадська спілка «Українська асоціація освіти дорослих» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.facebook.com/union.uaea/>. – Заголовок з екрану. – Мова укр. (23.03.2016).
4. Концепція освіти дорослих в Україні / укл.: Л. Б. Лук'янова. – Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2011. – 24 с.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. – Заголовок з екрану. – Мова укр. (03.05.2016).
6. European Association for the Education of Adults (EAEA): official site [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.eaea.org/media/eaea/about/eaea-in-your-language/eaea-factsheet-2014_english.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова англ. (25.03.2016).
7. Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: European Association for the Education of Adults [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/manifesto/manifesto.pdf>. – Заголовок з екрану. – Мова англ. (19.03.2016).

RESOURCES:

1. *Anishchenko, O. V. (2015). Trends of Adult Education: Realities and Prospects. Melitopol. Vol. 2 (15). P. 155-160. Retrieved 10.05.2016 from: <http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/view/1283> [in Ukrainian].*
2. *Babushko, S. R. (2015). Professional Development of Tourism Industry Employees in the USA and Canada, ed. by L.B.Lukianova. Kyiv, Nizhyn: PP Lysenko M.M., 424 p.*
3. *Civil Union Ukrainian Association of Adult Education. Retrieved 23.03.2016 from: <https://www.facebook.com/union.uaea/>*
4. *Conception of Adult Education in Ukraine (2011) by L.B.Lukianova. Nizhyn: PP Lysenko M.M., 24 p. [in Ukrainian].*
5. *National Strategy of Education Development in Ukraine for a period to 2021 (approved by Decree of President of Ukraine dated from 25, June 2013 No 344/2013). Retrieved 03.05.2016 from <http://zakon3rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. [in Ukrainian].*
6. *European Association for the Education of Adults (EAEA): official site (n. d.) Retrieved 25.03.2016 from: http://www.eaea.org/media/eaea/about/eaea-in-your-language/eaea-factsheet-2014_english.pdf. [in English].*
7. *Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: European Association for the Education of Adults. Retrieved 19.03.2016 from: <http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/manifesto/manifesto.pdf>. [in English].*

БАЛАЛАЄВА О.Ю.,
старший викладач, кафедра
української та класичних мов,
Національний
університет біоресурсів і
природокористування України,
м. Київ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПОСІБНИКА У НАВЧАННІ ФОНЕТИКИ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ

У статті науково обгрунтовано і описано методика навчання фонетики латинської мови студентів-ветеринарів за допомогою авторського електронного посібника «Elementa Linguae Latinae», реалізація якої спрямована на забезпечення процесу формування умінь читання латинських термінів, орфоепічних і акцентуаційних навичок, створення комфортних умов комп'ютерної підтримки традиційних технологій навчання латинської мови та ветеринарної термінології.

Ключові слова: латинська мова, методика, фонетика, ветеринарна термінологія, електронний посібник.

В статтє научно обоснована и описана методика обучения фонетики латинского языка студентов-ветеринаров с помощью авторского электронного пособия «Elementa Linguae Latinae», реализация которой направлена на обеспечение процесса формирования умения чтения латинских терминов, орфоэпических и акцентуационных навыков, создание комфортных условий компьютерной поддержки традиционных технологий обучения латинскому языку и ветеринарной терминологии.

Ключевые слова: латинский язык, методика, фонетика, ветеринарная терминология, электронное пособие.

The methodology of Latin phonetics teaching veterinary students with author's electronic textbook «Elementa Linguae Latinae», the implementation of which is aimed at support for process of pronunciation skills formation and creating comfortable conditions of computer support for traditional technology training of Latin and

veterinary terminology is scientifically substantiated and described in the article.

Key words: *Latin language, methodology, phonetics, veterinary terminology, electronic textbook.*

Постановка проблеми. У підготовці фахівців ветеринарної медицини дисципліна «Латинська мова» посідає особливе місце, адже саме латина є тією інструментально-понятійною базою, засвоєння якої закладає основи для подальшого свідомого сприйняття інтернаціональної ветеринарно-медичної термінології у рідній та сучасних іноземних мовах. Одним із завдань фонетичного курсу є навчити студентів правильно вимовляти й читати латинські терміни. Проте на реалізацію цього завдання навчальним планом відведено лише 4 аудиторні години. У зв'язку з цим особливого значення набувають питання організації навчального процесу, а саме: оптимальне використання аудиторного часу і раціональна організація самостійної роботи студентів щодо ґрунтового засвоєння основних теоретичних відомостей з фонетики латинської мови та практичного оволодінню мовними явищами. Частково допомогти в ефективному розв'язанні цих питань може організація процесу навчання із застосуванням електронного посібника «Elementa Linguae Latinae» [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання методики навчання латини студентів-медиків і ветеринарів висвітлювалися у працях О. Беляєвої, І. Вакулик, Л. Вікторової, А. Куліченко, В. Новодранової та ін., можливості використання електро-

них освітніх ресурсів з латини досліджували І. Бурх, С. Гант, Д. Гудхью, Д. Дроздова, А. Рейнхард та ін.

Мета статті – описати методику навчання фонетики студентів-ветеринарів за допомогою електронного посібника «Elementa Linguae Latinae».

Виклад основного матеріалу. Як вже зазначалося, на ознайомлення з фонетичною системою латинської мови навчальним планом відводиться лише 4 години, розподілені за 2 заняттями, перше з яких, зазвичай, є лекційним, а друге – лабораторним або практичним.

Метою першого заняття є сформувати у студентів уявлення про фонетичну систему латинської мови, що передбачає виконання таких завдань: вмотивувати необхідність вивчення латини для майбутніх лікарів-ветеринарів, сформуванню уявлення про класифікацію звуків латинської мови, ознайомити із правилами вимови голосних, дифтонгів, приголосних, буквосполучень.

Після засвоєння першої теми студенти повинні бути поінформованими про історію розвитку латинської мови, розуміти її роль у формуванні національних європейських мов, мати уявлення про внесок класичних мов у формування міжнародної наукової термінології; знати: назви і написання літер латинського алфавіту, правила вимови голосних, дифтонгів, приголосних, буквосполучень; уміти:

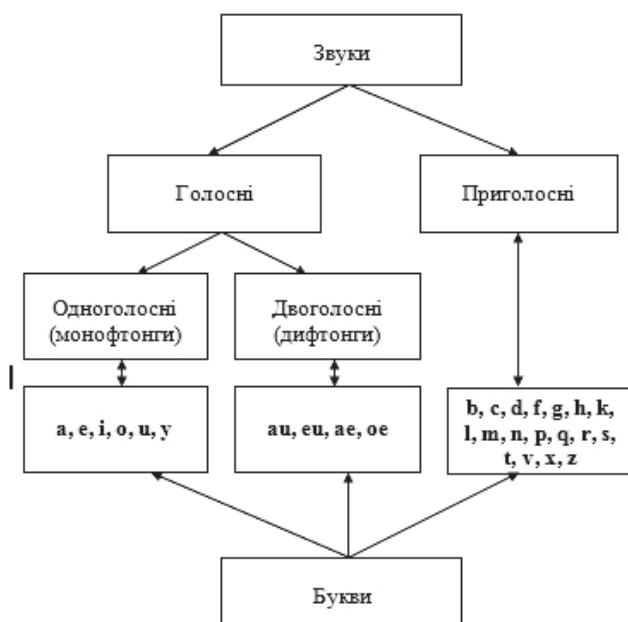


Рис. 1. Схема класифікації звуків латинської мови (електронний посібник «Elementa Linguae Latinae»)

відтворити латинський алфавіт у правильній послідовності, позначати латинськими буквами відповідні звуки, читати слова.

Вже на першому занятті викладачем може бути застосований електронний посібник «Elementa Linguae Latinae» для презентації навчального матеріалу. Як зазначають дослідники, робота з електронним підручником (посібником) на лекційних заняттях, завдяки дидактичним можливостям його структурних компонентів і діяльній характеру вивчення матеріалу, дозволяє органічно поєднати й оптимізувати головні компоненти засвоєння: сприйняття та усвідомлення [3].

Домінуючий на вступному занятті пояснювально-ілюстративний метод передбачає застосування вербальних і невербальних засобів для подачі навчального матеріалу. Використання модуля «Посібник» забезпечує наочну

презентацію навчального матеріалу, візуалізацію досліджуваних явищ і зв'язків між ними, дозволяє викласти значний обсяг навчальної інформації в концентрованому і систематизованому вигляді в економному темпі для великої кількості студентів. Важливою відмінністю електронного посібника є послідовне використання прийомів когнітивної візуалізації у поданні навчального матеріалу, що можуть застосовуватися вже під час вивчення фонетичної системи латинської мови. Приклад когнітивної схеми зображено на рис. 1.

Метою другого заняття з фонетики є сформувати навички нормативного читання латинських ветеринарних термінів. Відповідно, завданнями є такі: ознайомити студентів із кількісною характеристикою латинських голосних; пояснити умови їх позиційної довготи або короткості; навчити ви-

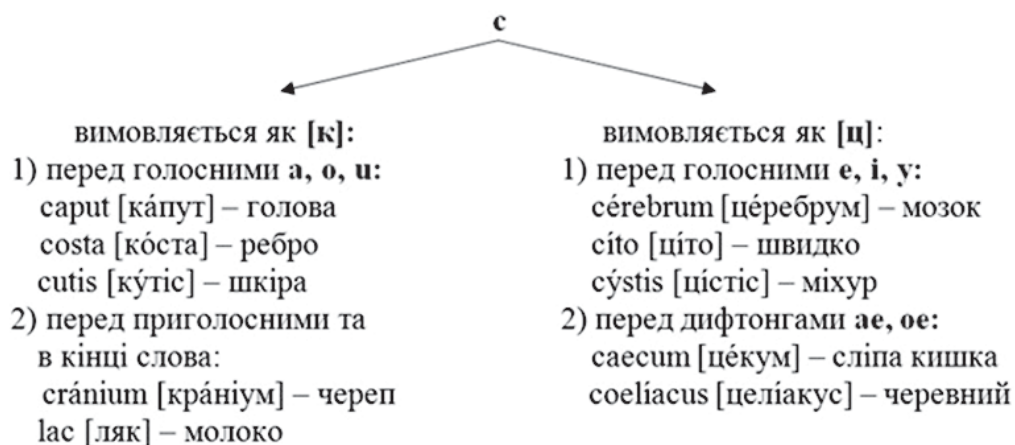


Рис. 2. Приклад подання навчального матеріалу розділу «Фонетика» електронного посібника з латинської мови

значати місце наголосу у латинських словах; відпрацювати орфоепічні та акцентуаційні навички читання латинських ветеринарних термінів; сприяти формуванню професійно-термінологічної компетентності та професійних якостей (уваги, зосередженості, активності).

По засвоєнню матеріалу заняття студенти повинні знати: правила постановки наголосу у латинських словах; вміти: використовувати їх на практиці у читанні латинських та латинізованих ветеринарних термінів, ділити слова на склади та визначати кількісну характеристику другого складу від кінця слова.

Формування рецептивного уміння читання здійснюється на основі рецептивних навичок: лексичних (навичок розпізнавання звукових або графічних образів лексичних одиниць та їх безпосереднього розуміння); слухових (навичок сприймання та розпізнавання звуків, звукосполучень в усному мовленні); перцептивних (навичок сприймання та розпізнавання букв, звукосполучень, знаків пунктуації в писемному мовленні) [4]. Разом з тим,

на цьому етапі починають формуватися і продуктивні уміння – говоріння і письмо, що базуються на основі репродуктивних навичок артикулювання, інтонування, графічного зображення мовлення.

Уміння і навички читання формуються під час виконання студентами відповідних вправ на вимову конкретних звуків, складоподіл, постановку наголосу. Основна увага приділяється вправам рецептивним, під час виконання яких студент візуально чи аудіально сприймає інформацію і демонструє, що впізнає і розрізняє звуки і графеми, і репродуктивним, що передбачають відтворення студентом навчального матеріалу, повторення і відтворення звуків, буквосполучень, слів за правилом або зразком. Завдання з фонетики повинні бути побудовані на термінологічному матеріалі з урахуванням типових помилок, які умовно можна розділити на дві основні групи: 1) помилки, що виникають через порушення правил читання в межах самої латинської мови: через відсутність кількісної адекватності між буквою і звуком, через поліфонію

графем, яка залежить від позиційної зумовленості їх читання; 2) помилки, пов'язані з інтерференцією як рідної, так і іноземної мови.

Постановка наголосу викликає чи не найбільші труднощі в оволодінні читанням латинських слів. На формування й закріплення просодичної та акцентуаційної навички спрямовані спеціальні вправи, що передбачають як аналіз (*Визначити кількість другого складу від кінця слова...*), так і синтез фонетичних явищ (*Зважаючи на довготу/короткість другого складу від кінця слова, поставити наголос...*).

Опрацювання матеріалу розділу «Фонетика» модуля «Посібник» може здійснюватися на занятті для презентації нового навчального матеріалу, під час самостійної роботи студен-

тів для повторення та систематизації отриманих знань і підготовки до контролю їх засвоєння.

По завершенню теми «Фонетична система латинської мови», крім оцінювання читання студентів, проводиться самостійна робота, яка дозволяє оцінити рівень засвоєння ними теоретичних знань. При цьому виді роботи студентам дозволено користуватися модулем «Словник». Завдання для перевірки повинні будуватися таким чином, щоб студенти мали змогу продемонструвати не лише знання орфоепічних правил, а й могли проілюструвати їх прикладами, залучалися до активного засвоєння термінологічної лексики, розвивали уміння пошуку необхідної інформації, навички роботи з електронним словником.

Наприклад:

1. Випишіть із словника 5 слів, в яких вжито префікси з буквою **y**.

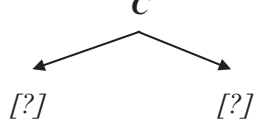
2. Наведіть по 3 приклади слів з дифтонгами, що містять звук [y]:

a) на початку слова; b) у середині слова.

3. Наведіть по 3 приклади з дифтонгами, що вимовляються як один звук.

4. Випишіть із словника 4 слова, в яких буквосполучення **ae**, **oe** не утворюють дифтонгів.

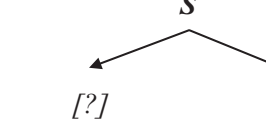
5. **C**



[?] [?]

5 прикладів 5 прикладів

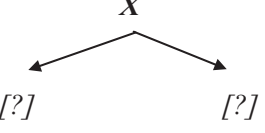
6. **S**



[?] [?]

3 приклади 3 приклади

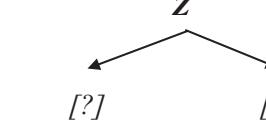
7. **X**



[?] [?]

2 приклади 2 приклади

8. **Z**



[?] [?]

2 приклади 2 приклади

9. Наведіть по 5 прикладів, що містять буквосполучення грецького походження з придиховим **h**: а) на початку слова; б) у середині слова.

10. Витягніть із словника по 8 слів, що містять суфікси: а) довгі; б) короткі.

Для експрес-контролю знань з фонетики розроблено низку програмованих вправ і завдань [1].

Електронний посібник може застосовуватися в усіх формах організації навчання, передбачених навчальним планом і програмою щодо дисципліни «Латинська мова»: лекціях, практичних або лабораторних заняттях, самостійній роботі та контрольних заходах.

На лекціях електронний посібник може застосовуватися для ілюстрування окремих фрагментів навчального матеріалу за допомогою схем, моделей, таблиць, наведених у відповідних розділах і темах модуля «Посібник», або для ілюстрування теоретичних положень конкретними прикладами, розміщеними у модулі «Словник».

На заняттях латини із використанням електронного посібника вибір виду роботи чи їх комбінація залежать

від багатьох факторів, серед яких оперативна мета і завдання конкретного заняття, рівень складності навчального матеріалу, рівень засвоєння попереднього матеріалу і загальний стан успішності в окремій групі, необхідність повторення матеріалу і корекції знань, умінь і навичок студентів.

Висновок. Таким чином, розроблена методика використання електронного посібника передбачає сукупність і послідовність навчальних дій за допомогою електронного посібника, який може використовуватися як джерело навчальної інформації (для ознайомлення з теоретичним матеріалом із фонетики та ветеринарно-медичними термінами); засіб для актуалізації, систематизації, самоперевірки та самокорекції знань, а у комплексі із відповідними вправами – як засіб формування уміння читання латинських термінів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Балалаєва О. Ю. Використання програмованих вправ на заняттях з фонетики латинської мови / О. Ю. Балалаєва // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць. – К. : КНЛУ, 2002. – Вип. 23. – С. 89–90.
2. Балалаєва О. Ю. *Elementa Linguae Latinae*. Латинсько-український словник ветеринарно-медичних термінів : навч.-метод. посібник [Електронний ресурс] / О. Ю. Балалаєва. – К. : НУБіП, 2014. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – Систем. вимоги : Pentium; 32 Mb RAM; Windows 98SE/2000/XP/7. – Назва з екрану.
3. Білоусова Л. І. Функціональний підхід до створення комп'ютерного підручника / Л. І. Білоусова, Л. Е. Гризун // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць. – К., 2003. – Вип. 7. – С. 115–122.

4. Федоренко Ю. П. *Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 "Теорія навчання" / Ю. П. Федоренко. – Луцьк, 2005. – 20 с.*
5. *Lingua Latina veterinaria : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / С. П. Гриценко, Т. Б. Гриценко, І. І. Вакулук, О. Ю. Балалаєва. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 544 с.*

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. *Balalaieva O. Iu. Vykorystannia prohramovanykh uprav na zaniattiakh z fonetyky latynskoi movy / O. Iu. Balalaieva // Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia : zb. nauk. prats. – K. : KNLU, 2002. – Vyp. 23. – S. 89–90.*
2. *Balalaieva O. Iu. Elementa Linguae Latinae. Latynsko-ukrainskyi slovnyk veterynarno-medychnykh terminiv : navch.-metod. posibnyk [Elektronnyi resurs] / O. Iu. Balalaieva. – K. : NUBiP, 2014. – 1 elektron. opt. dysk (CD-ROM); 12 sm. – System. vymohy : Pentium; 32 Mb RAM; Windows 98SE/2000/XP/7. – Nazva z ekranu.*
3. *Bilousova L. I. Funktsionalnyi pidkhid do stvorennia komp'uternoho pidruchnyka / L. I. Bilousova, L. E. Hryzun // Komp'uterno-orientovani systemy navchannia : zb. nauk. prats. – K., 2003. – Vyp. 7. – S. 115–122.*
4. *Fedorenko Iu. P. Formuvannia u starshoklasnykiv komunikatyvnoi kompetentsii v protsesi vyvchennia inozemnoi movy : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.09 "Teoriia navchannia" / Iu. P. Fedorenko. – Lutsk, 2005. – 20 s.*
5. *Lingua Latina veterinaria: [navch. posib. for students. visch. navch. bookmark.] / S.P. Gritsenko, T.B. Gritsenko I. I. Vakulik, O. Balalaieva. – K: Center uchbovoi literaturi, 2007. – 544 s.*

ВІКТОРОВА Л.В.,
доктор педагогічних наук, доцент
Національний
університет біоресурсів і
природокористування України,
м. Київ, Україна

ПІДГОТОВКА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЮРИДИЧНОГО ПРОФІЛЮ УКРАЇНИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЛЕКСИКИ

Обґрунтовано лінгводидактичні аспекти збагачення професійного мовлення іноземних студентів, майбутніх фахівців з права, науковою термінологією та необхідності перегляду традиційних методів викладання класичних мов майбутнім правознавцям із зміщенням акценту від схоластичного навчання фахової термінології греко-латинського походження до формування діяльнісно-рефлексивного компоненту правової компетентності юриста, що передбачає не тільки володіння знаннями лексичних одиниць за професійною тематикою та розуміння професійних понять, а й уміння аналізувати, порівнювати та узагальнювати юридичну інформацію, тлумачити тексти правових джерел.

Ключові слова: іноземні студенти, мовна підготовка, класичні мови, термінологічна лексика, понятійний апарат правознавства, професійне мовлення, професійне мислення, понятійне мислення, правова компетентність юриста.

Обоснованы лингводидактические аспекты обогащения профессиональной речи иностранных студентов, будущих специалистов по праву, научной терминологией, необходимость пересмотра традиционных методов преподавания классических языков будущим правоведам со смещением акцента от схоластического обучения профессиональной терминологии греко-латинского происхождения к формированию деятельностно-рефлексивного компонента правовой компетентности юриста, что предусматривает не только владение знаниями лексических единиц по профессиональной тематике и понимание

профессиональных понятий, но и умение анализировать, сравнивать, обобщать юридическую информацию, толковать тексты правовых источников.

Ключевые слова: *иностранные студенты, классические языки, терминологическая лексика, понятийный аппарат правоведения, профессиональное речи, профессиональное мышление, понятийное мышление, правовая компетентность юриста.*

Substantiated lingvodidaktical enrichment aspects of professional speech future specialists rightly scientific terminology, the need to revise the traditional methods of teaching classical languages future jurists offset emphasis on scholastic learning professional terminology Greco-Latin origin to the formation of an activity- reflexive component of legal competence of the lawyer, which involves not only the ownership of knowledge lexical units on professional topics and professional understanding of concepts, but also the ability to analyze, compare , summarize the legal information, legal sources interpret texts. An important condition for learning classical languages is a selection of the most appropriate forms, methods, techniques, enhancing professional training of students and the formation of skills of effective professional interaction with the appropriate conceptual and terminological.. In particular, one of the ways to intensify the training communication is the application of activating teaching cognitive student activities that have a positive effect on the formation of interest in the profession : cognitive; reproductive; analytical; generalized creative ; communication, simulation and gaming techniques.

Key words: *foreign language training, classical languages, terminological lexicon, the conceptual apparatus of law, professional speech, professional thinking, conceptual thinking , the legal competence of the lawyer.*

Постановка проблеми. Система вищої освіти України перебуває у процесі переосмислення та оновлення наявних шляхів розвитку, метою яких є подальша євроінтеграція та впровадження вимог Болонського процесу. Ці процеси стимулюють розширення та поглиблення міжнародних контактів України в різних сферах економічного, культурного, науково-освітнього життя. Як результат, в Україні

щорічно збільшується кількість іноземців, які бажають здобути вищу юридичну освіту на території нашої держави. Понятійний апарат правознавства, що реалізується в термінах і являє собою термінологічну систему, є невід'ємною й обов'язковою частиною теорії та практики цієї галузі. Відтак, виявляється доцільним розглянути питання підготовки майбутніх фахівців з права в площині сформованості їх понятійного мислення у профе-

сійній сфері. Педагоги-дослідники дедалі частіше наголошують на значенні класичних мов, вивчення яких необхідне для майбутніх правознавців, адже розвиває аналітичне та логічне мислення майбутнього юриста, дає ілюстративний матеріал для проведеного правознавчих досліджень, є ключем до розуміння великого пласту насамперед абстрактної наукової лексики в рідній мові і має пізнавальну та виховну цінність.

Аналіз актуальних досліджень. На важливу роль класичних мов як базису для оволодіння правовими знаннями, вміннями та навичками, наголошують багато дослідників [1-6; 8]. Вчені розглядають роль латинської мови як пропедевтичної дисципліни, тобто курсу, вивчення якого сприяє розумінню студентами загально-професійних предметів. Викладання класичних мов будується як розв'язання навчально-пізнавальних завдань, що типологічно відповідають професійним завданням юриста [1].

Незважаючи на наявні досягнення у вирішенні проблеми навчання класичних мов, у вищих навчальних закладах виникають певні труднощі, пов'язані з використанням методів, покликаних сформулювати у майбутніх фахівців юридичного профілю правову компетентність, яка передбачає володіння правовими нормами, установку на необхідність оволодіння правовими знаннями, а також вміннями та навичками використовувати їх у професійному мовленні мобілізуючи для цього знання фахової термінології та правильного її вживання в усному й писемному професійному мовленні відповідно до нормативних вимог. Актуальність та доцільність зазначеної проблеми, зокрема, особливості засвоєння термінологічної лексики класичного походження за підготовки юрис-

тів вважаємо актуальним.

Виклад основного матеріалу. З часів середньовіччя класичні мови слугували не лише предметом вивчення, але й використовувались як засіб письмового та усного спілкування. Саме останній фактор визначав методіку їх викладання. Зокрема, латина оцінювалась як засіб спілкування, звідки і методи її вивчення, які мало чим відрізнялись від методіки вивчення живих мов. Сьогодні латинська мова не є мовою міжнародного спілкування, тому зубріння граматики і бездумне завчання лексики не виправдовують себе ані з практичної, ані з теоретичної точки зору, а класичну мову сприймають як «вправу для розуму» [2; с. 571], джерело термінів і терміноелементів та їх участь у семантичних процесах, які відбуваються у понятійному апараті права.

Як відомо, вивчення латинської і давньогрецької мов не лише розширює загальноосвітній та лінгвістичний кругозір майбутнього юриста, але й розвиває абстрактне і логічне мислення, даючи майже універсальні правила для розв'язання завдань професійної діяльності. Виходячи з цього, провідним методом у навчанні класичних мов майбутніх юристів має стати розвиток навичок застосування знань з цих мови як системи формул, що є ключем для логічного вирішення професійних дилем. Таким чином, при аргументації важливості класичних мов для майбутньої професії юриста ми відштовхуємось не від її теоретичного значення, а від її цінності як практично-аналітичної дисципліни. Реалізація поставленої мети можлива за умов зміни як існуючих навчальних програм, так і методології підручників. Адже, одним з серйозних недоліків є відсутність збірників вправ, які б зосереджували уваги викладача

і студента на матеріалі, необхідному правознавцю для здійснення правової діяльності.

Необхідно проводити чіткий поділ між підручниками для самостійного вивчення мови і підручниками для аудиторної роботи. «Атомістичний» підхід до вивчення класичних мов і непорушна впевненість у його правильності настільки превалює у методичній роботі викладачів, що мало кому спадало на думку переглянути роль посібника у навчальному процесі. Тому варто надавати перевагу збірникам вправ, які моделюють професійні пошукові задачі юриста – аналіз і логіка.

Ретельний логічний аналіз професійних текстів, який супроводжується аналізом термінів та терміноелементів греко-латинського походження, інтерпретацією, герменевтикою і перекладом, ось те, що здатне якнайсильніше розвивати абстрактне і логічне мислення майбутнього юриста.

Використання сучасною термінологією інтернаціональних терміноелементів дає можливість говорити про інтернаціональний лексичний фонд, принципом якого можна назвати «міжнародну впізнаваність терміна». Терміноелементи мають стабільне значення і утворюють кілька термінів одного змістового ряду. Але, як вважають науковці [3], не можна ототожнювати терміноелементи та компоненти складного терміна. Один компонент може охоплювати два, три терміноелементи і більше. Компонент – це формальний, структурний показник, а терміноелемент займає відповідне місце у слові-терміні, наповнюється конкретним категоріальним значенням, тобто компонент і терміноелемент можуть збігатися і не збігатися, вживатися як у простих термінах, так і в композитах.

Тому, щоб отримувати інформацію з автентичних джерел, важливо не просто знати лексичні одиниці за професійною тематикою, а володіти певним обсягом, якістю та дієвістю знань фахової термінології. Обсяг знань лексичних одиниць розуміємо як об'єм професійного тезаурусу (від гр. *θησαυρός* – скарбниця, запас [4, с. 608]), тобто «максимальний об'єм лексикони, яка організована за тематичним принципом з відображенням певного набору базових семантичних відношень» та «знання у вигляді понять та відношень між ними, отже, відповідним чином структуровані та організовані знання [5]».

Як установила Л. Кістанова, тезаурус фахівця базується на професійно-орієнтованих тезаурусних структурах, які, з одного боку, відображають професійну орієнтованість мовних одиниць, тобто терміни, поняття, що в систематизованому вигляді висвітлюють певну сферу професійної діяльності; з іншого боку, дають змогу подати мову як систему, що функціонує у сфері професійно-орієнтованої комунікації. Одночасно поняття «термінологічні знання» не тотожне поняттю «тезаурусні структури», оскільки останні, поряд із спеціальною термінологією, включають і понятійну систему, яка співвідноситься з мовленнєвими завданнями у типових ситуаціях професійної взаємодії.

Використання тезаурусного підходу є необхідним, оскільки останнім часом він вважається одним з ефективних методів моделювання фахових знань, зняття навчального переважання студентів, економії часу навчання та розв'язання одного з протиріч сучасної освіти [5], яке полягає, з одного боку, в помітному збільшенні обсягу інформації, а з іншого – в недостатній її організації. Вважається,

що ситуативно-тезаурусний підхід до формування професійної компетентності моделює типові ситуації професійної комунікації та сприяє накопиченню, розвитку, активному використанню тезаурусних структур, що становлять суть і основу підготовленості до професійної діяльності [6].

Але збільшення обсягу знань і відповідного тезаурусу фахівця є недостатнім для формування його понятійного мислення, важливими є розуміння сутності та особливостей лексичних одиниць, зокрема, і греко-латинського походження, здатність до синтезу, аналізу, узагальнення та структурування фахової термінології. Слід враховувати і якість знань, яка, як справедливо переконує С. Гончаренко [7, с. 373], передбачає співвідношення видів знань (закони, теорії, прикладні, методологічні, оцінювальні знання) з елементами змісту освіти й тим самим з рівнями їх засвоєння. Сам же процес засвоєння знань залежно від специфіки підготовки фахівців еволюціонує у кілька етапів (стадій, фаз). Зокрема, вчені, виокремлюючи рівні засвоєння знань, мають схожі думки відносно того, що при засвоєнні знань відбувається складний процес переробки інформації і «весь процес навчання можна уявити як сходження від знань-ознайомлень (характеризується тим, що студенти здатні лише впізнавати, розрізнати) до знань-трансформації» [8, с. 47]; або «від рівня впізнавання до творчого рівня (рівня перенесення, застосування знань і умінь у новій ситуації)» [9, с. 111].

Дослідник І. Лернер [10, с. 9] слушно наголошує на тому, що для педагогіки знання на першому рівні засвоєння можна визначити як свідомо сприйняту і зафіксовану інформацію про ті чи інші об'єкти дійсності. На кінцевому етапі знання можуть бути

визначені як об'єктивна інформація про об'єкт, засвоєна до рівня його зовнішніх та внутрішніх зв'язків, шляхів отримання інформації та готовності застосувати її в подібних і незнайомих ситуаціях, або це інформація, засвоєна на творчому рівні.

У педагогічній практиці різні характеристики якості знань (гнучкість, глибина, оперативність, систематичність, міцність тощо), звичайно вимірюють за допомогою тестів, використовуючи коефіцієнт засвоєння, коефіцієнт усвідомленості (за В. Беспальком) [11, с. 5] та коефіцієнт автоматизації. Проте, на цей час не відомі способи вимірювання за допомогою тестів таких якостей знань, як усвідомленість, конкретність і узагальненість, згорнутість і розгорнутість. Для вирішення цього завдання можуть використовуватися співбесіди, спостереження, виконання практичних завдань тощо [12, с. 32].

Крім того, знання фахової термінології, як справедливо підкреслюють вчені [13, с. 130], засвоюються в тій чи іншій діяльності. На доцільність виділення такого показника, як дієвість (вміння студентів користуватися знаннями), звертає увагу В. Ягупов, та під дієвістю знань розуміє конкретне визначення основних напрямів застосування знань у практичній діяльності та змістову характеристику методів, процедур і методики дій щодо використання теоретичних і практичних знань тощо [14, с. 412].

Одночасно дієвості характеризується високим рівнем комунікативно-мовленневої творчої активності, яка зумовлює ініціативність у професійному мовленні, емоційність, а «в психології розглядається як складова частина більш глобального явища – креативності. Цим терміном позначається комплекс інтелектуальних

і особистісних якостей індивіда, що сприяють народженню значної кількості оригінальних ідей і нешаблонній їх реалізації» [15, с. 58].

Творча комунікативно-мовленнєва активність характеризується готовністю до вирішення нестандартних завдань, зокрема в ситуаціях використання фахової іншомовної термінології; сформованістю навичок «перенесення» раціональних прийомів з однієї ситуації на іншу, вмінням створювати нові терміни різними способами; новизною та оригінальністю професійно-комунікативної діяльності, тобто завдяки творчій активності «перед людиною відкривається можливість конструювати і створювати, будувати» з елементів відомого і усвідомленого – «в межах потенційної здійсненності» [15]. Будучи першою ознакою екстраверсії, саме така активність пояснює спроби вирішити професійне завдання комунікативного спрямування шляхом заміни невербальних засобів комунікації науковими нормативними мовними одиницями.

Варто відзначити, що оволодіння обсягом, якістю та дієвістю знань фахової термінології відбувається як на заняттях із іноземної мови, так і на фахових, спеціальних дисциплінах, спецкурсах. Викладачам варто використовувати такі прийоми роботи з іншомовними термінами: семантизація (пояснення значення терміна), виписування термінів зі спеціальних словників і навчальної літератури, з'ясування значення терміна у фаховому тексті, порівняння й аналіз дефініцій термінів, ведення термінологічних словничків, укладання фахового словника-мінімуму. Крім того, викладачам варто планувати вправи і завдання, спрямовані на узагальнення, систематизацію та активізацію професійного словника студентів, удосконалення

вмінь знаходити іншомовні професійні терміни у фахових текстах та будувати до них словникові статті.

Усні вправи стимулюють розвиток усного як монологічного, так і діалогічного іншомовного професійного мовлення. Зокрема, система цих вправ включає такі їх типи: кумуляційно-когнітивні; репродуктивні; аналітичні; узагальнено-творчі; комунікативні.

Зокрема, кумуляційно-когнітивні вправи передбачають сприймання, усвідомлення й запам'ятовування студентами найважливіших іншомовних понять і термінів за спеціальними тематиками, уведення їх до активного фахового словника слухачів. До названого типу вправ слухачам пропонуються такі завдання: виписати іншомовні терміни зі словника, довідника або фахового тексту; відшукати відповідні іншомовні поняття у фаховому тексті; укласти термінологічний словник-тезаурус (перелік термінів) до окремої теми чи розділу; укласти тлумачний словник-мінімум до окремої теми; з'ясувати належність іншомовного поняття до певної класифікаційної групи.

Репродуктивні вправи повинні бути спрямовані на формування вмінь пояснювати фахові іншомовні терміни, визначати ознаки, доповнювати й редагувати визначення, встановлювати між ними родовидові зв'язки, добирати приклади професійних термінів. Цей тип вправ має такі завдання: навести приклади іншомовних професійних термінів; пояснити зміст фахових понять; охарактеризувати ознаки фахового поняття; відредагувати, доповнити визначення фахового поняття; знайти зайвий термін серед низки видових понять; охарактеризувати терміни за їх класифікаційними ознаками; встановити родовидові відношення між поняттями; дібрати з

фахових текстів приклади, що характеризують поняття за спеціальними тематиками.

Наведені вправи спираються на репродуктивний рівень сприймання іншомовних понять і явищ та вчать слухачів виконувати дії за зразком: відтворювати визначення термінів, заповнювати опорні таблиці, обирати правильне трактування з низки пропонованих викладачем. Подібні завдання готують майбутніх юристів до самостійної аналітичної та пошуково-творчої роботи з іншомовною фаховою термінологією.

Аналітичні вправи передбачають формування вмінь зіставляти фахові іншомовні поняття з поняттями суміжних дисциплін, виділяти їх спільні й відмінні риси, встановлювати походження. До цих вправ пропонуються завдання: порівняти професійний термін із суміжними поняттями; проаналізувати й зіставити різні визначення одного й того самого іншомовного поняття; установити етимологію професійного терміна; виділити спільні й відмінні риси фахових понять; скласти алгоритм визначення іншомовного поняття.

Аналітичні вправи ускладнюють роботу з термінологією за спеціальними тематиками і формують у слухачів уміння аналізувати й зіставляти визначення іншомовних професійних термінів. Для їх виконання важливими є також розвиток умінь проводити спостереження, оцінювати рівень професійно-мовленнєвої культури викладача та визначати обсяг його фахового словника, проводити аналіз іншомовного професійного мовлення щодо доцільності й правильності вживання термінів.

Узагальнено-творчі вправи – переважно пошуково-творчого характеру розвивають вміння перекладу іншо-

мовних професійних термінів, укладання термінологічного словника до відповідної теми, конструювання словникових статей до професійних термінів. До них наводяться такі завдання: провести аналіз визначень фахових іншомовних понять за спеціальною літературою; перекласти фаховий текст; записати орієнтовні запитання й відповіді до фахового тексту; увести іншомовні терміни до фахового тексту. Цей різновид вправ забезпечує систематизацію професійного іншомовного словника шляхом виконання слухачами завдань узагальненого й творчого характеру, що формує в них уміння й навички розробки та складання структурних опорних схем з професійними термінами. Виконання вправ цього типу спирається на творче застосування слухачами знань із професійної іншомовної термінології, вимагає прийняття власних рішень, формулювання висновків і забезпечує активізацію їхнього навчального й життєвого досвіду.

Ефективними вважаємо імітаційно-ігрові методи навчання, що стимулюють активну розумову діяльність студентів у процесі пошуку оптимального рішення проблемних завдань у змодельованих професійно зорієнтованих комунікативно-ігрових ситуаціях, формування соціального мислення й комунікативної поведінки у процесі іншомовного спілкування.

Крім того, на особливу увагу заслуговують творчі вправи, методи групової дискусії, тренінги, що сприяють формуванню у студентів рефлексивного ставлення до комунікативного аспекту майбутньої професійної діяльності, зумовлюють професійну спрямованість навчання та тренують вміння іншомовного спілкування.

Висновки

Дослідження фахової лексики пра-

вознавства дало змогу виявити, що значний термінологічний фонд, через який майбутній юрист одержує максимум інформації, греко-латинського походження, при чому грецизми проникали в українську мову (як і в усі мови європейського ареалу) за посередництвом латини і попередньої адаптації до її фонетичної та морфологічної системи. Одночасно, як теоретична дисципліна, латинська мова слугує поліпшенню процесу вдосконалення професійної підготовки юристів шляхом більш ґрунтовного оволодіння ними понятійним апаратом правознавства, а також для розширення лінгвістичного кругозору, розвитку абстрактного граматичного мислення та наукового підходу до рідної та західноєвропейської мови, що вивчається. Адже для багатьох мов європейського ареалу зручним стало впродовж десятиліть при конструюванні нових термінів використовувати інтернаціональні терміноелементи. І по сьогодні відбувається утворення термінів у різних галузях знань, до яких, як складові частини термінів, увіходять корені, префікси та суфікси класичних мов.

Сьогодні, важливою умовою навчання класичних мов є відбір найбільш доцільних форм, методів, прийомів активізації професійного

навчання студентів та формування умінь ефективної фахової взаємодії з використанням відповідного понятійно-термінологічного апарату. Зокрема, одним із шляхів інтенсифікації навчання спілкування є застосування методів, які активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів, позитивно впливають на формування інтересу до професії: кумуляційно-когнітивні; репродуктивні; аналітичні; узагальнено-творчі; комунікативні, творчі, імітаційно-ігрові методи. Як правило, ці методи відзначається емоційністю, динамічністю, стимулюють розумові та мисленнєві процеси, спонукають майбутніх юристів до активної роботи та виконують три основні функції: пізнавальну, виховну та контрольну.

Перспективи дослідження. Напрями, що потребують подальших досліджень є вивчення семантичних процесів у сучасній термінології правознавства, вирішення проблеми укладання термінологічних словників фахового спрямування та визначення шляхів удосконалення понятійного апарату правознавства шляхом розроблення рекомендацій щодо використання термінів та терміноелементів латинського і грецького походження в усному та писемному мовленні студентів юридичних спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Пшенична Л. *Засади термінологічної культури фахівця предметної галузі / Л. Пшенична // Українська термінологія і сучасність*. – К., 2005. – С. 420–423.
2. Петрова О.А. *Об этическом и эстетическом воспитании на занятиях по латинскому языку // Всесоюзная конференция по вопросам классической филологии, 3-я. Тезисы докладов*. К., 1966. – С. 43–44.
3. Кочан І. *Динаміка і кодифікація термінів з міжнародними компонентами у сучасній українській мові: монографія / І. Кочан*. – Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2004. – 519 с.
4. М. С. *Латинизмы в современных языках / М. С. Лапина, А. С. Калиниченко, О. Д. Феоктистова*. – К.: Вища шк., 1985. – 192 с.

5. *Первов П. Д. Очерки по методике преподавания латинского языка сравнительно с русским / П. Д. Первов. – М., 1913. – 583 с.*
6. *Кочан І. Динаміка і кодифікація термінів з міжнародними компонентами у сучасній українській мові: монографія / І. Кочан. – Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2004. – 519 с.*
7. *Вейсман А. Д. Греческо-русский словарь / А. Д. Вейсман. – 5-е изд. – СПб. : Издание автора, 1991. – 1370 с.*
8. *Фролова Н. Г. Метод тезаурусного моделирования как способ упорядочения научной терминологии / Н. Г. Фролова // Русская культурно-речевая традиция в философской и педагогической мысли. – Краевые чтения КПУ им. В. П. Астафьева [Электронный ресурс]. – Электронные данные. – Режим доступа : <http://www.cross-apk.ru/domens/krt/doklad/Фролова%20Н.Г.дос>.*
9. *Кистанова Л. П. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов туриндустрии / Л. П. Кистанова // Научный журнал Кубанского государственного аграрного университета [Электронный ресурс]. – Краснодар : КубГАУ, 2004. – № 05 (7). – Электронные данные. – Режим доступа : <http://www.ej.kubagro.ru/a/viewaut.asp?id=337>.*
10. *Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.*
11. *Беспалько В. П. Программированное обучение / В. П. Беспалько. – М., 1970. – 299 с.*
12. *Галузьяк В. М. Педагогіка : навчальний посібник / В. М. Галузьяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця : ДП “Державна картографічна фабрика”, 2007. – 400 с.*
13. *Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1978. – 48 с.*
14. *Беспалько В. П. О критериях качества подготовки специалистов / В. П. Беспалько // Вестник высшей школы. – 1988. – № 1. – С. 3-9.*
15. *Колгатін О. Г. Проблема вимірювання якості знань і психофізіологічних властивостей студента / О. Г. Колгатін // Тестування і моніторинг в освіті. – С. 32.*
16. *Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд. Московского ун-та, 1975. – 343 с.*
17. *Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.*
18. *Мороз Ю. В. Творча активність особистості / Ю. В. Мороз // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4. – С. 58-60.*

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. *Pshenichna L. Zasadi terminologichnoyi kulturi fahlvotsya predmetnoyi galuzi / L. Pshenichna // Ukraïnska terminologiya i suchasnist. – K., 2005. – S. 420-423.*
2. *Petrova O.A. Ob eticheskom i esteticheskom vospitanii na zanyatiyah po latinskomu yazyku // Vsesoyuznaya konferentsiya po voprosam klassicheskoy filologii, 3-ya. Tezisy dokladov. K., 1966. – S. 43-44.*

3. Kochan I. *Dinamika I kodifikatsiya terminiv z mizhnarodnimi komponentami u suchasny ukrayinsky movi: monografiya / I. Kochan.* – Lviv: Vid. tsentr LNU Im. I. Franka, 2004. – 519 s.
4. Lapina M. S. *Latinizmy v sovremennyih yazikah / M. S. Lapina, A. S. Kalinichenko, O. D. Feoktistova.* – K.: Vischa shk., 1985. – 192 s.
5. *Pervov P. D. Ocherki po metodike prepodavaniya latinskogo yazyika sravnitelno s ruskim / P. D. Pervov.* – M., 1913. – 583 s.
6. Kochan I. *Dinamika I kodifikatsiya terminiv z mizhnarodnimi komponentami u suchasny ukrayinsky movi: monografiya / I. Kochan.* – Lviv: Vid. tsentr LNU Im. I. Franka, 2004. – 519 s.
7. *Veysman A. D. Grechesko-russkiy slovar / A. D. Veysman.* – 5-e izd. – SPb. : Izdanie avtora, 1991. – 1370 c.
8. *Frolova N. G. Metod tezaurusnogo modelirovaniya kak sposob uporyadocheniya nauchnoy terminologii / N. G. Frolova // Russkaya kulturno-rechevaya traditsiya v filosofskoy i pedagogicheskoy myisli. – Kraevyye chteniya KPI im. V. P. Astafeva [Elektronnyy resurs]. – Elektronnyye dannyye. – Rezhim dostupa : [http : // www. cross- apk. ru/ domens/ krt/ doklad/ Frolova N. G. doc.](http://www.cross-apk.ru/domens/krt/doklad/Frolova N.G.doc)*
9. *Kistanova L. P. Formirovanie inoyazyichnoy kommunikativnoy kompetentnosti buduschih spetsialistov turindustrii / L. P. Kistanova // Nauchnyy zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta [Elektronnyy resurs]. – Krasnodar : KubGAU, 2004. – # 05 (7). – Elektronnyye dannyye. – Rezhim dostupa : [http://www.ej.kubagro.ru/a/viewaut.asp?id=337.](http://www.ej.kubagro.ru/a/viewaut.asp?id=337)*
10. *Goncharenko S. U. Ukrayinskiy pedagogichniy slovník / S. U. Goncharenko.* – K. : LibId, 1997.- 376 s.
11. *Bespalko V. P. Programirovanoe obuchenie / V. P. Bespalko.* – M., 1970. – 299 s.
12. *Galuziyak V. M. Pedagogika : navchalniy posibnik / V. M. Galuziyak, M. I. Smetanskiy, V. I. Shahov. – Vlnnitsya : DP "Derzhavna kartografichna fabrika", 2007. – 400 s.*
13. *Lerner I. Ya. Kachestva znaniy uchaschihsya. Kakimi oni dolzhny byit? / I. Ya. Lerner.* – M. : Znanie, 1978. – 48 s.
14. *Bespalko V. P. O kriteriyah kachestva podgotovki spetsialistov / V. P. Bespalko // Vestnik vyisshey shkoly. – 1988. – # 1. – S. 3-9.*
15. *KolgatIn O. G. Problema vimplryuvannya yakosti znan I psihoflzologichnih vlastivostey studenta / O. G. KolgatIn // Testuvannya I monitoring v osviti. – S. 32.*
16. *Talyizina N. F. Upravlenie protsessom usvoeniya znaniy / N. F. Talyizina.* – M. : Izd. Moskovskogo un-ta, 1975. – 343 s.
17. *Yagupov V. V. Pedagogika : navchalniy posibnik / V. V. Yagupov.* – K. : LibId, 2002. – 560 s.
18. *Moroz Yu. V. Tvorchya aktivnist osobistosti / Yu. V. Moroz // Praktichna psihologiya ta sotsialna robota. – 2002. – # 4. – S. 58-60.*

ГАРМАШ Т.А.

аспірантка, кафедра педагогіки та
психології професійної освіти,
Національний авіаційний
університет,
м. Київ, Україна

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ФАХІВЦІВ З ЛОГІСТИКИ, ЇХ ХАРАКТЕРИСТИКА

У публікації розглянута сутність поняття «логістика», досліджено походження терміну «логістика» та історичне становлення логістики як науки та інструменту бізнесу, а також зроблено спробу визначити головне призначення фахівців з логістики.

Ключові слова: логістика, професійна діяльність, управління, фахівець з логістики.

В публикации рассмотрена сущность понятия “логистика”, исследовано происхождение термина “логистика” и историческое становление логистики как науки и инструмента бизнеса, а также сделана попытка определить главное назначение специалистов по логистике.

Ключевые слова: логистика, профессиональная деятельность, управление, специалист по логистике.

In the publication the essence of concept “logistics” is considered, the origin of the term “logistics” is investigated, historical development of logistics as the science and the business instrument is outlined. Besides an effort to define the main setting of specialists in logistics was made.

Key words: logistics, professional activity, management, specialist in logistics.

Вступ. Наразі в більшості людей при згадуванні слова «логіст» виникає чітка асоціація: логіст – логіка – наука – вчений. Ця невірна асоціація склалася через те, що більшість просто незнайома з цією професією. Дійсно, значно частіше у повсякденному житті ми зустрічаємо менеджерів, директорів, продавців, касирів, водіїв, охоронців і робітників. Що стосується фахівців з логістики, то їх часто прирівнюють до так званих «завскладом» чи «начальників транспортно-го цеху». У статті ми спробуємо розібратися, що таке логістика і яким власне є головне призначення фахівця з логістики.

Постановка проблеми. Логістика це порівняно молода наука, яка бурхливо розвивається, а також практична область бізнесу. Багато питань, які відносяться до її понятійного апарату і термінології, постійно уточнюються і змінюються, наповнюючись новим змістом. Ринкові зміни наразі настільки інтенсивні, що теорія логістики, зокрема понятійний апарат, просто не встигає за практикою, особливо у сферах застосування сучасних інформаційних технологій і систем, управління ланцюгами поставок, електронного бізнесу, віртуальної логістики тощо.

Результати. Започатковуючи роботу з визначення професійної діяльності фахівців з логістики, вважаємо за доцільне насамперед уточнити поняття «логістика». Для початку пропонуємо

розглянути походження терміну «логістика».

Більшість дослідників вважають, що семантика цього слова походить з Древньої Греції, де слово $\lambda\omicron\gamma\iota\sigma\tau\iota\chi\eta$ (англ. – logistics) означало «мистецтво лічби» або «мистецтво міркування, вивчення». У Древній Греції логістами називали спеціальних контролерів, які були державними службовцями адміністрації управління Афін.

За часів візантійського імператора Лева VI (866-912pp.) логістика визначалась як мистецтво спорядження армії та управління її переміщеннями.

Німецький дослідник професор Г. Павеллек зазначає, що призначенням логістики у Візантійській імперії було «видавати платню армії, гідно озброювати і підрозділяти її, постачати зброю і військове спорядження, вчасно і в повній мірі піклуватися про її потреби і, відповідно, готувати кожний акт військового походу, тобто розраховувати простір і час, робити правильний розрахунок місцевості з погляду пересування армії, а також сили спротиву супротивника і відповідно до цих функцій управляти та керувати, одним словом, розпоряджатися переміщенням і розподілом власних озброєних сил» [4].

Надалі історично можливо прослідкувати дві основні трактовки терміна до початку його використання в економіці промислово розвинутих країн. Перша пов'язана з використан-

ням логістики у військовій області. Ще в 1670 р. у структурі штабу французької армії була посада «старшого маршала з логістики», обов'язками якого було постачання, транспортування, вибір табору і коригування виконання маршу. Поштовхом до розвитку воєнної логістики стали фундаментальні роботи відомого воєнного теоретика XIX ст. французького генерала барона Antoine Henri Jomini (1779-1869), у яких він визначав логістику як практичне мистецтво управління військами, яке включає в себе широке коло питань, пов'язаних із плануванням, керуванням і постачанням, визначенням місць дислокації військ, транспортним обслуговуванням армії тощо. У 1812 р. він успішно використав логістику при плануванні потреб і розподілі боєприпасів, продуктів харчування, а також квартирного забезпечення військовослужбовців армії Наполеона. Окремі роботи цього видатного воєнного теоретика (відомого в Україні під ім'ям Г.В. Жоміні) увійшли в його капітальну 15-ти томну працю з історії революційних війн і були видані в царській Росії [5, с. 116].

Значного розвитку принципи логістики набули в роки Другої світової війни в завданнях матеріально-технічного забезпечення американської армії, яка була дислокована в Європі, а також в організації взаємодії між постачальниками озброєння, харчів, транспорту і військ. Паралельно з практичним застосуванням у багатьох країнах, насамперед у США і СРСР, розвивається теорія військової логістики, яка дає визначення логістиці як науки про планування і управління пересуванням, а також матеріально-технічного забезпечення військ.

Друге трактування терміна «логістика» в значенні математичної логіки використовувалось у роботах відомо-

го німецького математика Г.Лейбніца (1646-1716). Цей зміст за терміном був закріплений на філософському конгресі в Женеві в 1904 р. [3, с. 20].

Як зазначають науковці, логістика як наука і як інструмент бізнесу в цивільній області почала формуватися в кінці 1950-х рр. насамперед у США. Еволюція логістики тісно пов'язана з історією та еволюцією ринкових відносин у промислово розвинутих країнах, причому сам термін «логістика» в бізнесі вкоренився і почав повсюдно використовуватися у світі лише з кінця 1970-х рр.

У генезисі логістики XX – початку XXI ст. можна виділити кілька історичних етапів: фрагментаризація, становлення, розвиток, інтеграція [3, с. 22].

Період з 1950-х до кінця 1960 рр. називають етапом фрагментаризації, коли окремі види логістичної діяльності (вантаження-розвантаження транспортних засобів, перевезення вантажу, його зберігання та вантажопереробка, сортування, комплектація замовлень на складі тощо) були важливі з позиції зниження сумарних операційних затрат для промислових і торгівельних компаній в основних сферах діяльності – закупівлях, виробництві і розподілу.

Необхідно відмітити появу в цьому періоді перших логістичних організацій і спілок. Найстарішою організацією в США і у світі є Національна асоціація проблем управління закупівлями (заснована в 1915 р.), яка в 1967 р. була перетворена в Національну асоціацію агентів постачання.

Період з кінця 1960-х до 1980-х рр. називають етапом становлення логістики. Цей період характеризується інтенсивним розвитком теоретичних основ і практики логістики. Філософія маркетингу широко розповсюдилась у західних компаніях. У цей же час при-

йшло розуміння того факту, що необхідно вишукувати резерви зниження логістичних витрат у дистрибуції, рівень яких збільшувався швидкими темпами.

Зміст цього принципу полягає в можливості таким чином перегрупувати витрати у фізичному розподілі, щоб їх загальний рівень у зв'язку із просуванням товарів від виробника до споживача зменшився [3, с. 22]. Принцип загальних витрат став базисом для розвитку методології прийняття оптимальних логістичних рішень спочатку в збуті, а потім і у всій структурі бізнесу компанії. Зміна ринкової ситуації, зростання олігополістичної конкуренції посилили тиск чинника витрат на виробників продукції, спонукали топ-менеджерів шукати нові шляхи підвищення продуктивності праці і зниження витрат у виробництві.

Одним з важливих чинників, який сприяв розвитку логістики, стало застосування в бізнесі обчислювальної техніки та інформаційних технологій. Науково-технічний прогрес в економіці промислово розвинутих країн призвів до необхідності вирішення багатоальтернативних і оптимізаційних задач, таких як вибір виду транспорту, оптимізація розміщення виробництва і складів, оптимальна маршрутизація, управління багатоасортиментними запасами продукції, прогнозування попиту і потреб у ресурсах тощо. Ці задачі не могли залишитися без уваги виробників і постачальників програмного забезпечення і комп'ютерних технологій, які почали активно проникати в бізнес із середини 50-х рр. ХХ ст. [2, с. 8].

Наприкінці 1960-х рр. на Заході сформувалася концепція бізнес-логістики як інтегрального інструменту менеджменту. Основний зміст концепції звучав так: логістика – це менеджмент

усіх видів діяльності, які сприяють руху і координації попиту і пропозиції на товари в певному місці в певний час [3, с. 23].

Одна з найбільш авторитетних у світі логістичних організацій Національна Рада з управління фізичним розподілом (США), перетворена пізніше в Раду логістичного менеджменту (Council of Logistics Management – CLM), одночасно давала таке визначення: логістика – широкий діапазон діяльності, пов'язаний з ефективним рухом кінцевих продуктів від кінця виробничої лінії до покупця, який у деяких випадках включає рух сировини від джерела постачання до початку виробничої лінії. Ця діяльність охоплює транспортування, складування, обробку матеріалів, захисну упаковку, контроль запасів, вибір місцезнаходження виробництва і складів, замовлення на виробництво продукції, прогнозування попиту, маркетинг і обслуговування споживачів.

Відома логістична організація – Американська спілка інженерів-логістів (Society of Logistics Engineers – SOLE) – запропонувала таке визначення: логістика – це мистецтво і наука управління, техніка і технічні види діяльності, які передбачають планування, постачання і застосування засобів переміщення для реалізації запланованих операцій заради досягнення поставленої мети [3, с. 24].

Удосконалення мікропроцесорної техніки і її широке застосування в усіх сферах економіки розвинутих країн сприяли справжній революції в інформаційно-комп'ютерних технологіях. Інформація в електронній формі перетворилася у найважливіший компонент сучасної ринкової інфраструктури. Формування світового інформаційного простору в напрямку створення глобальних (Ін-

тернет) та локальних комп'ютерних мереж, розвиток баз і банків даних, систем і стандартів електронних угод і електронних комунікацій, а також створення систем електронних банківських операцій тощо, мали величезне значення для просування принципів логістики. Таким чином, революція в інформаційних технологіях посилила розуміння того, що поряд із матеріальними потоками необхідно управляти відповідними інформаційними потоками [6, с. 32].

Простеживши розвиток логістики у світі, вважаємо за доцільне розглянути, як ця діяльність розвивалася в Україні.

Фахівець з логістики – це відносно нова для нас професія, одна з наймолодших в Україні, зародилася вона у 2000 р. Власне кажучи, знайомі нам професії «завскладом», «начальник транспортного цеху» та «завгосп» – це ті самі логісти, тільки періоду Радянського Союзу. Звичайно, разом із розвитком бізнесу в Україні функціональне наповнення цих професій значно розширилось.

У пострадянський період логістичне обслуговування в Україні було примітивним. Окремі послуги пропонували транспортні компанії (автопарки) та митні брокери.

У цей період почали розвиватися дистриб'юторські і торгові компанії. Вони виконували функції просування, транспортування та поширення товарів по всій країні. Пізніше для забезпечення потреб у професійних логістичних сервісах міжнародних брендів з дистриб'юторських і торгових компаній стали виникати перші логістичні оператори.

Згідно з результатами підрахунків, у більшості галузей економіки України в середині 90-х років питомі витрати на виробництво продуктів і послуг були мінімум у 2 рази вищі, ніж у Япо-

нії, Німеччині, США. Однією з причин цього, як зазначають фахівці, було ігнорування принципів логістики [7].

Основними чинниками, що зумовили необхідність розвитку логістики як окремої галузі в нашій країні, називають такі:

- зміна філософії ринку;
- зростання міжнародної торгівлі;
- зростання вантажопотоків;
- прихід на ринок міжнародних корпорацій.

Починаючи з 2000 року, в Україні з'явилися національні логістичні компанії, які відповідали світовому рівню розвитку у своїй галузі. Логістична компанія УВК, заснована в 2001 р, стала першим в Україні 3PL-оператором (аббревіатура 3PL означає Third Party Logistics – логістика третьої сторони, іншими словами, цей термін є синонімом поняття аутсорсинг, яке означає передачу частини функцій логістики або всіх її функцій третій стороні, яка є провайдером логістичних послуг). У свою чергу, на ринок України виходять європейські логістичні компанії. Це початковий період формування професійного ринку логістичних послуг. Проте на цьому початковому рівні розвитку – він був не до кінця сформований, не структурований і в більшості випадків непрозорий.

Фахівці стверджують, що в Україні період 2006-2008 рр. був досить вдалим для всіх гравців ринку логістичних послуг. Обороти логістичних операторів активно росли пропорційно зростанню попиту на їх послуги. У цей період на ринок складської нерухомості зайшли девелопери. Одночасно стартували кілька великих проектів будівництва логістичних комплексів [7].

Фінансова криза 2009 року стала справжнім випробуванням для всіх операторів ринку. Слідом за скороченням обсягів поставок і закупівель

практично у всіх сферах у першому кварталі 2009 року стала зменшуватися і кількість операторів логістичного ринку, заморожувалися будівельні проекти, пройшли неминучі скорочення. Ті, що «вижили» працювали на межі рентабельності, а часто і в збиток.

Сьогодні ринок логістики України перебуває на етапі стабілізації. Він стає більш цивілізованим, відкритим і професійним. Компанії-учасники, що зацікавлені в розвитку свого бізнесу і бізнесу Клієнта, сміливо йдуть на впровадження інноваційних рішень та ІТ продуктів, шукають нові методи оптимізації витрат на логістику. З'являються нові вузькоспеціалізовані напрями в логістиці. Транспортні оператори не тільки розвивають свої конкурентні переваги, але й кооперуються. Активно працюють галузеві асоціації, об'єднання, ком'юніті. Це етап активного обміну досвідом для отримання синергетичного ефекту для кожного учасника.

Наразі український бізнес оцінив роль логістики. Прагнучи оптимізувати відповідні витрати бізнесу, підвищити рівень лояльності клієнтів, отримати стратегічні переваги над конкурентами, управлінці все частіше вдаються до підвищення ефективності логістики по всьому ланцюгу поставок.

Проаналізувавши вище викладене, можна стверджувати, що професійний логістик сьогодні – це системний інтегратор, який забезпечує поєднання основних функцій логістики (вантажопереробка, складування, транспортування, постачання, розподіл, управління закупівлями, замовленнями, запасами тощо) в єдиний бізнес-процес підприємства; координує і оптимізує діяльність структурних підрозділів фірми та її партнерів. Тобто, головне призначення фахівців з логістики – це пошук найкращих управлінських

рішень, щоб доставити необхідний товар у необхідній кількості і якості в необхідне місце точно в термін з мінімальними витратами. Проте професійна діяльність сучасного логіста не обмежується такими видами діяльності, як перевезення, експедиторство, складування, вантажопереробка, митне оформлення вантажу тощо. Сьогодні фахівці з логістики різного рівня ієрархії управління підприємства чи компанії (топ-менеджери, координатори логістичного процесу в закупівлі, дистрибуції і виробництві, аналітики і функціональні менеджери) займаються проблемами, які пов'язані з вибором і обґрунтуванням корпоративної стратегії логістики, застосуванням сучасних логістичних концепцій і технологій, прийняттям оптимальних управлінських рішень у функціональних областях логістики підприємства чи компанії, вибором інформаційних систем і програмних продуктів, які підтримують логістику, моделюванням логістичних бізнес-процесів та іншими важливими питаннями створення ефективної логістичної системи підприємства чи компанії. Тобто основним завданням фахівця-логіста є пошук оптимальних варіантів прийняття рішень з управління матеріальними потоками, які пов'язані з інформацією і фінансами. Призначення логістики в стратегічному та оптимізаційному плані полягає в підтримці виконання корпоративної стратегії з оптимальними затратами ресурсів при управлінні матеріальними потоками.

На жаль, у багатьох вітчизняних компаніях, у яких намагаються впроваджувати логістику, залишається домінуючим застаріле трактування, при якому в службах логістики «механістично», без будь-якої конструктивної ідеї об'єднуються підрозділи складу, транспорту, митного оформлення

тощо. Це часто призводить до виникнення конфліктних ситуацій всередині компанії, і підтверджує ту гіпотезу, що організувати логістику і управляти нею повинні фахівці зі спеціальною освітою. Використовуючи іноземні стандартні логістичні системи, вітчизняні підприємства часто не розглядають той важливий факт, що ці системи розроблялися для стандартизованого західного бізнесу, в стандартних умовах стійкості макросередовища бізнесу і стабільності економіки та законслухняними підприємствами і громадянами. Наразі потрібно пам'ятати про макроекономічну ситуацію в нашій країні, про недосконалість законодавчої бази, а також, не менш важливим є таке явище як ментальність. Отже, майбутнім фахівцям-логістам вкрай необхідно прививати відповідну культуру управління, а також надати їм можливість отримати базу логістичних знань, необхідну для використання логістичних інновацій на вітчизняних підприємствах. Потрібно прививати любов до своєї роботи, яка полягає в прийнятті того факту, що справжній логіст повинен не лише завжди бути в курсі останніх подій і новин у багатьох сферах життя. Окрім цього, він мусить розбиратися і в світовій економічній ситуації, і в дорожній ситуації по всій країні, і в цінах на паливо, і в новинках на ринку логістичних програм, складського обладнання і т. ін. Хороший логіст

мусить бути на додачу ще й хорошим психологом, тому що робота логіста окрім безпосередньо технічного боку – це постійне спілкування з людьми, які різняться за рівнем освіти і за ментальністю: від генеральних директорів корпорацій до робітників на складі, з людьми, в яких різний ступінь адекватності, лояльності і швидкості реакції [8].

Висновки. Отже, очевидним є той факт що сучасний ринок праці висуває високі вимоги до професійної підготовки фахівця з логістики, який повинен володіти системним мисленням, тобто бути спроможним розглядати бізнес-ситуацію як систему, враховуючи всі чисельні зв'язки. Фахівець з логістики повинен володіти глибокими професійними технічними й економічними знаннями і бути просто високо ґрунтованою людиною. Що стосується його професійних технічних і технологічних навичок, то вони повинні включати знання технології виробництва, дизайну продукту й упаковки, експлуатації і технічного обслуговування транспорту, технології складування і вантажопереробки, управління запасами, сучасних логістичних інформаційно-комп'ютерних технологій та систем тощо. Важливою характеристикою сучасного спеціаліста стає здатність орієнтуватися у світовому професійному просторі, що створює основу для більш високої професійної самореалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Германчук А.М. *Маркетингова логістика: сутність і значення* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Economics/42641.doc.htm
2. Джонсон Дж. *Современная логистика.* / Дж. Джонсон и др.; Пер. с англ. – 7-е изд. – М. : Изд. дом «Вильямс», 2004. – 624 с.

3. Дыбская В.В. Логистика : учебник. Полный курс МВА / В.В. Дыбская, Е.И. Зайцев, В.И. Сергеев, А.Н. Стерлингова – М. : Эксмо, 2008. – 944 с.
4. Залманова М.Е. Управление системами переработки, хранения и доставки продукции: Логистическая концепция : учебное пособие / М.Е. Залманова. – Саратов : СПИ, 1990. – 64 с.
5. Родников А.Н. Логистика : Терминологический словарь. / А.Н. Родников – М. : ИНФРА-М, 2000. – 350 с.
6. Рудяк Ю. Усе про облік та організацію транспортно-експедиторської діяльності/ Ю. Рудяк, О. Піроженко. – 2-е вид., перероб. і доп. – Х. : Фактор, 2006. – 404 с.
7. <http://www.profguide.ru/article/art-id-157.html>
8. <http://enjoy-job.ru/professions/logist/>

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Germanchuk A.M. Marketingova logistika: sutnist' i znachennya [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Economics/42641.doc.htm
2. Dzhonson Dzh. Sovremennaya logistika. / Dzh. Dzhonson i dr. – 7-e izd: Per. s angl. – М. : Izd. dom «Vil'yams», 2004. – 624 s.
3. Dybskaya V.V. Logistika : uchebnik. Polnyj kurs MVA / V.V. Dybskaya, E.I. Zajcev, V.I. Sergeev, A.N. Sterlingova. – М. : EHksmo, 2008. – 944 s.
4. Zalmanova M.E. Upravlenie sistemami pererabotki, hraneniya i dostavki produkci: Logisticheskaya koncepciya : uchebnoe posobie / M.E. Zalmanova – Saratov: SPI, 1990. – 64 s.
5. Rodnikov A.N. Logistika: Terminologicheskij slovar'. / A.N. Rodnikov – М. : INFRA-M, 2000. – 350 s.
6. Rudyak Yu. Use pro oblik ta organizaciyu transportno-ekpeditors'koi diyal'nosti / Yu. Rudyak, O. Pirozhenko. – 2-e vid., pererob. i dop. – H. : Faktor, 2006. – 404 s.
7. <http://www.profguide.ru/article/art-id-157.html>
8. <http://enjoy-job.ru/professions/logist/>

ГЛУБОЧЕНКО К.О.,
кандидат державного управління,
старший викладач кафедри
менеджменту ЗЕД,
Миколаївський національний
університет
ім. В.О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДЕРЖАВНО-УПРАВЛІНСЬКИХ ДИСЦИПЛІН У ВНЗ ЯК ФАКТОР ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглядається проблематика патріотичного виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах. Автор доводить, що, на відміну від дошкільного та загальноосвітнього рівня освіти, у вищому навчальному закладі патріотичне виховання спрямовується на особистість з фактично сформованим світоглядом, тому і методи реалізації патріотичного виховання у ВНЗ мають різнитись. Патріотизм містить значну практичну державотворчу компоненту, що пов'язана з бажанням працювати на захист і благо своєї країни і розумінням алгоритму досягнення такої мети. Тому лише державно-управлінські знання та навички здатні забезпечити праксеологічне спрямування патріотичного виховання. Автор приходить до висновку, що одне з завдань патріотичного виховання у ВНЗ – це сприяння отриманню студентською молоддю державно-управлінського досвіду на основі готовності до участі в процесах державотворення та розуміння алгоритмів їх реалізації, уміння визначати форми та прояви громадської участі в державотворчих процесах, взаємодіяти з соціальними інститутами, органами різних гілок влади, готовності дотримуватись Конституції та Законів України та поважати права людини у відповідності до державотворчих принципів українського суспільства.

Ключові слова: патріотичне виховання у ВНЗ, викладання державного управління, концепція патріотичного виховання, заходи патріотичного виховання у ВНЗ.

В статье рассматривается проблематика патриотического воспитания студенческой молодежи в высших учебных заведениях. Автор доказывает, что, в отличие от дошкольного и общеобразовательного уровня образования, в высшем учебном заведении патриотическое воспитание направлено на личность с фактически сформированным мировоззрением, поэтому и методы реализации патриотического воспитания в ВУЗах должны отличаться. Патриотизм содержит значительную практическую государственническую компоненту, которая связана с желанием работать для защиты и на благо своей страны и пониманием алгоритма достижения такой цели. Поэтому только государственно-управленческие знания и навыки способны обеспечить прагматическую направленность патриотического воспитания. Автор приходит к выводу, что одно из заданий патриотического воспитания в ВУЗах – это способствование получению студенческой молодежью государственно-управленческого опыта на основе готовности участвовать в процессах государственного строительства и понимания алгоритмов их реализации, умения определять формы и проявления гражданского участия в процессах государственного строительства, взаимодействовать с социальными институтами, органами разных веток власти, готовности выполнять Конституцию и Законы Украины и уважать права человека в соответствии с государственно-этическими принципами украинского общества.

Ключевые слова: патриотическое воспитание в ВУЗах, преподавание государственного управления, концепция патриотического воспитания, мероприятия патриотического воспитания в ВУЗах.

The article discusses about the problems of patriotic education of students in universities. The author proves that patriotic education in universities focuses on personality with formed point of view in comparison with school education. So patriotic education methods should be changed. Patriotism contains state importance connecting with desire to work to create for your Motherland and to defend it benefits. Therefore, only public management knowledge and skills can provide focus of patriotic education. The author concludes that one of the most important point of patriotic education at universities is to contribute to a student youth public management experience and skills based on willingness to participate in the processes of state-building and understanding of the algorithm implementation, the ability to determine the form and participation in process, contact with different Institutions, Bodies of State and to act accordance with Ukraine Constitution and respect human rights of Ukraine society.

Key words: patriotic education in universities, teaching of public administration, conception of patriotic education, measures of patriotic education in universities.

З кінця 2014 року проблематика патріотичного виховання, особливо у вищих навчальних закладах, набула надзвичайної актуальності у зв'язку з реформуванням державної та військової політики нашої держави та інтенсифікації її євроінтеграційних прагнень. Одним із критеріїв ефективності патріотичного виховання у ВНЗ є формування в особистості шанобливого ставлення до своєї країни, її духовних та культурних цінностей, а також до державного устрою України, визначеного Конституцією та Законами України. На відміну від дошкільного та загальноосвітнього рівня освіти, у вищому навчальному закладі патріотичне виховання спрямовується на особистість з фактично сформованим світоглядом, тому і методи реалізації патріотичного виховання у ВНЗ мають різнитись. Системні зміни, що відбулися в національній свідомості за останні роки, складність становлення державотворчої доктрини призвели до того, що молодь фактично втратила свої ціннісні орієнтири та культурні ідеали. Внаслідок цього ціннісні установки молоді можуть формуватися під впливом агресивних та руйнівних ідей щодо української державності. Здебільшого це пов'язано з відсутністю зрозумілої та доступної інформації про наукове та теоретичне підґрунтя державотворчих процесів в Україні.

Попередні дослідження щодо проблематики виховання патріотизму молодого покоління [5; 7; 8; 10] розкривають взаємозв'язок патріотичного, громадянського та національного виховання в освітніх закладах різного рівня, проте центральну роль дослідники приділяють заходам духовно-культурного та етнографічного плану, тоді як патріотичний потенціал викладання державно-управлінських дисциплін у вищій школі лишається поза увагою дослідників.

Зокрема О.Стьопіна зазначає, що історико-ретроспективний аналіз поглядів на становлення патріотичного виховання молодого покоління в контексті філософсько-педагогічної думки свідчить, що незалежно від часу й умов написання, переважна більшість джерел, трактуючи зміст слів «патріот», «патріотизм», роблять наголос на значенні любові до батьківщини, до рідної землі, до свого культурного середовища. З цими підставами патріотизму як природного почуття поєднується його моральне значення як обов'язку і чесноти [10, с.8].

Проте патріотичний компонент національної свідомості – це не суто духовно-культурна категорія на рівні почуттів. На нашу думку, патріотизм містить значну практичну державотворчу компоненту, що пов'язана з бажанням працювати на захист і благо своєї країни і розумінням алгоритму

досягнення такої мети. Тому лише державно-управлінські знання та навички здатні забезпечити праксеологічне спрямування патріотичного виховання.

Л.Заблоцька також вказує, що патріотичний компонент – це головний чинник стабілізації суспільства. Від того як молодь буде проймається патріотичними почуттями залежатиме міцність української держави [3, с.166]. Оскільки стабілізація суспільства не суперечить реформуванню механізмів державного управління лише за умови розуміння закономірностей функціонування цих механізмів, такі знання та навички мають особливе значення у реалізації стратегії патріотичного виховання у ВНЗ.

На думку О.Стьопіної, виховання позитивного ставлення до своєї країни (державницького патріотизму) відповідає юнацькому віку, формується в період навчання у випускних класах школи та у ВНЗ [10, с.8]. Проте, на відміну від дошкільного та шкільного періоду розвитку особистості патріотичне виховання студентів реалізується не просто через вплив на почуття та цінності особистості, а й за допомогою розуміння зв'язку між національною свідомістю та стратегією розвитку держави.

Протягом останніх десятиліть в Україні було розроблено низку концепцій патріотичного виховання [1-3], зокрема:

- Концепція національної системи виховання (1996);
- Концепція національно-патріотичного виховання (2009);
- Концепція Загальнодержавної цільової програми патріотичного виховання громадян на 2013-2017 рр.;
- Концепція громадянської освіти та виховання в Україні (2012).

Проте жодна з них не була розгорнута і не втілювалася в конкретні кроки з реалізації через зміну векторів розвитку держави і, відповідно, освітньої політики, через різні уявлення правлячих еліт на ідеологію і напрями розвитку освіти [4].

16 червня 2015 року Міністр освіти і науки України Сергій Квіт підписав Наказ Міністерства освіти і науки № 641 «Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та Методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах» [4].

Уже з цього 2015-2016 навчального року дана Концепція реалізується в усіх загальноосвітніх навчальних закладах України. У ній визначаються пріоритети реалізації першочергових і перспективних заходів, спрямованих на формування громадсько активної життєвої позиції молодих громадян, психологічної готовності до добровільного вступу на державну, військову службу та зразкове виконання службових обов'язків.

У Концепції зазначається, що головною метою виховання, на досягнення якої спрямовуються зусилля професорсько-викладацького колективу, громадських організацій і угруповань, є формування цілісної і гармонійно розвиненої особистості з високою національною самосвідомістю. Така особистість – це, насамперед, громадянин Української держави, її патріот, гуманіст, для якого пріоритетом є загальнолюдські й загальнодержавні цінності, це людина з високою фаховою підготовкою й широким світоглядом, розвинутим інтелектом, належним рівнем загальної, політичної та правової культури [4].

На нашу думку, добровільний вступ на державну та військову службу, що є одним з головних завдань патріотичного виховання молоді у ВНЗ, є неповноцінним без практичного розуміння особливостей функціонування державної служби в Україні та Збройних Сил нашої держави. Таке розуміння студенти здатні засвоїти лише на нормативних або факультативних заняттях з «Державного управління» та з інших дисциплін державно-управлінського профілю («Державна служба», «Основи державного управління та місцевого самоврядування», «Державне і регіональне управління» тощо).

Отже, одне з завдань патріотичного виховання у ВНЗ – це сприяння отриманню студентською молоддю державно-управлінського досвіду на основі готовності до участі в процесах державотворення та розуміння алгоритмів їх реалізації, уміння визначати форми та прояви громадської участі в державотворчих процесах, взаємодіяти з соціальними інститутами, органами різних гілок влади, готовності дотримуватись Конституції та Законів України та поважати права людини у відповідності до державотворчих принципів українського суспільства.

Серед принципів патріотичного виховання Н.Богомолова також виділяє посилення громадського контролю за діяльністю органів виконавчої влади стосовно національно-патріотичного виховання молоді, адже проблема розбудови громадянського суспільства, демократичної правової держави є безпосередньо пов'язаною з розвитком правової свідомості та правової культури [6]. На думку автора, надзвичайної актуальності набуває питання наукової розробки та практичного втілення нової системи громадянського виховання, мета якого - сформувати в середовищі молодого

покоління комплекс громадянських якостей, потребу захищати інтереси України та реалізовувати свій особистісний потенціал на благо зміцнення вітчизняної державності [6, с.134].

Таким чином, прийшовши на державну службу чи до лав Збройних сил України студентська молодь зможе ефективно використати набуту патріотичну компоненту свого світогляду. Суттєве значення тут має професіоналізм, знання справи та особливостей взаємодії між різними соціальними інститутами в країні.

За Концепцією патріотичного виховання [4] пропонується внести до змісту загальної середньої освіти предмет «громадянська освіта», що найповніше відповідає завданням національно-патріотичного виховання дітей і молоді, поєднує політико-правову, історико-патріотичну, екологічну, культурологічну проблематику з 2016, тоді як у ВНЗ Концепція лише пропонує запровадити факультативний курс «Народна психологія», спрямований на вивчення звичаїв українського народу. На нашу думку, цього недостатньо для реалізації завдань та цілей патріотичного виховання, адже це реалізує лише частину патріотичного виховання, що пов'язано з духовно-культурними та етнічними цінностями українського народу, тоді як його державотворчий потенціал залишається осторонь. Цю нішу можуть зайняти саме державно-управлінські дисципліни, якісне викладання яких здатне реалізувати практичну складову завдань патріотичного виховання у ВНЗ.

У зв'язку з цим, викладання у вищих навчальних закладах державно-управлінських дисциплін, на наш погляд, має займати все більше місця в гуманітарному секторі освітнього простору України, а студенти ВНЗ в

усе більшій мірі будуть ставати особистостями – патріотично налаштованими, свідомими громадянами українського суспільства, здатними прогресивно реформувати та захищати власну державу.

Таким чином, викладання державно-управлінських дисциплін для спе-

ціальностей соціально-гуманітарного та економічного профілю є одним факторів реалізації стратегії патріотичного виховання у ВНЗ та становлення практичної частини патріотичної компоненти світогляду сучасної української студентської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Наказ МОН України, Міністерства оборони України, Міністерства внутрішніх справ України від 21.10.2013 № 1453/716/997 «Про Програму патріотичного виховання учнівської та студентської молоді в навчальних закладах України та План заходів Естафети Перемоги на 2013-2015 роки»
2. Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, МОН України, Міністерства оборони України, Міністерства культури і туризму України від 27.10.2009 №754/981/538/49 «Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання молоді».
3. Методичні рекомендації щодо організації патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів.
4. Наказ МОН № 641 від 16.06.15 року про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах, Методичні рекомендації щодо громадянської освіти та виховання в навчальних закладах (Додаток до листа Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 09.08.2012 № 1/9-557).
5. Абрамчук О. В. Патріотичне виховання студентів вищих технічних навчальних закладів : дис. канд. пед. н. : 13.00.07 / Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. - Тернопіль, 2006. - 254с.
6. Богомолова Н.М. Громадянсько-правові знання як чинник формування свідомого громадянина України / Н.М. Богомолова // Матеріали VI міжнародної науково-практичної конференції з питань патріотичного виховання молоді «Соціальний розвиток України та патріотичне виховання громадян», 18-19 жовтня 2012 р., Запоріжжя, 2012. – С.133-140.
7. Гонський В. Патріотизм як основа сучасного виховання та ідеологія держави / В. Гонський // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 9-13.
8. Заболоцька Л. Формування патріотичного компонента національної духовності молоді / Л. Заболоцька // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. - 2013. - №2(11). - С.166-170.
9. Лунячек В. Питання Методики та дидактики викладання у вищій школі для аспірантів галузі науки «Державне управління» / В. Лунячек // Державне

- управління та місцеве самоврядування. – 2013. – Вип. 2 (17). – С.86-94.*
10. Стьопіна О.Г. Виховання патріотизму у студентської молоді засобами мистецтва : авторефер. дис. ... к.пед.н. : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О.Г. Стьопіна. – Луганськ, 2007. – 23с.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. *Nakaz MON Ukrainy, Ministerstva obrony Ukrainy, Ministerstva vnutrishnikh sprav Ukrainy vid 21.10.2013 № 1453/716/997 «Pro Programu patriotichnogo vykhovannia uchnivskoyi ta studentskoyi molodi v navchalnikh zakladakh Ukrainy ta Plan zakhodiv Estafety Peremogy na 2013-2015 roky».*
2. *Nakaz Ministerstva u spravakh simyi, molodi i sportu Ukrainy, MON Ukrainy, Ministerstva obrony Ukrainy, Ministerstva kultury i turyzmu Ukrainy vid 27.10.2009 №754/981/538/49 «Pro zatverdzhennia Kontseptsiyi natsionalno-patriotichnogo vykhovannia molodi».*
3. *Metodychni Rekomendatsiyi schodo organizatsiyi patriotichnogo vykhovannia ditey ta uchnivskoyi molodi v umovakh zagalnoosvitnikh ta pozashkilnykh navchalnykh zakladiv.*
4. *Nakaz MON Ukrainy № 641 vid 16.06.15 roku pro zatverdzhennia Kontseptsiyi natsionalno-patriotichnogo vykhovannia ditey i molodi, Zakhodiv schodo realizatsiyi Kontseptsiyi natsionalno-patriotichnogo vykhovannia ditey i molodi ta Metodychnykh rekomendatsiy schodo natsionalno-patriotichnogo vykhovannia u zagalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh, Metodychni rekomendatsiyi schodo gromadianskoyi osvity ta vykhovannia v navchalnykh zakladakh (Dodatok do lysta Ministerstva osvity ta nauky, molodi i sportu Ukrainy vid 09.08.2012 № 1/9-557).*
5. *Abramchuk O. V. Patriotychne vykhovannia studentiv vyschykh navchalnykh zakladiv : dis. kand. ped. n. : 13.00.07 / Ternopilskiy natsionalniy pedagogichniy universitet im. Volodymyra Gnatiuka. - Ternopil, 2006. – 254s.*
6. *Bogomolova N.M. Gromadiansko-pravovi znannia yak chynnyk formuvannia svidomogo gromadianyna Ukrainy / N.M. Bogomolova // Materialy VI mizhnarodnoyi naukovy-praktychnoyi konferentsiyi z pytan patriotichnogo vykhovannia molodi «Sotsialniy rozvytok Ukrainy ta patriotychne vykhovannia gromadian», 18-19 zhovtnia 2012 r., Zaporizhzhia, 2012. – S.133-140.*
7. *Gonskiy V. Patriotyzm yak osnova suchasnogo vykhovannia ta ideologiya derzhavy / V. Gonskiy // Ridna Shkola. – 2001. – № 2. – S. 9–13.*
8. *Zabolotska L. Formuvannia patriotichnogo komponenta natsionalnoyi dukhovnosti molodi / L. Zabolotska // Naukovyy visnyk Melitopolskogo derzhaonogo pedagogichnogo universytetu. - 2013. - №2(11). – S.166-170.*
9. *Luniachek V. Pytannia Metodyky ta dydaktyky vykladannia u vyschiy shkoli dlia aspirantiv galuzi nauky «Derzhavne upravlinnia» / V. Luniachek // Derzhavne upravlinnia ta mistseve samoovriaduvannia. – 2013. - Vyp. 2 (17). – S.86-94.*
10. *Stiopina O.G. Vykhovannia patriotyzmu u studentskoyi molodi zasobamy mystetstva : avtoref. dys. ... k.ped.n. : spets. 13.00.07 «Teoriya i metodyka vykhovannia» / O.G. Stiopina. – Lugansk, 2007. – 23s.*

ГЛУШАЧЕНКО О.О.

кандидат хімічних наук, доцент,
кафедра фармацевтичної,
біологічної та токсикологічної
хімії,
Національний медичний
університет імені
О.О. Богомольця,
м. Київ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛІ «ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ» В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА ФАРМАЦЕВТИЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ

У статті розглянуто використання «змішаного навчання» в організації навчального процесу. Визначено актуальність, необхідність та доцільність застосування технологій дистанційного навчання на фармацевтичному факультеті з заочною формою навчання. Розглянуто елементи та форми навчальних занять.

Ключові слова: дистанційні методи навчання, заочна форма навчання, «змішане навчання», фармацевтична освіта, елементи та форми навчальних занять.

В статье рассмотрено использование «смешанного обучения» в организации учебного процесса на фармацевтическом факультете. Определена актуальность, необходимость и целесообразность использования дистанционных методов обучения. Рассмотрены элементы и формы обучения.

Ключевые слова: дистанционные методы обучения, заочная форма обучения, «смешанное обучение», фармацевтическое образование, элементы и формы учебных занятий.

The article deals with the use of “blended learning” in the organization of educational process of the pharmaceutical faculty. It determines the relevance, necessity and appropriateness of the use of distance learning methods. Considered by the elements and forms of education.

Key words: distance learning methods, extramural studies, blended learning, pharmaceutical education, elements and forms of training.

Вступ. Для забезпечення спрямування України до європейського рівня вищої освіти – необхідним є створення нових педагогічних методик. В цьому контексті змішане навчання виступає як інструмент модернізації сучасної освіти. Змішане навчання (blended learning) - є відносно новим підходом у світі вищої освіти в нашій країні. Цей формат забезпечує гнучкість по відношенню до традиційного навчання, а також надає можливість освітнім закладам пропонувати навчання в різних умовах доставки навчального матеріалу. Змішане навчання як інструмент модернізації сучасної освіти на практиці представляється в створенні нових педагогічних методик, що ґрунтуються на інтеграції традиційних підходів організації навчального процесу, де здійснюється передача знань, та технології електронного навчання [1].

Основна частина. Поняття змішаного навчання характеризується різними авторами як

- об'єднання традиційних формальних засобів навчання: роботу в аудиторіях, вивчення теоретичного матеріалу, - з неформальними, наприклад, з обговоренням за допомогою електронної пошти та Інтернет-конференцій (Дарлін Пейнтер (Darling Painter));
- використання електронного та аудиторного навчання (Роджер Шанк (Roger Schank)) [2];
- «поєднання дистанційного і традиційного спілкування в інтегрованій навчальній діяльності» (Моебз і Вейбелзах (Moebs & Weibelzahl)) [3];
- інтеграція традиційного навчання та комп'ютерне опосередковане навчання в педагогічному середовищі (Graham, C.R.), ([4] ;
- стремління об'єднати переваги очного навчання та електронних ресурсів К. Куна [5];
- об'єднання протилежних на перший погляд підходів – таких як формальне і неформальне навчання, спілкування «face-to-face» та спілкування «on-line»;
- цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання при наявності самоконтролю студента за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання (А.М. Стрюк, Ю.В. Триус, В.М. Кухаренко) [6].

Дистанційні технології характеризуються широким використанням комп'ютерних навчальних програм та електронних підручників, доступних студентів за допомогою глобальної (Інтернет) і локальних (Інтранет)

комп'ютерних мереж. Ефективність дистанційних технологій навчання заснована на тому, що студенти самі відчують потребу в подальшому здобуванні знань. Вони мають можливість працювати з навчальними матеріалами у такому режимі та обсягах, які підходять для них індивідуально. Результат значною мірою залежить від того, як регулярно навчається студент. Послідовне виконання контрольних діагностичних завдань і підсумкової роботи, а також підтримка в усіх питаннях з боку викладача-координатора забезпечує планомірне засвоєння програми дисципліни.

Дистанційне навчання як освітня технологія може бути легко інтегрована у будь-яку форму навчання. Дистанційні технології призначені для доставки цього матеріалу у будь-який час та у будь-яке місце, зручне для отримання студентами цього матеріалу. Тому такі технології використовуються для студентів денної, заочної, заочної з елементами дистанційної форм навчання, а також для слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Навчальний процес за заочною формою навчання в НМУ здійснюється відповідно до „Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах”, затвердженого наказом Міністерства освіти України № 161 від 2 червня 1993 року, Статуту НМУ, державних стандартів освіти, і здійснюється під час сесій і в міжсесійний період.

Обсяг, структура і якість знань та вмінь студента, який навчається за заочною формою мають відповідати вимогам державного стандарту освіти, встановленим для відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня.

З метою вдосконалення навчального процесу за заочною формою навчання є доцільним застосування дис-

танційних методів навчання.

Розглянемо можливу структурну схему змішаного навчання при вивченні дисциплін в умовах заочної форми організації навчального процесу.

Опрацювання навчального матеріалу студентами, що навчаються заочно здійснюється під час навчально-залікової сесії (аудиторна робота) й в міжсесійний період (позааудиторна робота). Слід зауважити, що для даної категорії студентів позааудиторна робота в залежності від дисципліни може складати 70-80 % навчального часу. Тобто значна частина навчального матеріалу з дисципліни відводиться на самостійне опрацювання. Самостійна робота обов'язково повинна бути керованою, що можливо повністю забезпечити дистанційними засобами навчання.

Аудиторна робота містить наступні засоби навчання:

- лекції,
- практичні й лабораторні роботи,
- семінари,
- очні консультації, тощо.

Всі ці елементи складають основу традиційної організації навчального процесу.

Позааудиторна робота є фундаментальним доповненням аудиторної роботи. Позааудиторна робота здійснюється на основі використання дистанційних технологій навчання у заздалегідь методично підготовлених віртуальних середовищах. Вона включає в себе роботу з електронним підручником, електронною поштою, тематичними форумами й чат-конференціями, вебінарами. Аудиторна і позааудиторна робота в моделі навчання, що розглядається, може містити однакові елементи, такі як - лекції, практичні й лабораторні роботи, семінари, консультації, контрольні роботи.

Міжсесійний період для заочної форми навчання - це частина навчального року, протягом якої здійснюється робота студента над засвоєнням навчального матеріалу як самостійно, так і під керівництвом викладача.

Основною формою роботи студента над засвоєнням навчального матеріалу є виконання ним індивідуальних завдань та контрольних робіт, кількість яких регламентується робочим навчальним планом. Контрольні роботи та індивідуальні завдання, передбачені навчальним планом, можуть виконуватися як у домашніх умовах (поза навчальним закладом), так і у вищому навчальному закладі і мають бути отримані університетом (деканатом) до початку сесії. Контрольні роботи, виконані поза вищим навчальним закладом, перевіряються викладачем і зараховуються за результатами співбесіди викладача із студентом.

Контрольні роботи, виконані у вищому навчальному закладі, перевіряються викладачем і зараховуються за результатами їх виконання. Зарахована контрольна робота є головною підставою для допуску студентів до іспиту або заліку.

Лекції - традиційна форма проведення навчальних занять у вищих навчальних закладах. Питання місця лекції у системі вищої освіти зараз широко дискутується [7]. Частина авторів вважає лекцію методом навчальної роботи, інші - формою навчальної роботи в ВНЗ. Деякі педагоги доводять, що лекція - це «форма організації і метод навчання».

Останнім часом студенти нашого Університету активно піднімають питання про вільне відвідування лекцій. На нашу думку, така позиція студентів є помилковою, тому що лекція, як основна ланка дидактичного циклу навчання, виконує наукові, виховні

та світоглядні функції, займає значне місце в підготовці фахівців, оскільки являє собою чіткий системний виклад окремої наукової теми, а також допомагає студентам в оволодінні методами самостійної роботи з підручниками, посібниками та науковою літературою.

Лабораторно-практичні заняття необхідні для того, щоб студенти під керівництвом викладача проводили натурні або імітаційні експерименти чи досліди з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень, набули практичних навичок роботи з лабораторним обладнанням, вимірювальною апаратурою, методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі. Викладання хімічних дисциплін на фармацевтичному факультеті потребує обов'язково проведення аудиторних лабораторних занять. Практичні заняття, на яких, наприклад розглядаються розрахункові завдання, можна проводити за допомогою дистанційних методів навчання.

Лабораторні заняття в змішаному навчанні в залежності від напрямку підготовки (спеціальності), рівня матеріально-технічної оснащеності, можливостей створення і використання віртуальних лабораторій можуть проводитись у таких варіантах:

- очно у спеціально обладнаних навчальних лабораторіях;
- повністю дистанційно з використанням відповідних моделювальних
- у поєднанні очної і дистанційної форми.

Консультації - форма навчально-го заняття, при якій студент отримує відповіді від викладача на конкретні запитання або пояснення певних теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування. Консультації

тація може бути індивідуальною або проводитися для групи студентів. Обсяг часу, відведений для проведення консультацій визначається навчальним планом. Консультації можуть проводитися очно або заочно.

На відміну від очних, заочні консультації за допомогою дистанційних технологій можна проводити різними способами. Найкращий спосіб таких консультацій – чат, але можна використовувати електронну пошту, скайп, соціальні сеті (такі як Facebook) тощо.

Вебінари – особливий вид відео-конференцій, що одночасно забезпечує двосторонню передачу, обробку, перетворення й подання інтерактивної інформації на відстань в реальному режимі часу. Вебінари більше використовуються для донесення навчального матеріалу, тому що в цій системі мінімізовано зворотній зв'язок з аудиторією. Як правило, зворотній зв'язок відбувається через чат, де можна задати питання викладачеві в процесі вебінару та після його закінчення. Вебінари дозволяють проводити онлайн-презентації, сумісно працювати з документами й додатками, синхронно переглядати сайти, відеофайли й зображення. Такі технології застосовують для онлайн-зустрічей і співпраці викладачів та студентів в режимі реального часу через Інтернет.

Дуже зручним методом донесення навчального матеріалу, що включає в себе також перевірку знань, є чат-конференції.

Чат-конференція використовується для обговорення проблемних питань та проблемних тем. Також чат-конференцію можна використовувати з метою короткої звітності про вико-

нану роботу (наприклад, чи виконане індивідуальне або домашнє завдання) та з метою надання групових й індивідуальних консультацій.

Контрольні заходи для студентів змішаної форми навчання передбачають самоконтроль, вхідний, поточний, рубіжний та підсумковий контроль. Самоконтроль є первинною формою контролю знань студентів, який обов'язково забезпечується структурою та організацією будь-якого дистанційного курсу. Основною формою вхідного, поточного та рубіжного контролю є тестування. Поточний контроль здійснюється під час проведення практичних, лабораторних, семінарських занять та дискусій.

Іспити та заліки складаються студентами в період екзаменаційних сесій або за індивідуальним графіком.

Висновки. Змішане навчання (blended learning) надає студентам нові можливості – влюбий час переглянути теоретичний і практичний матеріал з навчальної дисципліни в режимі онлайн та перевірити свої знання за допомогою тестування. Дистанційне навчання через Інтернет являє собою логічне продовження досвіду заочного навчання, але вже на якісно іншому, більш високому рівні. Завдяки широким можливостям комунікації викладача зі студентами й студентів між собою, дистанційне навчання виявилось ефективним для заочної освіти

Отже, головна мета змішаного навчання полягає в тому, щоб поєднувати найкорисніше з обох форматів – денного та дистанційного. Це надає максимальну гнучкість та зручність для навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Змішане навчання як основа формування ІКТ-компетентності вчителя / О. Кривонос, О.Кортун //.- Випуск 8(11) С.19-23.
2. Никитина М. С. Модель смешанного обучения в системе высшего образования URL:<http://www.rae.ru/forum2012/10/3052>.
3. Moebs, S. & Weibelzahl, S. (2006). Towards a good mix in blended learning for small and medium sized enterprises – Outline of a Delphi Study. Proceedings of the Workshop on Blended Learning and SMEs held in conjunction with the 1st European Conference on Technology Enhancing Learning Crete, Greece, pp 1-10.
4. Graham, C.R. (2005). Blended learning system: Definition, current trends and future direction. In: Bonk, C.J., Graham, C.R. (eds.) Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs, pp.3-21. Pfeiffer, San Francisco.
5. Rossett A., Vaughan F., Blended learning CEO Epic Group plc, 52 Old Steine, Brighton BN1 1NH, 2003, URL: <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>.
6. Кухаренко В.М. Змішане навчання. Вебінар. [Електронний ресурс] / Володимир Миколайович Кухаренко / - Режим доступу: <http://www.wiziq.com/online-class/2190095-intel-blended>.
7. Шолойко Н.В. Роль лекції у навчальному процесі дисципліни «Організація та економіка фармації» у системі новітніх цілей вищої фармацевтичної освіти / Н.В.Шолойко // Медична освіта. – 2015. – № 4. – С. 64 – 67.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Naukovi zapysky. Seriya: Problemy metodyky fizyko-matematychnoyi i tekhnolohichnoyi osvity. Zmishane navchannya yak osnova formuvannya IKT-kompetentnosti vchytelya / O. Kryvonos, O.Kortun //.- Vypusk 8(11) S.19-23.
2. Nykytyna M. S. Model' smeshannoho obuchenyya v systeme visshoho obrazovanyya URL:<http://www.rae.ru/forum2012/10/3052>.
3. Moebs, S. & Weibelzahl, S. (2006). Towards a good mix in blended learning for small and medium sized enterprises – Outline of a Delphi Study. Proceedings of the Workshop on Blended Learning and SMEs held in conjunction with the 1st European Conference on Technology Enhancing Learning Crete, Greece, pp 1-10.
4. Graham, C.R. (2005). Blended learning system: Definition, current trends and future direction. In: Bonk, C.J., Graham, C.R. (eds.) Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs, pp.3-21. Pfeiffer, San Francisco.
5. Rossett A., Vaughan F., Blended learning CEO Epic Group plc, 52 Old Steine, Brighton BN1 1NH, 2003, URL: <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>.
6. Kukharenyko V.M. Zmishane navchannya. Vebinar. [Elektronnyy resurs] / Volodymyr Mykolayovych Kukharenyko / - Rezhym dostupu: <http://www.wiziq.com/online-class/2190095-intel-blended>.
7. Sholoyko N.V. Rol' lektsiyi u navchal'nomu protsesi dystsypliny «Orhanizatsiya ta ekonomika farmatsiyi» u systemi novitnykh tsiley vyshchoyi farmatsevtichnoyi osvity / N.V.Sholoyko // Medychna osvita. – 2015. – # 4. – S. 64 – 67.

ГОЛОВЧЕНКО О.В.,

кандидат біологічних
наук, доцент

ГРУША М.М.,

кандидат біологічних
наук, доцент

КОСТИЛЬОВ О.В.,

кандидат біологічних
наук, доцент

ВДОВИЧЕНКО О.М.,

асистент
кафедра біології, Національний
медичний університет
імені О.О. Богомольця,
м. Київ, Україна

ПРОБЛЕМИ ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ НА ПІДГОТОВЧОМУ ВІДДІЛЕННІ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН

У статті обговорюються методологічні аспекти організації довузівської підготовки іноземних громадян. Розглядаються проблеми гуманізації навчального процесу, активного включення під час занять слухача підготовчого відділення для іноземних громадян в практичну комунікативну діяльність і створенні позитивної мотивації до успішного навчання. Акцентується увага на питаннях їх ефективної адаптації до культурного та освітнього середовища та на усуненні розбіжностей в рівні базової довузівської підготовки з біології, зумовленої особливостями національних учбових програм різних країн. Приділяється увага питанням наступності викладання біології на підготовчому

відділенні іноземних громадян та першому курсі вищого медичного навчального закладу.

Ключові слова: біологія, підготовче відділення, гуманізація, мотивація, методичне забезпечення.

В статье обсуждаются методологические аспекты организации довузовской подготовки иностранных граждан. Рассматриваются проблемы гуманизации учебного процесса, активного включения во время занятий слушателя подготовительного отделения для иностранных граждан в практическую коммуникативную деятельность и создания положительной мотивации к успешному обучению. Акцентируется внимание на вопросах их эффективной адаптации к культурной и образовательной среде и на устранении различий в уровне базовой довузовской подготовки по биологии, обусловленной особенностями национальных учебных программ разных стран. Уделяется внимание вопросам преемственности преподавания биологии на подготовительном отделении иностранных граждан и первом курсе высшего медицинского учебного заведения.

Ключевые слова: биология, подготовительное отделение, гуманизация, мотивация, методическое обеспечение.

Summary: In this article are discussed methodological aspects of organization of foreign students biology teaching. The problems of humanization of the educational process, the role of the active involvement of preparatory department student at the access course during classes into the communicative activity for the purpose of formation positive motivation to successful biology study are considered. The attention is focused on the issues of effective adaptation to the cultural and educational environment and to eliminate differences in the level of the basic pre-university training in biology, due to the peculiarities of national training programs in different countries. Attention to the issues of the biology teaching continuity at the foreign citizens access course and first year institution of higher medical education is paid in this article.

Key words: biology, preparatory department, access course, social adaptation, humanization, motivation, methodological support.

Постановка проблеми. Одним з результатів реформування медичної освіти є зростання інтересу та прагнення іноземних громадян навчатися в Україні і здобувати медичну освіту. Причиною такої тенденції є розширення міжнародних зв'язків України, збільшен-

ня конкурентоспроможності освіти, здобутої в стінах українських вищих навчальних закладів (ВНЗ), та її економічною доцільністю (перед усім в медичній сфері) порівняно з більшістю європейських країн.

Якісні знання, одержані у ВНЗ України, сприяють підвищенню пре-

стижності української освіти в цілому. Водночас, провідного значення у міжнародному співробітництві набуває не лише розвиток міждержавних контактів в освітній сфері, а і поступова освітня, наукова, духовна і культурна інтеграція різних народів.

Весь процес навчання майбутнього лікаря, стоматолога чи фармацевта, який згодом буде працювати в інших країнах, має бути спрямований не тільки на розвиток професійної компетентності, а й ключових компетенцій загального характеру і гуманістичних якостей особистості.

Формулювання цілей статті. Метою даної роботи було проведення аналізу значення процесу гуманізації довузівської підготовки іноземних громадян до навчання в медичному університеті і формування позитивної мотивації до вивчення біології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оскільки фахова підготовка в Україні іноземних громадян є важливою складовою діяльності провідних медичних ВНЗ, навчання цього контингенту може стати прямою інвестицією в систему освіти України.

На думку Ю.В. Вороненко і Ю.І. Фисун, контингент іноземних громадян, які навчаються у ВНЗ, значною мірою впливає на його визнання та авторитетність у світовій системі вищої освіти та істотно підвищує його рейтинг на міжнародному рівні. Крім того, випускники з числа іноземних громадян стають в інших країнах носіями інформації про систему вищої освіти України, політичний устрій, економічний і соціокультурний потенціал та ступінь розвитку держави. Враховуючи знання мови, менталітету народу, серед якого вони прожили кілька років під час навчання, нинішні студенти у майбутньому також можуть бути потенційними партнерами

в освітніх, наукових, зовнішньо-економічних та політичних стосунках нашої держави [1].

Дослідження, проведені Чернопискою О.П. розкривають значення соціокультурного та освітнього середовища в мотиваційному виборі Україні для отримання вищої освіти. За даними цього автора основними причинами вибору України як держави для отримання вищої освіти серед опитаних у Івано-Франківському національному медичному університеті іноземних студентів більшість (53%) вказали низькі ціни порівняно з європейськими університетами. Водночас, серед опитаних студентів лише 25,5% вказали якісну освіту, 4,3% престижність навчального закладу і 12,8% пов'язали вибір університету з можливістю спілкування з друзями, що навчаються там, і очевидно, відгукнулись позитивно про навчальний заклад і країну [2]. На нашу думку, результати опитування, наведені автором, не можуть вважатися репрезентативними, позаяк в опитуванні брало участь лише 45 іноземних студентів різних країн з різним рівнем життя та станом освіти. Проте результати такого опитування вказують на основні мотиваційні тенденції у виборі країни навчання та спонукають до проведення більш широкого і репрезентативного дослідження. Особливо цінним фактом, виявленим Чернопискою О.П., є збереження на міжнародному освітньому просторі уявлень про можливість здобути якісну медичну освіту у ВНЗ України, на користь чого свідчать сподівання студентів-медиків (61,9% іноземних громадян) про можливість отримання престижної роботи в своїх країнах завдяки освіті, здобутій в Україні [2].

Високий рівень загальної та професійної мотивації студента сприяє здійсненню ним ефективної навчаль-

ної діяльності. Студенти з низьким рівнем мотивації проявляють свою навчальну активність лише з метою попередження отримання негативної оцінки. Згідно до класифікації, запропонованої Н. В. Мормужевою, можна виділити наступні мотиви до успішної навчальної діяльності [3]: навчально-пізнавальні, широкі соціальні, прагматичні, професійно-ціннісні, естетичні, статусно-позиційні, комунікативні, традиційно-історичні, утилітарно-практичні, мотиви соціально-особистісного престижу. Крім того, автор окремо виділяє несвідомі мотиви, тобто, одержання освіти не за власним бажанням, а під впливом інших осіб, що веде до повного нерозуміння сенсу навчальної інформації і відсутності зацікавленості у навчальному процесі. На нашу думку несвідомі мотиви – це повна відсутність мотивації до навчання. Загальну мотивацію до навчання можуть утворювати поєднання кількох із зазначених мотивів.

Усі ці мотиви до навчання присутні у іноземних студентів у тій чи іншій мірі. Несвідома мотивація також має місце, але такі мотиви частіше пов'язані з доступністю навчання в Україні (низькі ціни на освітньому ринку порівняно з європейськими університетами). У значній кількості студентів спрацьовують традиційно-історичні мотивації, тобто стереотипи поведінки, які виникли у суспільстві. Не останню роль відіграють також і мотиви соціально-особистісного престижу, тобто розуміння соціальної значимості навчання, можливості підвищення власного соціального статусу через навчання і отримання в майбутньому гідного положення в суспільстві і у певному соціумі.

В контексті зазначеного вище особистість викладача підготовчого відділення для студентів-іноземних

громадян, знання ним предмета, емоційність, загальна ерудиція, знання культурних традицій різних народів, етнічних та релігійних груп населення істотно впливають на формування естетичної та комунікативної мотивації у студентів. Останнє створює підґрунтя для підвищення ефективності навчання, розкриття здібностей студентів і можливості розширення кола їх спілкування через підвищення мовного рівня.

Викладення основного матеріалу.

Адаптація іноземних студентів до навчання може бути умовно поділена на кілька періодів: короткий початковий період, досить тривалий період «культурного шоку», який у значній мірі стає вирішальним щодо формування позитивної або негативної мотивації до навчання, і період стабілізації, який співпадає з навчанням на старших курсах. Не можна не погодитися з твердженням Кривцової І. О. про те, що процес адаптації іноземних громадян до освітнього середовища повинен бути організованим, направленим і комплексним [4]. Адже проблеми адаптації іноземних студентів зумовлені включенням особистості у нове соціокультурне і навчально-пізнавальне середовище. Отже, організованість, направленість і комплексність освітнього процесу є рушіями у формуванні мотивації до навчання. Результатом успішної адаптації слухачів підготовчого відділення для іноземних громадян слід вважати формування у них міжкультурної та професійної компетенцій.

Цупікова Е.А. відмічає складність періоду першого року навчання іноземних студентів в університеті, як періоду адаптації до нових умов життя і навчання у новій для них країні [5]. Іноземні студенти у процесі адаптації змушені долати різного роду трудно-

щі, засвоювати нові види діяльності і форми поведінки, загальноприйнятні в новому для них соціокультурному середовищі. Складність такої адаптації зумовлена необхідністю у стислий термін оволодіти мовою на рівні, достатньому не тільки для спілкування у побутових умовах, але й для здійснення ефективної навчальної діяльності. На наш погляд, цей етап адаптації може бути полегшений під час саме довузівської підготовки. Сприяє досягненню стійкої соціокультурної та навчальної адаптації опанування специфічною термінологією і початковими вміннями надавати пояснення значення терміну на мові, що буде використана у фаховій підготовці медика або фармацевта, обговорювати перебіг біологічного процесу, особливості організації та функціонування організмів різних таксономічних груп тощо.

Гуманізація освіти в цілому процес тривалий і досить складний. Для цього процесу характерні принципові зміни у пріоритетах педагогічної діяльності викладача, його орієнтація на особистісний розвиток студента, створення умов для прояву індивідуальних його здібностей. Тому особливого значення процес гуманізації освіти набуває для іноземних студентів, які потребують умов, що дозволяють активно пристосовуватись до нового культурного та мовного середовища.

Довузівська підготовка є вихідною ланкою вищої освіти. Наш досвід викладання біології слухачам підготовчого відділення для іноземних громадян вказує на те, що гуманістичний зміст і методична база цієї ланки повинні забезпечувати формування таких навичок і вмінь, які дозволять продовжити успішне подальше навчання у ВНЗ. Саме тому для оволодіння гуманістичними цінностями слухачами підготовчого відділення для інозем-

них громадян, та їх особистісно-орієнтованої освіти важливу роль відіграють професійні якості викладача та широке коло його інтересів, доброзичливість і чуйність, знання особливості психології іноземних громадян, відчуття потреб й інтересів студентів. Висока комунікативність, організаторські здібності, уміння адаптувати навчальну діяльність з урахуванням національних особливостей студента, стимулювати їх творчість, а також уміння використовувати у своїй діяльності сучасні інноваційні методи та технології навчання також сприяють соціокультурній адаптації та адаптації до освітнього середовища у найскладніший для таких студентів перший рік перебування в Україні.

Одним з шляхів подолання проблеми адаптації іноземних громадян до нового для них освітнього середовища є, на думку Шевеленкової А.В, створення спеціальних навчальних посібників для цієї категорії студентів у державному масштабі [6].

Слухачі підготовчого відділення навчалися у школах різних країн, за різними програмами і у них яких склався певний стереотип засвоєння знань, що виробився у період їхнього навчання. Створення під час проведення занять такої перебудови в структурі наявних у студента знань також є завданням викладача підготовчого відділення. Тому особливої актуальності набуває проблема наступності в організації засвоєння знань слухачами підготовчого відділення для іноземних громадян. Необхідність нівелювати різницю у рівні базової підготовки студентів першого курсу, які приїхали на навчання з різних країн, зумовили особливості процесу викладання біології слухачам підготовчого відділення. Зокрема, під час аудиторних занять викладачеві варто акцентувати увагу на засвоєнні

наукової термінології, яка може відрізнятися від тієї, що застосовується в країні, з якої студент прибув на навчання до України. В окремих випадках вирішенню цієї проблеми сприяє знання студентами поширених європейських мов (англійської, французької). Проте самому викладачеві не слід надто часто використовувати знання іноземних мов. Активне залучення слухачів підготовчого відділення для іноземних громадян під час занять з біології до практичної комунікативної діяльності сприяє активному засвоєнню біологічних термінів і понять мовою, яка стає для майбутнього студента базовою для навчання протягом наступних років. Тому найбільш ефективно адаптація проходить за умови інтернаціонального складу групи. По-перше, полілінгвістичність групи стимулює спілкування в групі мовою навчання, позитивно відбивається на процесі вивчення мови і засвоєння матеріалу з біології. По-друге, вона сприяє налагодженню міжособистісних контактів, а саме: взаєморозуміння між студентами – представниками різних культур всередині групи і факультету та між викладачами і студентами.

Сформовані раніше, під час навчання в інших країнах, стереотипи навчальної діяльності часто не підходять для забезпечення навчання у ВНЗ, а інколи навіть створюють перешкоди. У цьому випадку проявляється відоме у психології явище інтерференції. Засвоєні раніше вміння і навички перешкоджають успішному здійсненню наступної навчальної діяльності та ускладнюють отримання та засвоєння нової інформації, оскільки потребують певної перебудови [7].

Проведення занять з біології на підготовчому відділенні неможливе без належного науково-методичного забезпечення. З цією метою на кафедрі

біології Національного медичного університету імені О.О.Богомольця для слухачів створено та видано друком російською мовою посібник з біології [8]. Він використовується під час проведення занять та організації позааудиторної роботи слухачів підготовчого відділення для іноземних громадян.

Однією з методологічних особливостей практичних занять з біології на підготовчому відділенні є широке використання додаткового ілюстративного матеріалу, таблиць та логічних схем. Якісні ілюстрації дозволяють іноземним громадянам краще розуміти навчальний матеріал, включаючи не тільки слухову, а й зорову та асоціативну пам'ять. Таблиці і логічні схеми дають змогу краще виокремити дискретні блоки з тексту навчального матеріалу. Для ілюстрування можливо широко використовувати різноманітні інформаційні технології. Це не тільки розширює можливості унаочнення навчального матеріалу, а й підвищує зацікавленість і заохочує до вивчення предмета, активізує пізнавальну діяльність слухачів підготовчого відділення.

Ілюстративний матеріал, що застосовується у презентаціях лекцій, посилює емоційне тло навчання, сприяє естетичному вихованню слухачів і формуванню їх комунікативної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності. Водночас якісний ілюстративний матеріал сприяє високому рівню засвоєння основних термінів і понять.

Неабияку проблему складають розбіжності в програмах для середніх навчальних закладів країн, з яких прибувають студенти на навчання в Україну. Наприклад, в Індії, Китаї, країнах Європи та деяких країнах африканського континенту на вивчення еволюційної теорії відводиться значна кількість навчальних годин. На проти-

вагу цьому, у багатьох інших країнах, з яких прибули слухачі, шкільна програма взагалі не містить таких розділів, хоча в Резолюції Парламентської Асамблеї Ради Європи зазначено, що викладання основ еволюційної теорії є необхідною умовою підготовки кваліфікованих медиків [9]. Оскільки в сучасній підготовці фахівця-медика сформоване еволюційне мислення дає можливість трактувати такі явища, як виникнення стійких до антибіотиків штамів бактерій, або паразитів, стійких до певних медикаментів, то ліквідація подібних розбіжностей між навчальними програмами різних країн набуває особливо важливого значення. Застосування популяційно-статистичного методу в генетиці людини також потребує знання положень сучасної еволюційної теорії. Еволюційний підхід створює підґрунтя для розробки методів боротьби з паразитарними хворобами людини. Під час обговорення зі слухачами підготовчого відділення для іноземних громадян тем, присвячених еволюції органічного світу, викладач повинен бути особливо коректним, оскільки неприйняття слухачем окремих сучасних положень в біології, внаслідок соціокультурних та релігійних особливостей, здатне

знижити позитивну мотивацію до навчання в цілому [7, 10].

Висновки. Формування у слухачів підготовчого відділення для іноземних громадян позитивної мотивації до оволодіння знаннями з біології залежить від комплексу факторів, серед яких найважливішим є гуманізація навчального процесу. Найбільш ефективно процес формування необхідних компетенцій здійснюється за умов активного залучення під час навчальних занять слухачів підготовчого відділення до практичної комунікативної діяльності, використання сучасних інформаційних технологій, що дозволяють ефективно ілюструвати навчальний матеріал, а в окремих розділах робити його інтерактивним. Підвищення позитивної мотивації до засвоєння навчального матеріалу та ефективною підготовки слухачів підготовчого відділення для іноземних громадян до навчання на першому курсі ВНЗ нерозривно пов'язане з удосконаленням форм і методів організації аудиторної роботи та організації самостійної позааудиторної роботи студентів, спрямованої на актуалізацію отримання знань для майбутньої фахової практичної діяльності лікаря.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вороненко Ю.В. Актуальні проблеми розвитку системи підготовки іноземних громадян у вищих медичних (фармацевтичному) навчальних закладах України / Ю.В. Вороненко, Ю.І. Фисун / «Проблеми навчання іноземних студентів у медичних вищих навчальних закладах України»: матеріали навч.-наук. конф., м. Тернопіль, 19-20 квітня, 2002 р. // *Медична освіта*. – 2002. – № 3. – С. 14-16.
2. Чорнописька О.П. Глобалізація і освіта: Дослідження мотивації навчання та адаптаційних труднощів іноземних студентів в Україні / О.П. Чорнописька // *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього*

- простору»). – К.: Гнозис, 2015. – Вип. 36 (Додаток 1), Т. VI (66). – С. 452-461.
3. Мормужева Н.В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений / Н.В. Мормужева // «Педагогика: традиции и инновации»: материалы IV междунар. науч. конф., г. Челябинск, декабрь 2013 г. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 160-163.
 4. Кривцова И.О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского ВУЗа (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. БУРДЕНКО) / И.О. Кривцова // *Фундаментальные исследования*. – 2011. – № 8(2). – С. 284-288.
 5. Цупикова Е.А. Особенности адаптации иностранных студентов к условиям обучения в вузах Украины / Е.А. Цупикова // *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»)*. – К.: Гнозис, 2015. – Вип. 36 (Додаток 1), Т. VI (66). – С. 444-451.
 6. Шевеленкова А.В. Досвід викладання медичної генетики в Одеському державному медичному університеті / А.В. Шевеленкова, Л.Г. Кириченко, М.М. Чеснокова // «Проблеми навчання іноземних студентів у медичних вищих навчальних закладах України»: матеріали навч.-наук. конф., м. Тернопіль, 19-20 квітня, 2002 р. // *Медична освіта*. – 2002. – № 3. – С. 287-288.
 7. Головченко О.В. Груша М.М. Проблеми адаптації іноземних студентів і формування позитивної мотивації до вивчення біології / Головченко О.В., Груша М.М. // *Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип.36, Том VIII (68): Тематичний випуск „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”* – К.: Гнозис, 2016. – С. 48-60.
 8. *Биология: учебное пособие* / А.В. Романенко, Е.А. Жгут, О.В. Головченко [и др.]; под ред. А.В. Романенко. – К.: Медицина, 2008. – 424 с.
 9. *Resolution 1580 (2007) The dangers of creationism in education* // *Parliamentary Assembly: Texts adopted, Ordinary Session (4th part), 1-5 October, 2007*. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2007. – P. 67-68.
 10. Головченко О. В., Довгаль И. В. Проблемы преподавания эволюционной теории в медицинских учебных заведениях / О. В. Головченко, И. В. Довгаль // «Современные взгляды на эволюцию органического мира»: Программа и тезисы докладов международной научной конференции. Киев: Институт зоологии НАН Украины, 2009. – С. 17.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Voronenko Y.V. Actual problems of the system of training foreign students in higher medical (pharmaceutical) educational institutions of Ukraine / Y. V. Voronenko Y.I. Fysun / “Problems of foreign students in medical universities of Ukraine”: the materials Teach-Science. Conf., Ternopil, 19-20 April, 2002 // *Medical Education*. – 2002. – № 3. – P. 14-16.

2. Chornopyska O.P. *Globalization and education: the investigation of learning motivation and adaptive difficulties of foreign students in Ukraine* / O.P. Chornopyska // *Humanitarian Bulletin SU "Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H. Skovoroda"* (Thematic issue "Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space"). – Kyiv: Gnosis, 2015. – Vol. 36 (Supplement 1), Volume VI (66). – P. 452-461.
3. Mormuzheva N.V. *Motivation training of students of professional institutions* / N.V. Mormuzheva / "Education: Tradition and Innovation": the materials IV Intern. Scientific. Conf., Chelyabinsk, December 2013 – Chelyabinsk. Two Komsomolets, 2013. – P. 160-163.
4. Krivtsova I.O. *The socio-cultural adaptation of foreign students to the educational environment of the Russian university (on the example of the Burdenko Voronezh State Medical Academy)* / I.O. Krivtsov // *Basic Research*. – 2011. – № 8 (2). – P. 284-288.
5. Tsupikova E.A. *Features of adaptation of foreign students to the terms of teaching in institutions of higher education in Ukraine* / E.A. Tsupikova // *Humanitarian Bulletin SU "Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H. Skovoroda"* (Thematic issue "Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space"). – Kyiv: Gnosis, 2015. – Vol. 36 (Supplement 1), Volume VI (66). – P. 444-451.
6. Shevelenkova A.V. *Experience teaching medical genetics at the Odessa State Medical University* / A.V. Shevelenkova, L.G. Kirichenko, M.M. Chesnokov // "Problems of foreign students in medical universities of Ukraine": the materials Teach-Science. Conf., Ternopil, 19-20 April, 2002 // *Medical Education*. – 2002. – № 3. – P. 287-288.
7. Golovchenko O.V., Grusha M. M. *The problem of adaptation of foreign students and create a positive motivation to study biology* / O.V Golovchenko, M. M. Grusha // *Humanitarian Bulletin SU "Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H. Skovoroda"* (Thematic issue "Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space"). – Kyiv: Gnosis, 2016. – Vol. 36 (Supplement 1), Volume VIII (68). – P. 48-60.
8. *Biology: study guide* / O.V. Romanenko, O.A. Zhhut, O.V. Golovchenko [et al.]; edited by O.V. Romanenko. – Kyiv.: Medicine, 2008. – 424 p.
9. *Resolution 1580 (2007) The dangers of creationism in education* // *Parliamentary Assembly: Texts adopted, Ordinary Session (4th part), 1-5 October, 2007*. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2007. – P. 67-68.
10. Golovchenko O.V., Dovgal I.V. *Problems of teaching the theory of evolution in medical schools* / O.V. Golovchenko, I.V. Dovgal // "Modern views on the evolution of the organic world" Program and abstracts of the International Scientific Conference. Kyiv: Institute of Zoology of the National Academy of Sciences of Ukraine, 2009. – P. 17.

ГУРЄЄВА Л.В.,
викладач, кафедра англійської
мови технічного спрямування №1,
факультет лінгвістики,
НТУУ «КПІ»,
м. Київ, Україна

КОНТРОЛЬ СФОРМОВАНOSTІ РЕЦЕПТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ГАЛУЗІ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ

У статті розглядаються питання контролю сформованості англомовних рецептивних компетентностей у студентів ВНЗ у галузі науково-технічного перекладу. Автор досліджує особливості тестових завдань як засобу контролю сформованості рецептивних видів діяльності студентів у галузі науково-технічного перекладу на основі аналізу наукових джерел з методики викладання іноземних мов.

Ключові слова: англомовні рецептивні компетентності, контроль сформованості, науково-технічний переклад.

В статье рассматриваются вопросы контроля сформированности англоязычных рецептивных компетенций у студентов вузов в сфере научно-технического перевода. Автор исследует особенности тестовых заданий как средство контроля сформированности рецептивных видов деятельности студентов в сфере научно-технического перевода на основе анализа научных источников по методике преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: англоязычные рецептивные компетентности, контроль сформированности, научно-технический перевод.

This paper deals with language testing and test design to control and assess the obtained receptive competence of the students involved in scientific and technical translation. Testing becomes an integral part of teaching as it provides significant information regarding the growth and achievement of learner's difficulties and styles of learning. The purpose of scientific and technical translation activities is not to train professional translators, but to help learners acquire and

strengthen their knowledge in the English language. The investigation of connections between the receptive skills required for scientific and technical translation and their control found its theoretical and experimental foundation. The ability to translate scientific and technical information requires the formation of receptive skills (listening and reading) in the first place. Therefore, the receptive skills control plays a key role in learning English.

Key words: *English-speaking receptive competence, control of formation, scientific and technical translation.*

Останнім часом великий інтерес викликають питання, пов'язані з навчанням перекладу як виду мовленнєвої діяльності та підготовкою перекладачів. Під словом перекладач ми маємо на увазі студента, аспіранта, інженера та будь-яку іншу особу, яка стикається з необхідністю перекладу технічних текстів. Головною метою навчання іноземної мови у ВНЗ є розвиток у студентів здатності обмінюватися інформацією в професійній сфері діяльності. Формування професійної компетенції з іноземної мови базується на вміннях говорити, читати, писати, та сприймати на слух. Уміння перекладати є складним похідним вищезазначених умінь. Уміння складаються на ґрунті навичок, які у свою чергу формують продуктивні (говоріння і письмо) та рецептивні (аудіювання і читання) мовленнєві компетентності. У сучасних умовах розповсюдження великої кількості науково-технічної інформації іноземною мовою, яку отримують студенти ВНЗ, слід зазначити важливу роль формування в першу чергу рецептивних компетентностей, адже саме вони допомагають студентам навчитись сприймати англomовне усне та писемне мовлення адекватно до ситуацій на-

укового та професійно орієнтованого спілкування.

В основі як читання, так і аудіювання лежить загальна модель сприйняття мовного твору. При сприйнятті відбувається безперервне співставлення вхідних сигналів з тими моделями та зразками, які знаходяться в нашій пам'яті [1, с. 186]. У процесі сприйняття мови функціонує механізм внутрішнього промовляння. Чим повільніше здійснюється внутрішнє промовляння, тим більш уповільненим є розкодування смислів при аудіюванні, майже до повної зупинки. З іншого боку читання, що передбачає як внутрішнє, так і зовнішнє промовляння, забезпечує певну автоматизацію процесів при сприйнятті. При читанні включаються такі мовні механізми, як продукування тексту за допомогою внутрішнього мовлення з паралельним візуальним сприйняттям його з письмового носія. При аудіюванні мовного твору на першому плані знаходиться такий мовний механізм, як сприйняття, в той час, як мовні механізми, пов'язані із зовнішньою промовою заміщуються, як правило, мовними механізмами внутрішнього мовлення. Кореляція «форма-значення» має місце і при читанні і при аудіюванні, з тією лише різницею,

що при читанні форма - графічна, а при аудіюванні – акустична. Читання та аудіювання розглядаються в якості одного із способів сприйняття, отримання інформації, який реалізується візуально з опорою на текст та на слух. Тому з навчально-методичної точки зору читання та аудіювання у навчальному процесі, як правило, розглядається як першочерговий спосіб отримання інформації для вирішення різних комунікативних завдань, в тому числі і завдань забезпечення міжмовної комунікації в деяких видах перекладу. У суспільстві формується соціальне замовлення на підготовку висококваліфікованих фахівців, які можуть працювати з англійською науково-технічною літературою, та підвищуються вимоги до якості контролю у вітчизняних ВНЗ.

Розглядаючи роль тестового контролю у навчанні іноземних мов у ВНЗ у цьому аспекті, можна визначити принаймні основні проблеми, розв'язати які можна за допомогою ефективної реалізації контролю сформованості навичок і вмій у практиці навчання.

Тестовий контроль у навчанні іноземних мов в освітніх закладах розвинутих країн вже давно посідає головне місце і є основним інструментом визначення рівня сформованості мовних компетентностей студентів у процесі оволодіння іноземною мовою.

Контроль у процесі формування мовних компетентностей розглядається не тільки як діагностика результатів навчання, але, головним чином, як засіб навчання, що становить один із компонентів практики. Тому доречно називати його «навчальним» контролем. Враховуючи важливість контролю в навчальному процесі, це питання потребує більш глибокого аналізу.

Наразі, навчання іноземної мови потребує від студентів оволодіння ко-

мунікативними компетентностями, які допомагають реалізувати знання, уміння, навички для вирішення певних комунікативних завдань у поширених життєвих ситуаціях.

Комунікативний підхід зумовлює вибір мовного та мовленнєвого матеріалу, особливості навчальних методів, прийомів та вправ. На особливу увагу заслуговує питання лексичного матеріалу, особливістю якого у науково-технічному перекладі є надзвичайно велика кількість термінологічної лексики, в тому числі і спеціальних термінів. Відтак, важливого значення набуває проблема відбору навчального матеріалу, [2, с. 170]. Це повною мірою стосується і відбору матеріалу для тестових завдань.

У процесі навчання науково-технічного перекладу важливо звертати увагу на те, щоб тестові завдання були якомога більш реалістичними, щоб людина, яка навчається, відчувала тісний зв'язок між роботою над тестом і роботою у реальній ситуації в обраній предметній області. Якщо тестові завдання відірвані від ситуацій, в яких майбутні перекладачі будуть використовувати набуті компетентності, результати не будуть відображати здатність виконувати переклад на практиці [3, с. 96]. Таким чином, необхідно, щоб цільова ситуація, в якій може опинитись майбутній перекладач, була точно змодельована, і щоб тестові завдання відображали таку ситуацію якомога чіткіше.

Розрізняють чотири види мовленнєвої діяльності, які можна розділити на дві групи: рецептивні – аудіювання і читання, та продуктивні – говоріння і письмо. Як вже зазначалося раніше, уміння перекладати є складним похідним вищезазначених умій. Оскільки в сучасних умовах велика кількість науково-технічної інформації розпо-

всюджується іноземною мовою, і, відповідно, постає питання важливості науково-технічного перекладу, варто зазначити роль формування в першу чергу рецептивних компетентностей (аудіювання та читання), адже саме вони допомагають студентам навчитись сприймати англomовне усне та писемне мовлення адекватно до ситуацій наукового та професійно орієнтованого спілкування.

Аудіювання є одним з основних засобів навчання іноземної мови. С.Ю. Ніколаєва визначає компетентність в аудіюванні як здатність слухати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах прямого й опосередкованого спілкування. Складовими компетентності в аудіюванні є вміння, навички, знання та комунікативні здібності [4, с. 280]. Шляхом аудіювання відбувається засвоєння лексичного складу мови й її граматичної структури. Невід'ємність аудіювання як складової частини підготовки студентів у галузі науково-технічного перекладу передбачає необхідність контролю рівня сформованості відповідних умінь [5, с. 167].

Підготовка до аудіювання залежить від типу завдання: якщо це аудіювання з зрозумінням основного смислу, не має необхідності розуміти кожне слово, а треба зафіксувати послідовність подій. Якщо слухачам необхідно зафіксувати певні деталі, використовується другий тип слухання, екстенсивне аудіювання. Для того, щоб слухачі могли чітко зрозуміти зміст екстенсивного аудіювання, викладач може допомогти студентам передбачити загальний зміст тексту для аудіювання, детально розглянути назву і тему; пояснити значення декількох найскладніших слів з тексту; допомогти слухачам зрозуміти зміст без точного знання перекладу незнайомої лекси-

ки; навчити робити припущення про значення деяких слів, тощо. [6].

Читання іноземною мовою як комунікативне вміння та засіб спілкування є важливим видом мовленнєвої діяльності й розповсюдженим способом іншомовної комунікації, яким студенти ВНЗ мають оволодіти відповідно до вимог Державного стандарту з іноземних мов. Історично читання з'явилося після виникнення усного мовлення, але на його основі, та залишилося важливим засобом спілкування й пізнання. Досвід людства, накопичений у різноманітних сферах діяльності, передається завдяки читанню, що робить доступною будь-яку інформацію.

Для контролю сформованості рецептивних умінь у читанні та аудіюванні з метою отримання науково-технічної інформації можна виділити дві групи об'єктів. Перша група пов'язана з результатом читання або аудіювання, тобто об'єктом контролю можна вважати розуміння прочитаного або прослуханого тексту. Інша група пов'язана з процесом становлення і функціонування рецептивних мовленнєвих умінь. З огляду на схожість психологічного механізму рецептивних видів мовленнєвої діяльності, для контролю прочитаного або прослуханого тексту можуть бути використані подібні прийоми контролю, що повторюють собою прийоми навчання.

Р. Ладо, засновник тестового контролю, пропонує дотримуватись таких вимог до матеріалу: контекст має бути достатнім для розуміння змісту, не ширшим; потрібно уникати контекстів, які відвертають увагу від основного змісту, що може привести до різного розуміння; розмір контексту повинен бути мінімальним, оскільки у великому контексті перевіряється також пам'ять слухача, що приведе до зміни картини розуміння. З іншо-

го боку контекст має бути доступним, щоб вживання елемента, що перевіряється, було природним; зміст контексту не повинен вимагати від слухача спеціальних знань; у завданні не повинно бути ніяких труднощів крім тих, що відносяться до елемента, що перевіряється. Мова диктора повинна бути чіткою, щоб не було потреби в повторенні.

Критерії та об'єкти контролю сформованості англійських рецептивних компетентностей повністю ідентичні об'єктам засвоєння в кожен даний момент, а методом контролю можна вважати будь-яку вправу. Тобто, система контролю має бути тісно пов'язана із системою вправ і бути компонентом цієї системи.

Згідно з такою системою процес контролю та процес навчання відбуваються одночасно. Також необхідно підкреслити важливість поєднання усної та письмової форм контролю, оскільки такий комбінований контроль дає найбільш об'єктивні результати перевірки.

Розуміючи під контролем спосіб навчання, що є невід'ємним компонентом практики, його результати необхідно ретельно враховувати і використовувати у навчальному процесі. У результаті контролю у процесі навчання легко визначити недоробки, які можна виявити, проаналізувавши допущені студентами помилки. Ці помилки слід ретельно вивчати, щоб визначити їх природу, причини, стійкість і типовість [7, с. 49].

В.С. Ходирев [7, с. 47] зазначає, що завдяки помилкам можна виявити, яка сфера відпрацьована незадовільно і на що потрібно звернути увагу в подальшій навчальній роботі. Причина помилки показує, що конкретно потрібно усунути, щоб подібної помилки не повторювалося. Типовість помилки

показує, чи потрібно працювати з її усунення з усією групою, з частиною групи або з окремими студентами. Стійкість помилки попереджає викладача про те, що попередніх заходів недостатньо і необхідна більш серйозна робота з усунення даної помилки.

Після аналізу помилок, варто організувати роботу над їх виправленням. Проте, вправи для усунення помилок майже ніколи не включаються до системи тестів. Отже, важливо також додавати в загальну систему вправ тести, які б допомагали визначити матеріал, що треба доопрацювати. Такі вправи повинні, за можливістю, проводитися вдома з подальшим контролем в аудиторії або із застосуванням засобів дистанційного навчання. Вправи для усунення помилок повинні бути ретельно розроблені та пояснені, щоб студенти могли виконувати їх, користуючись різними прийомами самоконтролю.

Для визначення рівня сформованості знань та умінь студентів, що займаються науково-технічним переключенням, необхідно спроектувати банк ефективних тестових завдань.

Розробник тесту синтезує всі вимоги, які висуваються до тесту, відбирає матеріал та проводить його експертизу, визначає тестовий формат залежно від умов та цілей тестування. Для успішного проведення, власне, тестування, діяльність адміністратора тесту має важливе значення. Дотримання певної процедури тестування є необхідним етапом успішної реалізації тестового контролю. Якщо тестування проводиться некоректно, зростає небезпека отримання неточних результатів, оскільки тест не вимірює те, що мав би виміряти [8, с. 2].

Перевірку розуміння аудіотексту та письмового тексту варто здійснювати за допомогою тестів. Тест визначають як завдання стандартної форми,

виконання якого дозволяє встановити рівень і наявність певних знань, навичок та вмінь за допомогою спеціальної шкали результатів [9, с. 340].

Як зазначає Г.А. Чередниченко, адміністратор тесту відповідає за забезпечення коректної процедури тестування, щоб тестовані мали змогу успішно виконати тест. Діяльність екзаменатора реалізується у процесі оцінювання відповідей тих, хто тестується. Екзаменатором вважають особу, яка несе відповідальність за коректність суджень щодо оцінки відповіді тестованого. Коректне здійснення екзаменатором своєї діяльності зумовлює успішність усієї процедури. Від того, наскільки правильно екзаменатор оцінює відповіді тестованих, залежить ефективність тестування в цілому і достовірність отриманих результатів [8, с. 7].

Успішна реалізація викладачем функцій розробника тесту, адміністратора та екзаменатора допомагає досягти основної мети тестового контролю, яка полягає у забезпеченні високоефективного керування процесом навчання шляхом швидкого отримання вірних даних щодо рівня навчальних досягнень студентів у процесі оволодіння іноземною мовою згідно з вимогами державної програми.

Однак, не завжди необхідно дотримуватися всіх професійних вимог до створення тестів. У педагогічній діяльності потрібні тести, що не передбачають глибокої стандартизації. Наприклад, для проведення поточного контролю. Такі «нестандартизовані» тести може створювати кожен викладач.

Тести, як правило, не можуть включити всі мовні одиниці, оволодіння якими передбачає програма (навчальна програма, підручник), тому важливим для створення банку тестових завдань є питання відбору лексично-

го матеріалу. Придатність за змістом передбачає цілеспрямований відбір мовного матеріалу. В основі цього відбору повинна бути важливість різних одиниць для того виду і рівня мовної комунікації, який є проміжною або кінцевою метою навчання мови. Придатність за змістом має на увазі певну залежність між ступенем володіння студентом певним мовним матеріалом і характером тестових завдань до нього [10, с. 59-60].

Ще один чинник, що забезпечує відповідність тесту за змістом, полягає у врахуванні тієї навчальної мовленнєвої діяльності, яку учні виконували під час оволодіння певним мовним матеріалом. Ця вимога є прийнятною до застосування більше до неформальних тестів поточного контролю, ніж до стандартизованих тестів підсумкового контролю. Так, наприклад, було б неправильним після ознайомлювального читання проводити тест, що враховує майже всю інформацію тексту, тобто текст фактично на навчаюче читання [10, с. 59-60].

Розробник тесту повинен підготувати самі завдання для тестування, а також інструкції щодо порядку виконання та фіксації відповіді. Також до розробленого тестового завдання складаються правильні варіанти, ключі відповідей. Далі розроблені тестові завдання виконуються самим розробником та його колегами або випробуються на подібному до тестованих контингенті студентів. Це робиться з метою знаходження непередбачених під час розробки труднощів тестового завдання та визначення правильності відповідей. Після такого випробування до тестових завдань вносяться відповідні корективи.

Банк тестових завдань необхідно створювати, керуючись принципами організації тестового контролю. Ефек-

тивність тестування значною мірою залежить від якості тесту, яка насамперед визначається його придатністю. Придатність тесту, у свою чергу, передбачає його надійність, валідність конструкту, диференційну здатність, автентичність, інтерактивність, практичність, економічність та вплив [4, с. 161].

Систематичне тестування допомагає підвищити активність і увагу студентів, їх відповідальність під час виконання навчальних завдань; можливості використання банку тестових завдань для того, щоб забезпечити оптимізацію навчального процесу як ефективного способу покращення навчальної діяльності цілої групи студентів дуже широкі; тестовий контроль знань допомагає викладачам організувати процес контролю знань, умінь і навичок студентів, а також збільшити інформативність та об'єктивність оцінки.

Дослідження особливостей тестового контролю рецептивних видів мовленнєвої діяльності студентів у галузі науково-технічного перекладу дозволяє зробити наступні висновки.

Тест є одним із найбільш ефективних методів контролю формування усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, письма та говоріння). Основні функції тестування - оцінювальна та прогнозуюча. Переклад є складним похідним умінням, що базується на вищезазначених видах мовленнєвої діяльності.

Науково-технічний переклад вимагає формування в першу чергу рецептивних компетентностей, оскільки вони допомагають студентам навчитись сприймати англomовне усне та писемне мовлення адекватно до ситуацій наукового та професійно орієнтованого спілкування.

Між формуванням компетентнос-

тей та навчаючим контролем важко провести чітку межу, оскільки вони взаємопов'язані, проводяться на одному й тому ж матеріалі, у рамках одних й тих же тем. Критерії та об'єкти контролю сформованості англomовних рецептивних компетентностей є повністю ідентичними об'єктам за-своєння в кожен даний момент, а методом контролю можна вважати будь-яку вправу.

Мета тестового контролю полягає у забезпеченні високоефективного керування навчальним процесом за допомогою швидкого отримання вірних даних відносно рівня навчальних досягнень під час оволодіння студентами іноземною мовою згідно з вимогами державної програми.

Тестові завдання з перевірки сформованості рецептивних видів мовленнєвої діяльності дозволяють викладачеві швидко отримати оптимальну інформацію про рівень навчальних досягнень студентів. Окрім того, тестування знань з читання та аудіювання дозволяє організувати ефективну систему контролю, оскільки тестові завдання розробляються з відповідним інструктажем, враховують індивідуальні та вікові особливості студентів. Тести перевірки знань з читання та аудіювання варіюються за видами, а тому викладач має змогу обрати той вид тесту, який якомога більше відповідає меті заняття.

Вміння перекладати науково-технічну інформацію ґрунтується на базі усіх видів мовленнєвої діяльності, але у першу чергу вимагає сформованості рецептивних компетентностей (аудіювання та читання), тому навчаючий контроль сформованості відповідних компетентностей відіграє ключову роль у процесі навчання іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Angelelli, Claudia V. and Holly E. Jacobson (eds). (2009) *Testing and assessment in Translation and Interpreting Studies. A call for dialogue between research and practice* Amsterdam: John Benjamins. - 386 pp.
2. Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу як спеціальності: Підручник для студ. вищ. заклад. освіти за спеціальністю "Переклад" / Л.М.Черноватий. – Вінниця: Нова Книга, 2013. – 376с.
3. Bachman, Lyle and Palmer, Adrian. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press – p. 304
4. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. лінгв. ун-тів і фак. ін. мов вищ. навч. закладів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ під загальн. ред. С.Ю.Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
5. Панченко В. В. Особливості тестової перевірки рівня сформованості вмінь аудіювання / В. В. Панченко // Викладання мов у вищ. навч. закл. освіти на сучас. етапі. Міжпредмет. зв'язки. – 2010. – Вип. 16. – С. 167-173.
6. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови: методичний посібник / Перекл. і адапт. Л.В. Біркун. – Oxford University press, 1998. – 48 с.
7. Нелюбин Л. Л. Переводоведческая лингводидактика: Учебно-методическое пособие / Л.Л. Нелюбин, Е.Г. Князева. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Флинта: Наука, 2009. - 320 с.
8. Чередніченко Г. А. Тестування як основна форма контролю у процесі вивчення іноземних мов [Електронний ресурс] / Г.А. Чередніченко, Л. Ю. Шапран, Л.І. Куниця. – Режим доступу: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2028/1/4.pdf> (10.04.2016). – Назва з екрану.
9. Шукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 слов / А. Н. Шукин. – М.: Астрель: АСТ : Хранитель, 2007. – 746с.
10. Борисенко П. А. Основні вимоги до підготовки тестів у навчанні іноземних мов / П. А. Борисенко // Науковий вісник Волинського державного університету імені Лесі Українки. 2007. – С. 58 - 61.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Angelelli, Claudia V. and Holly E. Jacobson (eds). (2009) *Testing and assessment in Translation and Interpreting Studies. A call for dialogue between research and practice* Amsterdam: John Benjamins. 386 pp.
2. Chernovaty L.M. *Metodyka vykladannya perekladu yak spetsial'nosti: Pidruchnyk dlya stud. vyshch. zaklad. osvity za spetsial'nistyuu "Pereklad"* / L.M.Chernovaty. – Vynnytsya: Nova Knyha, 2013. – 376s.
3. Bachman, Lyle and Palmer, Adrian. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press – p. 304
4. Nikolayeva S.Yu. *Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka : pidruchnyk dlya stud. linhv. un-tiv i fak. in. mov vyshch. navch.*

- zakladiu / Bihych O.B., Borysko N.F., Borets'ka H.E. ta in./ pid zahal'n. red. S.Yu. Nikolayevoyi. – K. : Lenvit, 2013. – 590 s.*
5. *Panchenko V.V. Osoblyvosti testovoyi perevir. riv. sformov. vmin' audiyuvannya / V.V. Panchenko / Vykladannya mov u vyshch. navch. zakl. osvity na suchas. etapi. Mizhpredmet. zv'yazky. –2010. –Vyp.16. –S.167-173.*
 6. *Komunikatyvni metody ta materialy dlya vykladannya anhliys'koyi movy: metodychnyy posibnyk / Perekl. i adapt. L.V. Birkun. – Oxford University press, 1998. – 48 s.*
 7. *Nelyubyn L. L. Perevodovedcheskaya lynchvodydaktyka: Uchebno-metodycheskoe posobyе / L.L. Nelyubyn, E.H. Knyazeva. – 3-e yzd., pererab. y dop. – M.:Flynta:Nauka, 2009. – 320 s.*
 8. *Cherednichenko H.A. Testuvannya yak osnovna forma kontrolyu u protsesi vyvchennya inozemnykh mov [Elektronnyy resurs]/H.A. Cherednichenko, L.Yu. Shapran, L.I. Kunytsya. – Rezhym dostupu: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2028/1/4.pdf> (10.04.2016).*
 9. *Shchukyn A. N. Lynchvodydaktycheskyy entsyklopedycheskyy slovar': bolee 2000 slov / A. N. Shchukyn. – M.: Astrel': AST : Khranytel', 2007. –746s.*
 10. *Borysenko P. A. Osnovni vymohy do pidhotovky testiv u navchanni inozemnykh mov / P. A. Borysenko // Naukovyy visnyk Volyns'koho derzhavnogo universytetu imeni Lesi Ukrainky. 2007. – S. 58 - 61.*

ДЕНИСЕНКО С.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра комп'ютерних
мультимедійних технологій,
Національний авіаційний
університет, м. Київ, Україна

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ВИДАВНИЦТВА І ПОЛІГРАФІЇ

У статті розглядається проблема застосування сучасних освітніх технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців видавництва і поліграфії у вищому навчальному закладу. Розглянуто особливості організації мультимедійного освітнього середовища та таких його складових, як технологія електронного портфоліо та кейс-технологія. Описано електронні ресурси з методичними вказівками щодо використання таких технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців видавництва і поліграфії.

Ключові слова: електронне портфоліо, кейс-технологія, мультимедійне освітнє середовище.

В статье рассматривается проблема применения современных образовательных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов издательства и полиграфии в высшем учебном заведении. Рассмотрены особенности организации мультимедийной образовательной среды и таких ее составляющих, как технология электронного портфолио и кейс-технология. Описаны электронные ресурсы с методическими указаниями по использованию таких технологий в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов издательства и полиграфии.

Ключевые слова: электронное портфолио, кейс-технология, мультимедийная образовательная среда.

In the article the problem of the use of modern educational technologies in the training of future specialists publishing and printing in a higher educational institution. The author describes the features of multimedia educational environment and its components such as electronic

technology portfolio and case technology. Described electronic resources with guidelines for their use in the training of future specialists publishing and printing.

Key words: *electronic portfolio, case-technology, multimedia learning environment.*

Постановка проблеми. Переступивши поріг ХХІ ст. наша країна вступила в нову еру суспільно-економічного розвитку. В еру нових технологій і надпрогресивної техніки, загальної інформатизації та комп'ютеризації всіх сфер діяльності. Але одночасно і еру гуманітаризації, коли важливими стають загальнолюдські цінності, моральні та культурні якості. Сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а здатності самостійно їх застосовувати в нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян [1]

Такий підхід є важливим у підготовці майбутніх фахівців будь-якої галузі, зокрема, видавництва і поліграфії. Адже сучасній Україні, на шляху інтеграції до єдиного інформаційного простору, потрібний високий рівень підготовки універсальних, інноваційних фахівців видавничо-поліграфічної сфери. А це можливо лише за умови зміни цільових орієнтирів освітнього процесу. Сьогоднішня вища школа повинна відповідати новим викликам, і велике значення тут має використання сучасних освітніх інформаційних технологій, «створення мотивуючого освітнього середовища, щоб технології, будучи частиною цього середовища, мотивували тих, хто навчається, до розвитку», пізнання, са-

мостійності і креативності [2].

Аналіз останніх досліджень. Розроблення та впровадження освітнього середовища, наповнення його навчальними ресурсами і технологіями, визначено однією з пріоритетних цілей інформатизації вищої освіти, а відтак її реформування, як держав світу, так і України. Провідні вітчизняні та закордонні вчені доклали значних зусиль для вивчення різних аспектів окресленої проблеми. Питанням дослідження освітнього середовища ВНЗ приділено увагу у роботах М. Братко, О. Керницького, Л. Панченко, В. Слободчикова, В. Ясвіна, Т. Менг, Д. Хорват та ін. Особливості застосування сучасних освітніх технологій висвітлювали І. Беженар, Ю. Божко, В. Загвоздкіна, Т. Коваль та ін. Однак питання застосування сучасних освітніх технологій у процесі підготовки фахівців видавництва і поліграфії розкриті недостатньо, що і зумовило актуальність даного дослідження.

Формулювання цілей статті. Головною метою статті є розкриття особливостей застосування сучасних освітніх технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців видавництва і поліграфії у контексті середовищного підходу.

Виклад основного матеріалу. Освітнє середовище ВНЗ – професійно і особистісно стимулююче середовище, сукупність матеріальних, педагогічних і психологічних факторів

вузівської діяльності, що спонукають суб'єктів освітнього процесу до професійно-особистісного розвитку і саморозвитку [3]. Тобто, освітнє середовище ВНЗ – це сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів, що з однієї сторони є засобом впливу на становлення та розвиток особистості, а з іншої – об'єктом перетворення, у процесі формування внутрішнього світу суб'єкта при взаємодії з цим середовищем. Мультимедійне освітнє середовище є різновидом освітнього середовища вузу, відмінною рисою якого є технології мультимедіа, на основі яких реалізуються інтерактивні процеси навчання. Створення такого середовища, наповнене усіма необхідними навчальними і методичними матеріалами – це та складова освітнього простору ВНЗ, де і студент, і педагог зможуть успішно розв'язувати свої задачі і досягати поставлених навчальних цілей. І чи не найважливіше місце тут посідають технології навчання.

Впровадження нових технологій в освітній процес вузу є важливим кроком інтенсифікації навчання, способом підвищення мотивації і пізнавального інтересу студентів, забезпечення умов для самонавчання та науково-творчого пошуку.

Поняття освітніх технологій науковцями розглядається по-різному, наведемо найбільш поширені підходи:

це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання і засвоєння знань із врахуванням технічних і людських ресурсів і їхньої взаємодії (ЮНЕСКО);

це складні і відкриті системи певних прийомів і методик, концептуально об'єднаних пріоритетними освітніми цілями, а також пов'язаних між собою завданнями і змістом, формами і методами організації навчально-виховного процесу, де кожен елемент цієї

системи накладає відбиток на всі інші елементи (Ю. Сурмін, Н. Туленков);

Щодо сучасних (новітніх, інноваційних) освітніх технологій у ВНЗ, то це науково-обґрунтовані і унормовані за метою підготовки спеціалістів, змістом освіти, місцем та терміном навчання системи форм, методів, засобів і процедур, що використовуються для організації та здійснення спільної навчальної діяльності тих, хто навчає, та тих, хто навчається [4].

Нині актуальною є проблема розроблення і впровадження в навчальний процес освітніх технологій, котрі відповідно до вимог сучасного суспільства, ринку праці мають забезпечувати якісну підготовку майбутніх фахівців [5]. Серед сучасних технологій навчання, ефективність яких підтверджено досвідом використання у навчальному процесі ВНЗ, виділяють особистісно-орієнтовані, інтерактивні, інформаційні, дистанційні, творчо-креативні, модульно-розвивальні тощо.

Досліджуючи проблему використання сучасних технологій, ми дійшли висновку, що особливим дидактичним потенціалом у професійній підготовці майбутніх фахівців видавництва і поліграфії володіють, зокрема, кейс-технологія та технологія електронного портфоліо. Розглянемо, як можливо реалізувати окреслені технології в освітньому середовищі вузу.

Технологія портфоліо – це система засобів, методів і прийомів оптимізації діяльності викладача і студента, спрямована на формування професійного системного мислення шляхом організації накопичення інформації у вигляді окремих файлів, зібраних в спільну папку (портфель), її осмислення, обробку і використання у відповідності з цілями і задачами навчання, задані викладачам, і логікою розташування матеріалів, визначеною студентом [6].

Тривалий час портфоліо являло собою матеріальний об'єкт – звичайну папку, з вміщеними різноманітними документами. З розвитком електронної освіти, широким застосуванням у навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій, почали зазнавати змін і освітні технології, поступово стаючи також електронними. Розглядатимемо електронне портфоліо як колекцію матеріалів, представлену в цифровому вигляді на веб-сайті або електронних носіях, що складається з текстових, графічних або мультимедійних елементів і демонструє набутий досвід і досягнення студента в процесі навчальної діяльності. Головна ціль електронного портфоліо – відобразити розвиток студента, рівень його навчальних досягнень, інформаційно-пошукову діяльність, самоорганізацію і самодисципліну.

Технологія електронного портфоліо має надзвичайний дидактичний потенціал у професійній підготовці майбутніх фахівців видавництва і поліграфії. Адже студенти, що навчаються за даним напрямом засвоюють значну кількість дисциплін, головна мета яких – сформувати знання, уміння та навички у створенні друкованих та електронних видань, найрізноманітніших видів, визначенні їх колірних, типографічних та композиційних рішень, технічного та художнього редагування тощо. За процес навчання студенти виконують лабораторні роботи, домашні та курсові проекти, у рамках яких розробляють макети книг, газет і журналів, дизайн логотипів, плакатів, афіш, створюють шаблони веб-сайтів, сценарії анімаційних роликів, моделі 3D-об'єктів. Відтак, накопичується велика кількість робіт, що неорганізовано зберігаються у різних місцях на кафедрі та у студентів, які оцінюються відірвано

одна від одної, без можливості відстежити прогрес навчальних досягнень, оцінити докладені зусилля, відстежити уміння самостійно працювати та ефективно презентувати власні напрацювання. Технологія електронного портфоліо дозволяє уникнути цих недоліків. Уміння студентів упорядковувати виконані роботи та накопичену інформацію, проявляти творчий підхід при їх організації та представленні сприятимуть формуванню професійного системного мислення та професійно-комунікативних компетентностей майбутніх фахівців видавництва і поліграфії, утвердження їх в думці щодо вірного вибору професії. Адже одним із обов'язкових напрямів діяльності спеціаліста даної галузі є створення портфоліо робіт та представлення його клієнту.

Іншою технологією, що набуває особливої популярності, є case-study (технологія кейсів), відмінною рисою якої є не надання готових знань студентам, а забезпечення умов для їх самостійного оволодіння.

Кейс-технологія в освіті – це ряд певних навчальних ситуацій, що спеціально розроблені на базі фактичного матеріалу для подальшого їх розбору в рамках навчальних занять [7]. Суть технології полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, опис яких і називають «кейсом») для самостійного опрацювання чи роботи у команді: спільного аналізу, обговорення, визначення головних проблем і вироблення альтернативних рішень студентами з певного розділу навчальної дисципліни [7;8]. Традиційно case-study використовувався при викладанні економічних, соціальних і бізнес-дисциплін. Досвід підтверджує ефективність кейс-технології і при засвоєнні студентами професійно-орієнтованих дисциплін підготовки фахів-

ців видавництва і поліграфії, оскільки передбачає розгляд значної кількості ситуацій або завдань в певних комбінаціях.

Організація лабораторних занять, наприклад, з дисципліни «Видавничий дизайн», буде більш цікавішою, мотивуючою і результативнішою, орієнтованою на майбутню професійну діяльність, якщо надавати студентам не просто завдання зі створення дизайнерського рішення якогось виду видання, а розв'язання ситуацій, наближених до реальних: взаємодія з замовником, робота в команді, вирішення конкретних проблем поліграфічного оформлення, знаходження та усунення помилок в оформленні видань тощо. Для більшої результативності кейси варто будувати так, щоб не пропонувати проблему у чистому вигляді, а змусити студентів виокремити її з тієї інформації, яка міститься в описі.

З усіх методів кейс-технології особливо доречними у викладанні дисципліни «Видавничий дизайн» будуть кейс-ілюстрація та метод ситуаційного аналізу. Кейс-ілюстрація – це ілюстрація, яка використовується для розгляду проблемної ситуації з метою розбору суті проблеми, аналізу можливих рішень і вибір кращого з них [9]. Кейс-ілюстрації можна використовувати для знайомства студентів з реальною чи вигаданою проблемою і вироблення власного погляду на її рішення. Розглядаючи ілюстрації (зразки видань, приклади оформлення обкладинок, способів верстання, подання вихідних відомостей, типографських і колірних рішень) студенти обговорюють отриману інформацію, міркують, приймають рішення, усувають недоліки, розв'язують поставлені проблеми і реалізують власні варіанти їх вирішення.

Метод ситуаційного аналізу дозволяє глибоко і детально дослідити конкретну ситуацію, що може виникнути у майбутній професійній діяльності (визначення графічного рішення замовленого видання, розподіл обов'язків, визначення шляхів усунення наявних помилок), розробити практичне рішення та здійснити його реалізацію.

В мультимедійному освітньому середовищі реалізація сучасних технологій навчання виходить на якісно новий рівень. Викладачі створюють і впроваджують у навчальний процес освітні ресурси для забезпечення усіх видів навчальної діяльності: лекційних, лабораторних занять, самостійної роботи студентів. Студенти можуть постійно взаємодіяти з викладачем та іншими студентами, отримують необмежений доступ до навчального матеріалу та можливість оперувати ним. Окрім того, сучасні засоби надають можливість представити напрацювання студентів, дозволять ознайомитися з ними усім бажаючим. Щоб застосування освітніх технологій було максимально ефективним, важливим є донесення до студентів їх сутності, специфіки організації навчання з їх використанням та оцінювання результатів. В мультимедійному освітньому середовищі доречно методичні вказівки до реалізації портфоліо та кейсів студента подавати не у вигляді усної розповіді чи текстового обґрунтування, а представити в електронному вигляді, з використанням таких засобів візуалізації інформації, як відео, фотозображення, інфографіка. Даний підхід було застосовано на кафедрі комп'ютерних мультимедійних технологій Національного авіаційного університету при викладанні дисциплін «Композиція, рисунок, перспектива» та «Видавничий дизайн».



Рис. 1. Електронний ресурс «Портфоліо студента. Методичні вказівки»



Рис. 2. Електронний ресурс «Портфоліо студента. Методичні вказівки»

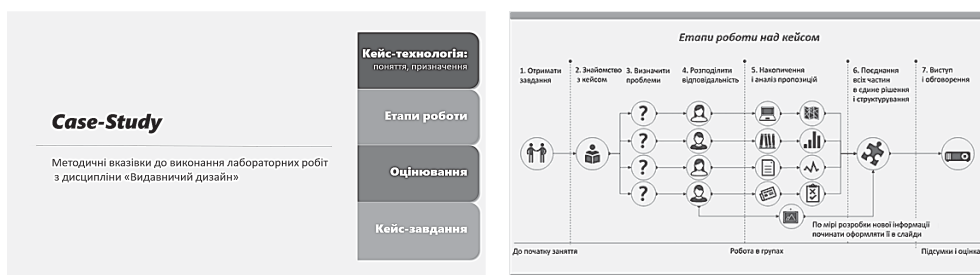


Рис. 3. Електронний ресурс «Портфоліо студента. Методичні вказівки»

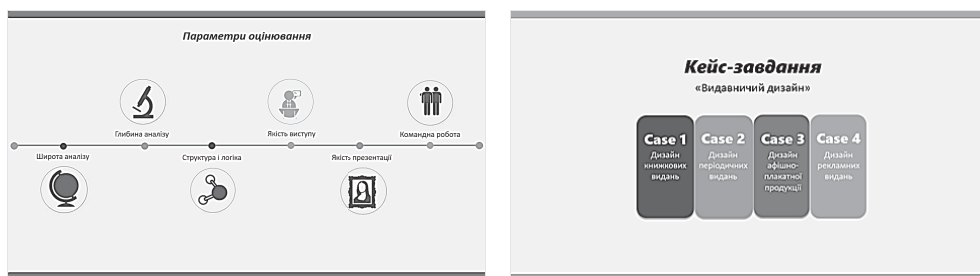


Рис. 4. Електронний ресурс «Портфоліо студента. Методичні вказівки»

На рис. 1. наведено фрагмент електронного ресурсу «Портфоліо студента. Методичні вказівки» у якому наводиться інформація про особливості організації навчальної роботи на лабораторних заняттях з дисципліни «Композиція, рисунок, перспектива» за допомогою електронного портфоліо.

Висновки. Використання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців видавництва і поліграфії сучасних освітніх технологій, таких як технології портфоліо та кейсів, є

ефективним способом підвищення мотивації та пізнавального інтересу студентів, активізації їх навчальної діяльності, створення умов для саморозвитку та самоорганізації, і найголовніше, формування майбутніх професійних компетентностей. Але потрібно враховувати, що ефективність застосування освітніх технологій прямо залежить від якості підготовки навчальних матеріалів та обґрунтованого підходу до організації освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.: Указ Президента України: від 25.06.2013 р., № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>
2. Ушаков Д.В. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров средствами высокотехнологической образовательной среды: автореф. дис. ... к.пед.н.: 13.00.08 / Ушаков Д.В. – Челябинск, 2008. – 22 с.
3. В.Н. Новиков Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.psyedu.ru
4. Ковжого С.О. Сучасні освітні технології та методи їх використання в навчальному процесі / С.О. Ковжого, А.М. Полежаєв, С.А. Тузіков [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/8_NMIW_2008/Pedagogica/28601.doc.htm
5. Гуревич Р.С. Використання сучасних технологій навчання у ВНЗ / Р.С. Гуревич // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2014. – № 2. – С. 3-10.
6. Вахрушева Л.Н. Технология «портфолио» и ее атрибутивные признаки / Л.Н. Вахрушева, С.В. Савинова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/4_SND_2009/Pedagogica/40414.doc.htm
7. Мамзина Т. Кейс-технология в образовании [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://fb.ru/article/190068/keys-tehnologiya-v-obrazovanii-keys-tehnologii-v-doshkolnom-obrazovanii>
8. Желізняк Л.Д. Кейс-технологія. Збірка кейсів з інформатики // Інформатика в школі. – 2013. – № 4 (52). – С. 5-10
9. Смирнова Е.Н. Кейс как педагогическая технология взаимодействия участников образовательного процесса [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://infourok.ru/keys-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya-vzaimodeystviya-uchastnikov-obrazovatel'nogo-processa-421281.html>

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. *Pro Natsionalnu stratehiiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 r.: Ukaz Prezydenta Ukrainy: vid 25.06.2013 r., № 344/2013 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>*
2. *Ushakov D.V. Formyrovanye professyonalnoi kompetentnosti budushchykh ynzhenеров sredstvamy vysokotekhnolohycheskoi obrazovatelnoi sredy: avtoreferat dys. ... k.ped.n.: 13.00.08 / Ushakov D.V. – Cheliabynsk, 2008. – 22 s.*
3. *V.N. Novykov Obrazovatelnaia sreda vuza kak professyonalno y lychnostno stymulyruuiushchyi faktor // Elektronnyi zhurnal «Psikholohycheskaia nauka y obrazovanye» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: www.psyedu.ru*
4. *Kovzhoha S.O. Suchasni osviti tekhnolohii ta metody yikh vykorystannia v navchalnomu protsesi / S.O. Kovzhoha, A.M. Poliezhaiev, S.A. Tuzikov [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.rusnauka.com/8_NMIW_2008/Pedagogica/28601.doc.htm*
5. *Hurevych R.S. Vykorystannia suchasnykh tekhnolohii navchannia u VNZ / R.S. Hurevych // Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnym*
6. *Vakhrusheva L.N. Tekhnolohyia «portfolyo» y ee atrybutyvyne pryznaky / L.N. Vakhrusheva, S.V. Savynova [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.rusnauka.com/4_SND_2009/Pedagogica/40414.doc.htm*
7. *Mamzyna T. Keis-tekhnolohyia v obrazovannyi [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://fb.ru/article/190068/keys-tehnologiya-v-obrazovanii-keys-tehnologii-v-doshkolnom-obrazovanii>*
8. *Zhelizniak L.D. Keis-tekhnolohyia. Zbirka keisiv z informatyky // Informatyka v shkoli. – 2013. – № 4 (52). – S. 5-10*
9. *Smyrnova E.N. Keis kak pedahohycheskaia tekhnolohyia vzaymodeistoviia uchastnykov obrazovatelnoho protsessa [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://infourok.ru/keys-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya-vzaimodeystoviia-uchastnikov-obrazovatelnoho-processa-421281.html>*

ЗАКУСИЛОВА Т.О.,
заступник директора з виховної
роботи Медичного коледжу
Запорізького державного
медичного університету,
аспірант Класичного приватного
університету,
м. Запоріжжя, Україна

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОЇ МЕДИЧНОЇ СЕСТРИ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД

У статті висвітлено наукові погляди на поняття “професіоналізм”, “компетентність”, “компетентнісний підхід”; розкрито концептуальні підходи до формування компетентності як складника професіоналізму майбутніх медичних сестер; окреслено особливості професійної підготовки майбутніх медичних сестер.

Ключові слова: компетентність, майбутня медична сестра, професіоналізм, сестринська справа, фахова освіта, формування.

В статье освещены научные взгляды на понятия “профессионализм”, “компетентность”, “компетентностный подход”; раскрыты концептуальные подходы к формированию компетентности как элемента профессионализма будущих медицинских сестер; обозначены особенности профессиональной подготовки будущих медицинских сестер.

Ключевые слова: компетентность, будущая медицинская сестра, профессионализм, сестринское дело, профессиональное образование, формирование.

The article analyzes the scientific views on the concept of “professionalism”, “competence”, “competence approach”; reveals the conceptual approaches to the formation of competence as an element of professionalism in future nurses; marked peculiarities of professional training of future nurses.

Key words: competence, future nurse, professionalism, nursing, professional education, formation.

В умовах соціально-політичних перетворень, відповідно до запитів суспільства висуваються нові вимоги до професіоналізму фахівців. Держава повинна забезпечити підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до конкурентоспроможних на ринку праці. Особливо це стосується підготовки майбутніх медичних працівників, зокрема – фахівців сестринської справи. Професіоналізм медичних сестер в епоху технологізації їхньої повсякденної практичної діяльності набуває нового сенсу та перспектив, водночас залишаючись важливим моральним фактором професійної співпраці з лікарем та взаєморозуміння з колегами й пацієнтами. Компетентність є своєрідним мірилом рівня професіоналізму особистості майбутньої медичної сестри, а високий рівень професіоналізму забезпечує її конкурентоспроможність й успішність у професійній діяльності на користь громадянського суспільства.

Актуальність теми підкреслюється відсутністю чітких рекомендацій і наукових розвідок щодо шляхів формування основ професіоналізму майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки. Теоретична значущість і недостатня розробленість питання визначили тему статті, а її **метою** стало висвітлення наукових поглядів на поняття “професіоналізм”, “компетентність”, “компетентнісний підхід”; роз-

криття концептуальних підходів до формування компетентності як складника професіоналізму майбутніх медичних сестер.

У “Концепції розвитку вищої медичної освіти” (2008 р.) підкреслюється, що розвиток та реформування національної системи охорони здоров’я потребує підготовки нового покоління висококваліфікованих медичних працівників. Підготовка майбутніх медичних сестер має бути орієнтована на формування у них не лише основ професіоналізму, а й готовності до участі у зціленні та збереженні здоров’я й забезпеченні активного довголіття пацієнтів.

Концептуальні ідеї формування основ професіоналізму майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки ґрунтуються на: на принципі гуманізації професійної підготовки фахівця (І. Бех, В. Кремень, О. Пехота, Е. Помиткін, В. Сухомлинський та ін.); на провідних концептуальних позиціях теоретико-методичних засад професійної освіти (А. Маркова, Н. Нічкало, А. Субетто, Ю. Татур та ін.); на концепціях досліджень різних аспектів професійної підготовки майбутніх медичних працівників, зокрема медсестер (В. Аверін, В. Бабаліч, О. Беляєва, А. Кемпбел, Ю. Колісник-Гуменюк, Н. Кудрява, М. Лісовий, П. Мазур, Л. Переймибіда, З. Шарлович, Л. Шульгіна, Ю. Ющенко та ін.).

Проблеми компетентнісного під-

ходу вивчали Н. Бібік, Л. Ващенко, В. Кремень, В. Луговий, О. Овчарук, Н. Побірченко, О. Пометун, О. Ситник, Ж. Таланова та ін. Науковцями доведено, що компетентнісний підхід передбачає глибокі системні перетворення в освітньому процесі, що стосуються викладання змісту дисциплін, оцінювання знань, освітніх технологій, зв'язку вищої освіти з іншими рівнями професійної освіти.

Питання професіоналізму і професійної компетентності останнім часом стали предметом пильної уваги психологічної науки (Є. Климов, А. Маркова, Л. Мітіна, Ю. Поваренко, Н. Пряжников та ін.), але в більшості випадків дослідники обмежуються вивченням набору професійно важливих якостей, їх формування та оцінки. Нерідко ототожнюються поняття професійної компетентності та професіоналізму.

Базове поняття професіоналізму в науковій літературі тлумачиться як певний рівень успішності виконання професійної діяльності [12, с. 300], як оволодіння глибинами професії, які в своїй основі є результатом цілеспрямованого цілісного розвитку особистості, де поєднані ефективність виховного впливу, природні задатки, освіта, гармонія культури почуттів, волі та вчинків [3, с. 995].

На думку дослідниці М. Кудрявцевої, професіоналізм у сучасному світі "припускає не тільки володіння на високому рівні професійними технологіями, а й глибоке усвідомлення відповідальності за свою діяльність, здатність до прогнозування наслідків, які вона може спричинити" [9].

Термін "компетентність" (лат. *competens* – відповідний, здібний) означає володіння теоретичними знаннями, практичними навичками та вміннями, професійним досвідом у певній галузі; це – сукупність знань та

вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [14]; це – спеціально структурований (організований) набір знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають у процесі навчання [13, с. 4]. Вони дозволяють людині визначати (тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту або ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності. Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які слід деталізувати в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей і відношень за навчальними галузями й життєвими сферами студентів [7].

У словнику "Професійна освіта" [14] компетентність тлумачиться як сукупність знань та умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію. До структури компетентності відносять знання, пізнавальні навички, практичні навички, відношення, емоції, цінності та етика, мотивація [11].

У широкому значенні компетентність виступає як сукупність досягнень у професійній діяльності. Професійна компетентність медичної сестри, що включає: принципи, компоненти, показники, рівні сформованості, педагогічні умови, орієнтовані на реалізацію принципів терапевтичної спільноти у навчально-виховному процесі. Враховуючи різноманіття виконуваних медичною сестрою функцій і збільшення відповідальності, медичні освітні установи намагаються забезпечити якісну підготовку фахівців на основі позицій взаємодії усіх учасників даного діяльнісного процесу [17, с. 43].

Визначаючи компетентність як во-

лодіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції [10, с. 31], А. Маркова виокремлює види професійної компетентності: спеціальну компетентність (володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток); соціальну компетентність (володіння спільною (груповою кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в певній професії прийомами професійного спілкування), соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці); особистісну компетентність (володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості); індивідуальну компетентність (володіння прийомами саморегуляції розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, непадвладність професійному старінню, уміння організовувати раціонально свою працю) [10, с. 34].

За словами І. Зязюна, “компетентність, як властивість індивіда, існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей” [8, с. 17].

Як зазначає Б. Гершунський, професійна компетентність визначається рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи [4, с. 4].

З метою формування професійної компетентності майбутніх медичних

сестер у процесі фахової підготовки необхідно акцентувати увагу на принципах взаємної співпраці, поєднанні професійних й особистісних рис, спрямуванні на фахову діяльність.

Як зазначає М. Докторович, в особистісному сенсі професійна компетентність є якістю, в якій при всій цілісності можна виокремити окремі компоненти: когнітивно-ціннісний, емоційно-мотиваційний, інтерактивно-комунікативний, поведінково-діяльнісний [5, с. 66]. Когнітивно-ціннісний – передбачає наявність професійних знань, уявлень і системи професійних цінностей особистості, розуміння значущості фаху в умовах соціальної дійсності; становлення професійного менталітету. Емоційно-мотиваційний – характеризується емоційним ставленням до фаху і мотивами професійного самовизначення та професійної діяльності; інтересом до способів і результатів праці; задоволеністю працею. Інтерактивно-комунікативний компонент передбачає здійснення продуктивної комунікації з індивідами та групами (взаємодію з якими передбачає фах); виконання різних ролей соціальної комунікації, окреслених фахом. Змістом поведінково-діяльнісного компонента є вияв міри ціннісного ставлення до фаху через поведінку та діяльність, представлені фаховими вміннями, навичками та професійною позицією.

Компетентність дозволяє ефективно взаємодіяти з професійним середовищем завдяки наявності необхідного фонду переживань, знань, відносин (атрибутів свідомості); виступає провідним регулятором професійного розвитку особистості; передбачає глибоке розуміння професійного середовища і свого місця в ньому [15].

Упровадження компетентнісного підходу як засобу модернізації змісту

вищої медичної освіти зумовлює визначення конкретного переліку і змісту ключових компетенцій випускників вищих медичних навчальних закладів, які вказані в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця; встановлення відповідності базових компетенцій професійно-орієнтованим дисциплінам; відбір змісту дисциплін, що забезпечить їх формування і розвиток; розробку системи контролю за їх формуванням [6, с. 47].

Компетенцію (лат. *competentia*) розглядають як: коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід [16, с. 282]. У словниках поняття, "компетенція" в основному зводиться до таких визначень: 1) коло повноважень, питань, в яких людина добре поінформована в тій чи іншій сфері; 2) знання та досвід; 3) характеристика особистості, яка володіє знаннями, що дозволяють розмірковувати авторитетно про що-небудь; 4) наперед задана вимога до освітньої підготовки (стандарт), потенційна можливість, елемент компетентності.

На думку Н. М. Бібік, ключові компетенції пов'язують воедино особистісне й соціальне в освіті, відображають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльностей, що створює передумови для розроблення індикато-

рів їх вимірювання; вони виявляються в конкретній справі чи ситуації. Ключові компетенції мають рухливу і перемінну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, самовизначення особистості загалом [2, с. 48].

Професія медичної сестри – найпоширеніша в системі охорони здоров'я, тому проблеми медсестринської освіти й діяльності є надзвичайно актуальними [18, с. 71]. Медична сестра сьогодні – це висококваліфікований фахівець, здатний виконувати лікувально-профілактичні завдання, розробляти план заходів із реалізації сестринської допомоги, оцінки ефективності надання допомоги, здатний організувати заходи з надання невідкладної долікарської допомоги, профілактики захворювань. Завданням її є зменшення важких і неадекватних реакцій, створення у пацієнта розумного ставлення до хвороби, яке забезпечить найкраще виконання лікувального режиму [1, с. 20].

Отже, компетентнісний підхід у медичній освіті спрямований не тільки на формування комплексу спеціальних знань, професійних умінь і навичок, але й на поведінку, спілкування, розвиток особистісних якостей майбутньої медичної сестри, на її прагнення до самовдосконалення з метою досягти високого рівня професіоналізму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андреева Н. В. *Какой должна быть медсестра?* / Н. В. Андреева // *Сестринское дело*. – 2005. – №5. – С. 18–20.
2. Бібік Н. М. *Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування* / Н. М. Бібік // *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи*. Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
3. *Великий тлумачний словник сучасної української мови* / Уклад, і голов. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ "Перун", 2002. – 1440 с.

4. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе образования ценностей и релей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 3–7.
5. Докторович М. О. Професійна компетентність соціального педагога / М. О. Докторович // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск 15. Частина II. – Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2010. – С. 64–69.
6. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти / І. І. Драч // Проблеми освіти. – 2008. – №57. – С. 44–47.
7. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006 – №8. – С. 20–26.
8. Зазюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зазюн // Педагогічна майстерність : проблеми, пошуки, перспективи : [монографія]. – К. : Глухів : РВВ ГАПУ, 2005. – С. 10–18
9. Кудрявцева М. Е. К вопросу о фундаментальных основах гуманитарного образования / М. Е. Кудрявцева // Вестник МГУ. – 2005. – №1. – С. 171–17.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. – 308 с
11. Настільна книга педагога. Упорядники: Андрєєва В. М., Гигораи В. В. – Х. : Вид. група “Основа”, 2006. – 352 с.
12. Педагогіка вищої школи: Словник-довідник / Упорядник О. О. Фунткіова. – Запоріжжя : ГУ“ЗІДМУ”, 2007. – 404 с.
13. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генеза, 2006. – 328 с.
14. Професійна освіта: словник [навч. посіб.] / Уклад. С. У. Гончаренко та ін./ За ред. Н. Г. Ничкало. – К., 2000. – 380 с.
15. Радзієвська І. В. Формування професійної компетентності медичних сестер / І. В. Радзієвська // Проблеми освіти. – 2008. – № 57. – С. 69–73.
16. Словник іншомовних слів / [уклад. С. М. Морозова, Л. М. Шкаранута]. – К. : Наук. думка, 2000. – 680 с.
17. Стрельникова А. Н. Зачем медсестре самооценка / А. Н. Стрельникова // Медсестра. 2000. – №1. – С. 42–43.
18. Шегадин М. Б. Проблемні питання медсестринства в Україні / Марія Броніславівна Шегадин // Українські медичні вісті : наук.-практ. журнал Всеукраїнського лікарського товариства. – 1997. – №2–3 (57–58). – Т. 1. – С. 71–72.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Andreeva N. V. Kakoy dolzhna byt medsestra? Sestrinskoe delo, 2005, №5. – S. 18–20.
2. Bibik N. M. Kompetentnisnyy pidkhid : refleksyovnyy analiz zastosuvannya. Kyiv, 2004. – 112 s.
3. Velykuu tlumachnyy slovnyk suchasnoyi ukrajins'koyi movy, Kyiv,

2002. – 1440 s.
4. Gershunskiy B. S. Kontsepsiya samorealizatsii lichnosti v sisteme obrazovaniya tsennostey i reley obrazovaniya. *Pedagogiga*, 2003, №10. S. 3–7.
 5. Doktorovych M. O. Profesiyna kompetentnist' sotsial'noho pedahoha *Visnyk Hlukhivs'koho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Hlukhiv*, 2010. – S. 64–69.
 6. Drach I. I. Kompetentnisnyy pidkhid yak zasib modernizatsiyi zmistu vyshchoyi osvity. *Problemy osvity*, 2008, №57. – S. 44–47.
 7. Zimnyaya I. A. Kompetentnostnyy podkhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennykh podkhodov k problemam obrazovaniya? *Vyshee obrazovanie segodnya*, 2006, №8. – S. 20–26.
 8. Zazyun I. A. Filosofiya postupu i prohnozu osvith'oyi systemy. *Pedahohichna maysternist':problemy, poshuky, perspektyvy. Kyiv, Hlukhiv*, 2005. – S. 10–18.
 9. Kudryavtseva M. Ye. K voprosu o fundamentalnykh osnovakh gumanitarnogo obrazovaniya. *Vestnik MGU*, 2005, №1. – S. 171–17.
 10. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma. Moscow*, 1996. – 308 s.
 11. *Nastil'na knyha pedahoha. Kharkiv*, 2006. – 352 s.
 12. *Pedahohika vyshchoyi shkoly: Slovnyk-dovidnyk. Zaporizhzhya*, 2007. – 404 s.
 13. *Pometun O. Metodyka navchannya istoriyi v shkoli. Kyiv*, 2006. – 328 s.
 14. *Profesiyna osvita: slovnyk. Kyiv*, 2000. – 380 s.
 15. Radziyevs'ka I. V. Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti medychnykh sester. *Problemy osvity*, 2008, №57. – S. 69–73.
 16. *Slovnyk inshomovnykh sliv, Kyiv*, 2000. – 680 s.
 17. *Strelnikova A. N. Zachem medsestre samootsenka. Medsestra*, 2000, №1. – S. 42–43.
 18. *Shehedyn M. B. Problemni pytannya medsestrynstva v Ukraini. Ukrayins'ki medychni visti : nauk.-prakt. zhurnal Vseukrayins'koho likars'koho tovarystva*, 1997, №2–3 (57–58), T. 1. – S. 71–72.

КАЛАНДИРЕЦЬ Н.М.,
аспірантка, кафедра соціальної
педагогіки та інформаційних
технологій в освіті, Національний
університет біоресурсів і
природокористування України,
м. Київ, Україна

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті виділені основні компоненти в структурі підприємницької діяльності, описані зміст і структура підприємницької компетентності майбутніх економістів аграрного профілю.

Ключові слова: підприємницька діяльність, підприємницька компетентність, компоненти підприємницької компетентності.

В статье выделены основные компоненты в структуре предпринимательской деятельности, описаны содержание и структура предпринимательской компетентности будущих экономистов аграрного профиля.

Ключевые слова: предпринимательская деятельность, предпринимательская компетентность, компоненты предпринимательской компетентности.

The article highlights major components within the structure of entrepreneurial activity, describes the content and the structure of entrepreneurial competence of future agricultural economists.

Key words: entrepreneurial activity, entrepreneurial competence, components of entrepreneurial competence.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Нині аграрний сектор посідає важливе місце в економіці України і суспільства в цілому. Сільське господарство є великою галуззю в господарстві нашої країни, тому не дивно, що зростає цікавість молодих людей до економічних знань, підприємницької діяльності в аграрній галузі.

У зв'язку з цим існує об'єктивна необхідність підвищення якості професійної освіти студентів аграрного профілю в контексті пріоритетних напрямків модернізації сучасної вищої школи, пошуку шляхів і засобів підготовки професійно-компетентних і конкурентоспроможних фахівців, які вміють швидко адаптуватись до динамічних змін у соціально-технологічному та професійно-виробничому середовищі, постійно підвищувати свій професійний рівень.

Враховуючи вищезазначене, ідея комплексної, систематичної підготовки сучасних фахівців з економіки до підприємницької діяльності знаходить все більше місця при організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах освіти, зокрема і аграрних. Однією з основних вимог до підготовки майбутніх економістів-аграрників виступає формування у них підприємницької компетентності.

Аналіз досліджень і публікацій. Про-

блемою формування професійної компетентності майбутніх економістів займалися такі вчені як: О. Аксьонова, О. Бабаян, Н. Баловсяк, Н. Болюбаш, О. Гончарова, І. Демура, Ю. Деркач, Г. Копил, Н. Кошелєва, І. Носач, Н. Уйсімбаєва та ін.

В останні десятиріччя вітчизняними вченими було захищено дисертації з проблеми формування підприємницької компетентності: Т. Матвєєва (формування підприємницької компетентності в учнів старших класів на основі методу проектів), О. Сулаєва (формування підприємницької компетентності у студентів технікуму), А. Чернявський (формування підприємницької компетентності бакалавра-регіонознавця). Але проблема формування підприємницької компетентності майбутніх економістів аграрного профілю до цього часу залишається поза увагою науковців. Це стосується і визначення змісту та структури цієї компетентності.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці змісту та структури підприємницької компетентності майбутніх економістів аграрного профілю.

Вклад основного матеріалу дослідження. Головною складовою підприємницької компетентності є поняття «підприємницька діяльність». Розглянемо його більш детально.

Підприємницьку діяльність в аграрному секторі можуть здійсню-

вати як окрема людина, так і група людей. Закон України «Про підприємництво в Україні» встановлює, що суб'єктами підприємницької діяльності можуть бути громадяни нашої держави, інших країн, не обмежені законом у право- або дієздатності, та юридичні особи всіх форм власності [2].

На основі аналізу підходів науковців до характеристик підприємницької діяльності та результатів власного пошуку виокремлюємо такі *змістові складові підприємницької компетентності майбутнього економіста аграрної галузі*:

- здатність по-новому мислити, генерувати інноваційні бізнес-ідеї, перетворюючи їх на нові технології з метою отримання прибутку;
- здатність працювати за межами запропонованих вимог і в умовах невизначеності;
- здатність оперативно оцінювати перспективність нових ринкових можливостей для бізнесу, економічні та соціальні умови здійснення підприємницької діяльності;
- здатність розробляти власні бізнес-плани створення і розвитку нових організацій, напрямків діяльності, продуктів;
- здатність до прийняття рішень, готовність прийняти на себе відповідальність за їх наслідки;
- розуміння суті проблеми і вміння знаходити новаторське її рішення в стандартних і нестандартних ситуаціях;
- вміння налагоджувати зв'язки, домовлятися, здійснювати комунікації з різними партнерами, укладати ефективні угоди;
- вміння контролювати використання ресурсів, забезпечувати

оптимальний розподіл ресурсів між операціями і проектами;

- готовність ризикувати, вміння управляти ризиком;
- готовність до особистого і професійного саморозвитку;
- здатність до критичної оцінки особистих переваг і недоліків.

Для ефективного формування підприємницької компетентності майбутнього економіста аграрної галузі проведемо аналіз вітчизняної й зарубіжної літератури щодо структури професійної та підприємницької компетентності фахівців різних сфер діяльності.

Компетентність є особистісною характеристикою індивіда та розглядається дослідниками як сукупність взаємопов'язаних між собою компонентів. Науковці, при цьому, по-різному визначають компонентний склад компетентності. Так, Дж. Равен у структурі компетентності виділяє чотири компоненти: когнітивний, афективний, вольовий, навички і досвід [8]. Російські вчені (В.А. Болотов, А.В. Хуторський, В.В. Серіков, І.А. Зимня, та ін.) до структури поняття компетентності включають такі складові: мотиваційну (готовність до прояву компетентності), когнітивну (володіння знаннями); діяльну (сформованість способів діяльності, технологічної письменності); аксиологічну (освоєння цінностей, ціннісне ставлення до професійної діяльності і особистого зростання). На думку експертів "DeSeCo", до внутрішньої структури компетентності входять знання, пізнавальні і практичні уміння і навички, ставлення, емоції, цінності і етичні норми, мотивація [7, с. 22].

Деякі науковці, наприклад, О. Іванасєвська, вважають, що на сучасному етапі дослідження компетентності немає узагальненої точки зору відносно

розуміння як компонентного складу компетентності, так і змістового наповнення її складників, оскільки погляди вчених значною мірою залежать від того, як проблема вписана у коло їхніх наукових інтересів [3]. Очевидно, що підприємницька компетентність фахівця будь-якого профілю має розглядатися як загально-професійна, тому доцільно розглянути підходи науковців щодо визначення структурних компонентів професійної компетентності. Так наприклад, на думку Н. Козлової та Л. Павлової структура професійної компетентності повинна включати три основні компоненти: змістовий (орієнтація у цілях і завданнях професійної діяльності, зміст професійної та суміжних з нею сфер); ресурсно-часовий (поінформованість про трудомісткість і складність професійних завдань, про необхідний і наявний рівні професійної підготованості членів колективу, технічних, кадрових і часових ресурсів); соціально-економічний (комунікативність, адекватність міжособистісного сприйняття і взаємодії; вміння запобігати конфліктам) [5].

Деякими вченими досліджувалась підприємницька компетентність майбутніх фахівців різних сфер діяльності. Так, розглядаючи структуру інноваційно-підприємницької компетентності менеджера Л.П. Качалова виділяє в ній ряд складових компонентів:

1) соціальний, який розуміється як усвідомлення відповідальності за плоди своєї праці;

2) професійно-орієнтуючий, який виражається в підготовленості до самостійного творчого виконання інноваційних процесів у підприємництві;

3) соціально-психологічний або готовність до спілкування та співпраці і взаємодії;

4) спеціально-предметний, який

тлумачиться як володіння професійними знаннями, вміннями та навичками [4].

Російська дослідниця Колчина В.В. виділяє такі структурні компоненти інноваційно-підприємницької компетентності: аналітично-прогностичний, планово-проектний, професійно-позиційний та когнітивно-діяльнісний [6].

Структура підприємницької компетентності магістрів спеціальності «бізнес-адміністрування» за М. Стрельниковим, включає: *особистісний* (відповідальність; організаторські здібності; енергійність; ініціативна, самостійна діяльність), *організаторський* (умови ризику; здійснення будь-яких видів господарської діяльності; планування, контроль, організація, володіння підприємством тощо), *комерційний* (уміння визначати прибутки і доходи бізнесу, вартість продукції; уміння вибирати і поєднувати різні види господарської діяльності з метою отримання найбільшої вигоди і ін.), *інноваційний* (уміння визначати інновації в діяльності; створювати інновації; уміння створювати нові види товарів і послуг, які будуть затребувані на ринку і ін.), *комунікаційний* (уміння вести переговори з постачальниками, посередниками, споживачами; уміння організувати співпрацю з іншими фірмами з метою розширення своєї діяльності та отримання прибутку тощо) компоненти [9].

Дослідниця Ю. Білова виділяє такі структурні компоненти підприємницької компетентності майбутніх економістів: *мотиваційно-ціннісний* (свобода вибору, самореалізація, ощадливість, толерантність, чесність), *когнітивний* (сукупність знань, що відображають розуміння сутності сучасного суспільства; знання, які складають інформативну основу пошукової

пізнавальної діяльності; теоретичні знання про основні поняття та методи підприємницької діяльності), *діяльнісний* (уміння вибору ефективної бізнес-ідеї, вибір форм підприємницької діяльності, організація та планування та прогнозування діяльності, уміння презентабельності подання власних проєктів, уміння ведення конструктивного ділового діалогу, уміння творчо розв'язувати різноманітні проблеми на основі набутих знань, умінь, способів мислення, уміння управління та контролю) та *емоційно-вольовий* (здатність розуміти власний емоційний стан в ситуації пошуку та реалізації бізнес-проєктів; здатність достойно переживати відсутність результату, здатність відкрито ділитися своїми почуттями і переживаннями, цілеспрямованість, терпіння і володіння собою в ситуаціях невизначеності) компоненти [1, С.15-17].

Результатами проведеного аналізу підходів науковців до визначення структури компетентності як особистісної характеристики індивіда і визначення структур професійної та підприємницької компетентності показав, з одного боку, розмаїття підходів щодо розв'язання зазначеної проблеми, а з іншого – однозначність наукових поглядів в оцінці ролі таких важливих чинників, як економічні знання та вміння, особистісна позиція щодо різноманітних економічних питань, участь в підприємницькій діяльності тощо.

На основі психолого-педагогічних досліджень, навчальних планів вищого аграрного навчального закладу та беручи до уваги принцип взаємозв'язку компонентів будь-якої структури, *структура підприємницької компетентності майбутніх економістів аграрного профілю нами представлена у єдності мотиваційного, когнітивного, ор-*

ганізаційно-діяльнісного та особистісного компонентів.

У процесі професійної підготовки економістів у вищому аграрному навчальному закладі *мотиваційний компонент* є основою формування підприємницької компетентності майбутніх економістів, адже він спонукає їх до підприємницької діяльності. Цей компонент, насамперед, викликає у майбутніх фахівців інтерес до підприємницької діяльності, що в свою чергу сприяє самовдосконаленню, саморозвитку, стимулює творчі прояви особистості та спрямовує на потребу в засвоєнні професійно-підприємницьких знань, вмінь та навичок.

Когнітивний компонент підприємницької компетентності майбутніх економістів аграрного профілю передбачає сукупність знань з підприємницької діяльності, які є основою для практичної діяльності: підприємницьке мислення; умінь аналізу і проєкування реальних проблемних ситуацій; здібностей до ефективного підприємницького рішення.

Організаційно-діяльнісний компонент визначається ставленням та умінням до активного включення у підприємницьку діяльність, тобто до її організації. Зокрема, це передбачає застосування знань у практичній ситуації і самостійний переніс відомих способів діяльності в нові умови.

Особистісний компонент відображає інтелектуальні, особистісні якості, властиві для підприємця. Важливим у цьому компоненті підприємницької компетентності є розвиненість комунікативних умінь, що виявляються в ораторських здібностях, ерудиції, знань психологічних основ спілкування тощо.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На основі теоретичного аналізу до-

сліджуваної проблематики можна зробити висновок, що в педагогічній науці зміст і структура підприємницької компетентності розглядаються як сукупність професійних знань, умінь і навичок, інтегральних характеристик особистості, які визначають: практичну готовність фахівця (майбутнього економіста аграрного профілю) до здійснення підприємницької діяльнос-

ті, результативність підприємницької праці, обсяг накопиченого досвіду для виконання певних завдань і т.п.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку полягають у розробці педагогічних умов формування підприємницької компетентності майбутніх економістів у вищому аграрному закладі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Білова Ю. А. *Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю* / Ю. А. Білова // *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. праць*. – Рівне : РДГУ. – Вип. 7 (50). – 2013. – С. 15-17.
2. Закон України «Про підприємництво» [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/698-12>.
3. Иванеевская Е.А. *Формирование компетентности социального взаимодействия школьников во внеурочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Иванеевская*. – Самара, 2012. – 28 с.
4. Качалова Л.П. *Рефлексивно-аналитический подход к определению понятия инновационно-предпринимательская компетентность* // *Научный поиск*, № 3. – Вып.2. – С. 37-42.
5. Козлова Н.Б. *Развитие профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в процессе иноязычной подготовки в вузе.: Автореф. дис. к.пед.н.* – Магнитогорск: МаГУ, 2003. – 22 с.
6. Колчина В. В. *Структурная характеристика инновационно-предпринимательской компетентности будущего менеджера – студента вуза* [Электронный ресурс] / В. Колчина // *Научный поиск: вестник кафедры педагогики и психологии*. – 2013. – № 1. – Режим доступа: <http://vestnikkaf.esrae.ru/1-17>.
7. Овчарук О.В. *Компетентності як ключ до формування змісту освіти // Стратегія реформування освіти України*. – К.: К.І.С., 2003. – 295 с.
8. Равен Дж. *Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы: Пер. с англ., Изд. 2-е, испр.* – М.: “Когито-Центр”, 2001. – 142 с.
9. Стрельников М. В. *Структура підприємницької компетентності магістрів спеціальності “Бізнес-адміністрування”* / М. В. Стрельников // *Наукові записки КДПУ. – Кіровоград : КДПУ. – Вип. 141, ч. 2. – 2015. – С. 148-151.*

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Bilova Yu. A. Pomyattya ta struktura pidpry`yemny`cz`koyi kompetentnosti majbutnix faxivciv ekonomichnogo profilyu / Yu. A. Bilova // Onovlennya zmistu, form ta metodiv navchannya i vy`xovannya v zakladax osvity`: zb. nauk. pracz`. – Rivne : RDGU. – Vy`p. 7 (50). – 2013. – S. 15-17.
2. Zakon Ukrayiny` «Pro pidpry`yemny`cz`stvo» [Elektrony`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/698-12>.
3. Y`vanaevskaya E.A. Formy`rovany`e kompetentnosty` socy`al`nogo vzay`modejstvoy`ya shkol`ny`kov vo vneurochnoj deyatel`nosti`: avtoref. dy`s. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / E.A. Y`vanaevskaya. – Samara, 2012. – 28 s.
4. Kachalova L.P. Refleksy`vno-analy`ty`chesky`j podxod k opredeleny`yu ponyaty`ya y`nnovcy`onno-predpry`ny`matel`skaya kompetentnost` // Nauchnyj poy`sk, # 3. – Vyр.2. – S. 37-42.
5. Kozlova N.B. Razvy`ty`e professy`onal`noj kompetentnosty` budushhego uchy`telya y`nostrannogo yazyka v processe y`noyazychnoj podgotovky` v vuze.: Avtoref. dy`s. k.ped.n. – Magny`togorsk: MaGU, 2003. – 22 s.
6. Kolchy`na V. V. Strukturnaya xaraktery`sty`ka y`nnovcy`onno-predpry`ny`matel`skoj kompetentnosty` budushhego menedzhera – studenta vuza [Elektronnyj resurs] / V. Kolchy`na // Nauchnyj poy`sk: vestny`k kafedry pedagogy`ky` y`psy`xology`y`. – 2013. – # 1. – Rezhy`m dostupu: <http://vestnikkaf.esrae.ru/1-17>.
7. Ovcharuk O.V. Kompetentnosti yak klyuch do formuvannya zmistu osvity`// Strategiya reformuvannya osvity` Ukrayiny`. – K.: K.I.S, 2003. – 295 s.
8. Raven Dzh. Pedagogy`cheskoe testy`rovany`e: Problemy, zabluzhdeny`ya, perspekty`vy: Per. s angl., Y`zd. 2-e, y`spr. – M.: “Kogy`to-Centr”, 2001. – 142 s.
9. Strel`nikov M. V. Struktura pidpry`yemny`cz`koyi kompetentnosti magistriv special`nosti “Biznes-administruvannya” / M. V. Strel`nikov // Naukovi zapy`sky` KDPU. – Kirovograd : KDPU. – Vy`p. 141, ch. 2. – 2015. – S. 148–151.

КОЖУХАР Ж.В.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач, кафедра
математики, інформатики та
інформаційної діяльності,
Ізмаїльський державний
гуманітарний університет,
м. Ізмаїл, Україна

ЗАСОБИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ-ДОКУМЕНТОЗНАВЦІВ ДО ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розглядаються проблеми підготовки майбутніх бакалаврів-документознавців до формування інформаційно-комунікативної компетентності, в умовах нової освітньої парадигми. Виявлені основні складові інформаційно-комунікативної компетентності документознавців, чинники та напрями впливу на організацію навчально-виховного процесу. Запропонована система заходів, зорієнтована на набуття досвіду інформаційної і комунікативної роботи в сучасному інформаційному середовищі.

Ключові слова: компетентнісний підхід, інформаційно-комунікативна компетентність, інформаційна діяльність

В статье рассматриваются проблемы подготовки будущих бакалавров-документоведов при формировании информационно-коммуникативной компетентности в условиях новой образовательной парадигмы. Выявлены основные составляющие информационно-коммуникативной компетентности документоведов, факторы и пути воздействия на организацию учебно-воспитательного процесса. Предложена система мероприятий, ориентированная на приобретение опыта информационной и коммуникативной работы в современном информационном обществе.

Ключевые слова: компетентностный подход, информационно-коммуникативная компетентность, информационная деятельность

In the given article it is examined the problems of future bachelors in documentation science training for the formation of informative and communicative competence under the conditions of modern educational paradigm. It has been revealed the main components of information and communicative competence of the specialists in documentation science and it has been studied the main factors and ways of influence on the organization of educational process. It is offered the system of activities that are oriented on the acquisition of the experience in informative and communicative work in modern informative society.

Key words: *competence-based approach, the informative and communicative competence, informative activity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У зв'язку із стрімким розвитком в Україні інформаційного суспільства, все зростаючі вимоги до рівня підготовки випускників вищих навчальних закладів, постають актуальні питання, пов'язані з проблемою підготовки конкурентоспроможного фахівця документознавця, здатного до швидкого сприйняття й опрацювання великих інформаційних масивів, вільної орієнтації в інформаційному просторі, використання інформаційно-комунікаційних технологій в професійній діяльності.

Ці тенденції вимагають підвищення якості сучасної освіти через реалізацію компетентнісної парадигми, яка на думку О. Савченко спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності та безперервної роботи над удосконаленням своїх професійних можливостей.

У сучасних умовах інформатизації суспільства та освіти поетапне оволо-

діння інформаційно-комунікативною компетентністю забезпечує ґрунтовний розвиток «уміння володіти знаннями» (В. Кремень) особистості, спроможності до активної продуктивної діяльності, є необхідною умовою успішного навчання, професійного розвитку та застосування можливостей використання ІКТ у професійній діяльності в умовах сучасного інформаційного суспільства. Компетентнісний підхід висуває на перший план уміння вирішувати проблеми, які виникають під час пізнання, освоєння сучасних технологій, взаємин з іншими людьми, у повсякденному житті під час виконання соціальних ролей тощо. На нашу думку, компетентнісний підхід у документознавчій освіті – це цілісна система заходів і засобів навчання, яка передбачає результативну спрямованість навчально-виховного процесу на формування фахівця, здатного до творчості й саморозвитку.

Аналіз досліджень і публікацій, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вивчення наукових праць свідчить, що подана проблема досліджувалася в таких напрямках: дослідження теоретичних проблем документознавства і при-

кладних аспектів документознавчої освіти (І. Антоненко, І. Баштанар, В. Бездрабко, Н. Гайсинюк, С. Дубова, І. Коканова, С. Кулешов, Н. Кушнаренко, О. Матвієнко, Н. Назаренко, Г. Сілкова, М. Слободяник, Л. Філіпова, Г. Швецова-Водка та ін.); моделювання компетентнісного підходу в процесі навчання документознавців (І. Баштанар, Н. Гайсинюк, Р. Коканова, Г. Малик, О. Матвієнко, Н. Назаренко та ін.); визначення ролі компетентнісного підходу в професійній підготовці фахівців (І. Глазкова, І. Зимня, Л. Карпова, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, Т. Сорочан, М. Слободяник, С. Трубачева, А. Хуторський, тощо); проблеми формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців (Н. Барабанова, Ю. Грушевська, О. Кривонос, Ю. Плаксіна, В. Спрінсян, А. Хорошилова С. Федченко, та ін.). У зарубіжній літературі проблемам формування компетентностей присвячені наукові праці Д. Боудена, Е. Ф. Зеера, Ст. Ландшеера, Б. Менсфілда, Дж. Равена, Р. Стенберга, А. Стуф, П. Хагера та ін.

Інформаційна діяльність та робота з документами є найважливішою складовою інформаційного суспільства та охоплюють сьогодні практично усі сфери діяльності суспільства щодо створення, обробки, пошуку, передачі, зберігання інформації за допомогою новітніх інформаційних технологій. Вдосконалення системи документообігу через впровадження інформаційно-комунікаційних технологій визнано у всьому світі як один з найпріоритетніших напрямів розвитку науково-технічного прогресу. Таким чином, становлення і формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутнього фахівця є однією з важливих завдань підготовки бакалаврів-документознавців в умо-

вах вищої школи.

Однак, аналіз вітчизняного й зарубіжного наукового фонду й досвіду організації навчального процесу у вищих закладах освіти свідчить, що проблематика формування інформаційно-комунікативної компетентності бакалаврів-документознавців розглядається недостатньо.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є аналіз засобів підготовки майбутніх бакалаврів-документознавців до формування інформаційно-комунікативної компетентності, в умовах нової освітньої парадигми. Ми намагалися ґрунтовно розглянути чинники та напрями впливу на організацію навчально-виховного процесу через систему заходів, які зорієнтовані на набуття досвіду інформаційної і комунікативної роботи в сучасному інформаційному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Дослідники компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього документознавця [1-4] визначають його як орієнтацію освітньої діяльності на формування у майбутніх фахівців як ключових, так і професійних компетенцій, що забезпечує ефективність виконання ним життєво та професійно значущих завдань.

Н. Бібік зазначала, що компетентнісний підхід передбачає «переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі», розгляд результату з точки зору його актуальності, затребуваності в суспільстві. Саме компетентнісний підхід дозволяє забезпечити здатність особистості відповідати соціальним і професійним запитам, її потенціал практичного вирішення життєвих проблем.

Аналіз наукового доробку свідчить, що нині науковцями остаточно не напрацьовано єдиної позиції щодо ви-

значення поняття інформаційно-комунікативної компетентності як такої, так і її внутрішніх складових.

М. Слободяник наголошує на тому, що компетентісний підхід є найважливішим чинником удосконалення підготовки майбутніх документознавців. Зокрема, науковець поділяє фахові компетентності на ключові і професійні. Серед ключових виділяються: соціальні, культуротворчі, комунікаційні, компетенції, що пов'язані з інформацією, мотивація до безперервного навчання. Професійні компетентності поділяються автором на управлінські, організаційні, інноваційні, технологічні, інформаційно-комунікаційні. На думку науковця, інформаційно-комунікаційна компетентність документознавця сприяє вільному професійному обміну фаховою інформацією; використання мережі Інтернет для професійного зростання через створення й ефективне використання документознавчих сайтів, тощо.

І. Зимня виділяє «компетенцію в галузі інформаційних технологій», до складу якої входять отримання, опрацювання, подання матеріалу; перетворення отриманих даних (читання, конспектування), мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність; володіння електронними пристроями, Інтернет-технологіями тощо.

Н. Баловсяк розглядає інформаційну компетентність яка відображає здатність до визначення інформаційної потреби; пошуку, опрацювання, зберігання та передавання даних в усіх їх формах та поданнях (друкованих або електронних формах); уміння працювати з комп'ютерною технікою та ІКТ, застосовувати їх у професійній діяльності та повсякденному житті. Крім цього, дослідниця також розглядає цю компетентність як сукупність трьох важливих складових: інформа-

ційної (здатність продуктивно працювати з теоретичним матеріалом); комп'ютерно-технологічної (уміння ефективно використовувати сучасні комп'ютерні технології); процесуально-діяльній (здатність застосовувати ІКТ на практиці)

На думку дослідниці І. Баштанар «інформаційно-комунікативна компетентність» майбутніх документознавців є складним інтегративним утворенням, що поєднує в собі інформаційно-комунікативні знання та вміння, а також особистісні якості, необхідні для повноцінного виконання функцій, пов'язаних з професійною діяльністю документознавців. Дослідник наголошує на тому, що інформаційна компетентність нерозривно пов'язана з комунікативною компетентністю, а їх взаємозв'язок забезпечує продуктивність підготовки фахівця до майбутньої професійної діяльності.

Отже, інформаційна та комунікативна компетентність може бути розглянута як єдине ціле, тобто компетентність, де інформація включена в комунікацію, що сучасними дослідниками визначається як інформаційно-комунікативна компетентність.

Серед ключових компетентностей Ю. Романишин виділяє окремо комунікативну та інформаційну компетентності, оскільки вони найширше застосовуються в професійній діяльності документознавців. Крім того, у своїх дослідженнях [4], науковець наголошує на тому, що формування даних компетентностей у майбутніх документознавців має два аспекти – загальноосвітній та професійний. Перший аспект пов'язаний з готовністю використовувати ІКТ в різних видах навчальної діяльності. Другий – з готовністю застосовувати ці технології в майбутній професійній діяльності,

орієнтуватися в інформаційному просторі та оперувати інформацією відповідно до потреб сучасного ринку праці [4, с. 36].

Згідно з кваліфікаційною характеристикою бакалавра з «Документознавство та інформаційна діяльність», провідними напрямки діяльності майбутніх документознавців є: визначення інформаційної потреби, пошук інформації та ефективної роботи з нею у всіх її формах та представленнях – як в традиційній, друкованій формі, так і в електронній формі; розроблення, впровадження та забезпечення функціонування єдиного в організації технологічного процесу документування й роботи з документною інформацією на основі використання сучасних автоматизованих технологій (складання, опрацювання й оформлення документів, реєстрація, облік руху, контроль виконання, довідково-інформаційна робота, зберігання); проектування, експлуатації і вдосконалення новітніх інформаційних технологій, що будуються на застосуванні комп'ютерної техніки, проектуванні й актуалізації баз і банків даних; удосконалення документної комунікації, підвищення результативності управлінської діяльності через підвищення ефективності керування документаційними процесами, одержання, використання, поширення і зберігання соціально важливої документованої інформації для досягнення мети інформаційних відносин.

Слід зазначити, що процес формування інформаційно-комунікативної компетентності – це безперервний процес, який починається в школі, під час вивчення дисциплін інформаційного спрямування та удосконалюються під час отримання фаху, при цьому становлення інформаційно-комунікативної компетентності прохо-

дить кілька етапів її формування від базового до професійного рівня.

На нашу думку, важливим чинником формування інформаційно-комунікативної компетентності та забезпечення успішності професійної діяльності майбутнього фахівця є сформована інформаційна культура особистості, як необхідний фактор соціалізації в інформаційному суспільстві. Формування інформаційної культури дозволить оптимізувати процес засвоєння майбутніми фахівцями-документознавцями певної системи знань, норм і цінностей, що призведе до утворення нового типу світогляду – інформаційного, а також дозволять йому компетентнісно виконувати свої професійні обов'язки.

Дослідники інформаційної культури (Я Галета, Е. Данильчук, М. Жалдак, Н. Морзе, А. Столяревська, І. Смірнова) стверджують, що цей феномен слід розглядати як складову загальної культури особистості, яка зорієнтована на інформаційне забезпечення людської діяльності та представлена сукупністю знань про основні методи отримання, кодування, переробки та майстерного використання інформації на практиці. Цей вид культури особистості передбачає розвинену інформаційну рефлексію, творчість у соціально-інформаційній активності, наявність гуманістично орієнтованої ціннісно-сенсової сфери. Слід зазначити, що процес формування інформаційної культури майбутнього бакалавра-документознавця слугує збагаченню знань, умінь та формуванню мотивів інформаційно-комунікативної компетентності.

Ю. Палеха наголошує на тому, що інформаційна культура є продуктом різноманітних творчих здібностей, які виявляються у знанні особливостей інформаційних потоків у своїй про-

фесійній галузі та проведенні їх моніторингу; в *умінні* працювати з різними інформаційними ресурсами (виданнями, архівними та електронними документами тощо), правовою та іншою офіційною інформацією; в *здатності* використовувати в своїй діяльності новітні інформаційні технології, базовими складовими яких є чисельні програмні продукти; знаходити необхідну інформацію у різних інформаційних системах (бібліотеках, архівах, мережі Інтернет), вміти її ефективно використовувати; у володінні основами аналітичного опрацювання документної інформації тощо.

Крім сформованої інформаційної культури фахівця, важливою умовою формування інформаційно-комунікативної компетентності студентів-ментознавців є розроблення і впровадження в освітню практику комплексу дисциплін інформаційно-комунікативного циклу, що становлять основу підготовки молодого спеціаліста до майбутньої професійної діяльності та забезпечують ефективне формування як інформаційної культури, так і теоретичних знань та практичних умінь в області ІКТ та комунікації (вербальної і невербальної). Наприклад, такі дисципліни як «Теорія комунікації», «Документно-інформаційні комунікації», «Аналітико-синтетична переробка інформації», «Інформаційно-аналітична діяльність» передбачають формування таких складових інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів-ментознавців як володіння *знаннями* про процеси комунікації, передачу повідомлень по різних комунікаційних каналах, про пошук (інформаційно-пошукову діяльність) на різних серверах, використовуючи різні види ресурсів для професійних цілей які виражаються у *вміннях* визначати якість отриманих

повідомлень, долати інформаційні бар'єри в процесі комунікації, володіти шляхами оптимізації комунікаційних процесів здійснювати пошук, формувати запит, працювати з різними інформаційно-пошуковими системами, сервісами Інтернет, здійснювати пошук в Інтернет-бібліотеках, і базах даних, використовувати WEB-ресурси, опрацьовувати отримані результати за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій тощо.

Дисципліни «Інтернет-технології і ресурси в інформаційній діяльності», «Інформаційно-комунікаційні технології за професійним спрямуванням», «Електронний документообіг», «Комп'ютерні мережі та телекомунікації», «Інтернет-технології», «Обчислювальна техніка та програмування», «Прикладне програмне забезпечення», «Формування баз даних» передбачають формування таких складових інформаційно-комунікативної компетентності які трансформуються у *знання* про різні види повідомлень, сучасне програмне забезпечення ділових процесів на підприємстві, знання програмних засобів ІКТ, стандартних прикладних програмних продуктів в професійній сфері, модернізації та оптимізації прийняття рішень з використанням ІКТ в професійній діяльності, організацію та функціонування простих та гіпермедійних баз даних, про системи управління базами даних та їх використання в сучасних ділових процесах, інформаційні технології експертних системи та системи підтримки та прийняття рішень, та наявність *вмінь* працювати з інформаційними об'єктами в професійній діяльності, управляти інформаційним процесом, створювати інформаційні моделі, навігаційні уміння при роботі з графічним інтерфейсом, проектування на комп'ютері

з використанням мультимедійного середовища інформаційні моделі, аналізувати за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій інформаційні процеси організації, працювати з професійним програмним забезпеченням та навички інсталяції/деінсталяції, з комп'ютерною та периферійною технікою, створювати текстові, графічні, звукові, анімаційні об'єкти, працювати з ними та включати їх в мультимедійні презентації, застосовувати програмні та апаратні засоби для створення БД, вміння працювати з гіпермедійними базами даних та використовувати різні види інформаційно-комунікаційних технологій в професійній діяльності тощо

Слід зазначити, важливою умовою роботи з інформацією є розвиток критичного мислення майбутнього фахівця, оскільки сьогодні це є засіб не лише продукції нового знання, а й самозбереження й самозахисту в інформаційному полі (Т. Воропай, М. Князян, М. Ліпман, А. Тягло, М. Шеремет). Критичне мислення, за М. Ліпманом, це є «когнітивна підзвітність», яка передбачає вміння аргументувати власну позицію та виявляти інтелектуальну незалежність. Воно забезпечується інтелектуальною відповідальністю; ґрунтується на мета-критеріях надійності, сили, релевантності, когерентності, послідовності й несуперечності; це є мислення, яке самовдосконалюється. Критичне мислення демонструє чутливість до контексту, а саме передбачає: виняткові обставини, котрі дозволяють зазвичай неприйнятне міркування розглядати як припустиме; спеціальні обмеження (заперечення суджень, прийнятих за нормальних умов); цілісність конфігурації (сприйняття інформації в контексті); не типовість доказу; ймовірність того, що певні смисли не можна перенести з

одного контексту чи мови до інших. Формування критичного мислення впливає на такі вміння інформаційно-комунікативної компетентності, як вибір методів інформаційної діяльності, оцінка ефективності розроблених інноваційних засобів, документознавчих моделей, проєктів оптимізації управління інформацією, засобів моніторингу використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в професійній діяльності, перспективності застосування власного професійного доробку в майбутній діяльності тощо.

На нашу думку, формування інформаційно-комунікативної компетентності бакалаврів-документознавців вимагає систематичного впровадження до структури самостійної роботи студентів з нормативних навчальних дисциплін системи різнорівневих навчально-дослідних та практико-орієнтованих завдань, що активізують прагнення пізнавати нове, оволодівати професійно значущою інформацією, оцінювати значення інформаційно-комунікативної компетентності у професійному становленні документознавців

Завдання із самостійної роботи дозволяють сформувати не лише стійкий інтерес, цінності пізнання, творчості, але й суттєво впливають на оволодіння інформаційно-комунікативними знаннями й вміннями та дозволяє задіяти інноваційно-творчі можливості студента, сприяють осмисленню ролі інформаційно-комунікативної компетентності як системоутворювальної в його професійній підготовці.

Перевагами завдань з використанням карт знань є обов'язковим застосування сучасних ІКТ як засобу розв'язування, забезпечення ефективної аналітико-синтетичної переробки й зберігання необхідної інформації,

належне її засвоєння та розуміння. Створення карт-знань передбачає: використання графічних образів; лаконічність та чіткість викладення думок; по одному ключовому слову (слово-сполученню) на кожній лінії; поєднання різних змістовних блоків ієрархії в разі необхідності. Це ефективний метод, що сприяє: розвитку мотивації до способів набуття знань; розвитку аналітичного мислення, інтелектуальних здібностей; опанування сучасними методами та методиками наукового пізнання, пов'язаними з використанням комп'ютерних технологій.

Висновки з даного дослідження й перспективи подальших розвідок. Таким чином, інформаційно-комунікативна компетентність – це одна з професійних компетентностей сучасного бакалавра-документознавця, яка проявляється в наявності сформова-

ного високого рівня інформаційно-комунікативної культури, ґрунтовних теоретичних знань та досвіду організації інформаційної взаємодії, вмінні будувати інформаційні моделі та досліджувати їх за допомогою засобів ІКТ, застосувати ІКТ в професійній діяльності, працювати з професійним програмним забезпеченням тощо. Необхідність формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців з документознавства обумовлена рядом обставин, серед яких важливим фактором виступає спрямованість державного освітнього стандарту вищої професійної освіти на пошук нових шляхів вирішення проблеми підвищення рівня професійної підготовки фахівців насамперед в інтелектуальних сферах праці, до яких належить документознавство та інформаційна діяльність

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гончаренко І. В. *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки документознавців* / І. В. Гончаренко. – *Історико-культурна спадщина: збереження, доступ, використання* : матер. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 7–9 квітня 2015 р., Національний авіаційний університет / редкол. І. І. Тюрменко та ін. – К. : «Талком», 2015. – С. 335-339. – Режим доступу: <http://er.nau.edu.ua:8080/handle/NAU/15356>
2. Грінберг Л. *Інформаційно-комунікативна складова професійної компетентності майбутніх документознавців* / Л. Грінберг // *Термінологія документознавства та суміжних галузей знань: зб. наук. пр. / Київський нац. ун-т культури і мистецтв; ін-т державного управління. За заг. ред. В. В. Бездрабко.* – К.: КНУКіМ, 2011. – Вип. 5. – С. 151-157.
3. Малик Г. Д. *Педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього документознавця: дис. ... кандидата пед. наук* : 13.00.04 / Малик Галина Дмитрівна. – Київ, 2011. – 193 с.
4. Романишин Ю. Л. *Формування готовності майбутніх документознавців-менеджерів до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій* : автореф дис... кан. пед. наук : 13.00.04 / Романишин Юлія Любомирівна. – Тернопіль, 2011 – 20 с.
5. Хуторской А. В. *Технология проектирования ключевых и предметных компетенций* / А. В. Хуторской // *Интернет-журнал «Эйдос».* – 2005. – 12 декабря. – Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

6. Шмелёв А. Н. Развитие ИКТ-компетентности бакалавров по направлению «Документоведение и архивоведение» / Н. С. Беззубенко, О. В. Родионова, А. Н. Шмелёв // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 3. – С. 407-415. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru>
7. *Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft)* // www.kaapeli.fi/~vsy/eaep/policy/b/DeSeCo.doc.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Goncharenko I. V. (2015) *Teoretyko-metodologichni zasady profesiinoi pidgotovky dokumentoznavtsiv* [Theoretical and methodological principles of training of documentation specialists]. *Istoryko-kulturna spadshchyna: zberezhennia, dostup, vykorystannia – Historical and cultural heritage: preservation, access, use*. Retrieved from <http://er.nau.edu.ua:8080/handle/NAU/15356> [in Ukrainian].
2. Hrinberh L. (2011) *Informatsiino-komunikatyvna skladova profesiinoi kompetentnosti maibutnix dokumentoznavtsiv* [Informative communicative component of the professional competency of future specialists in documentation science]. V. V. Bezdrabko (Eds.), *Terminolohiia dokumentoznavstva ta sumizhnykh haluzei znan – Terminology of the scientific discipline of documentation and similar spheres of science: (pp. 151-157)*. Kiev: KHUKIM [in Ukrainian].
3. Malyk G. D. (2011) *Pedagogichni umovy realizatsii kompetentnogo pidxodu u profesiinii pidgotovtsi maibutniogo dokumentoznavtsia* [Pedagogical conditions for implementing competency-based approach in professional education of would-be records managers]. Candidate's thesis. Kiev [in Ukrainian].
4. Romanyslyn Yu. L. (2011) *Formuvannia gotovnosti majbutnix dokumentoznavtsiv-menedzheriv do profesiinoi diyalnosti zasobamy informaciiino-komunikatsiinykh tekhnologii* [The formation of future documentation and management specialists' readiness for professional activity by means of information and communication technologies] Extended abstract of candidate's thesis. Ternopol [in Ukrainian]
5. Khutorskoi A. V. (2005). *Tekhnologiia proektirovaniia kliuchevykh i predmetnykh kompetentsii* [Technology of projecting of key and subject competences]. *Internet-magazine «Eidos», December, 12* <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. [in Russian].
6. Shmelev A. N. & Bezzubenko N. S. & Rodionova O. V. (2015) *Razvitie IKT-kompetentnosti bakalavrov po napravleniiu «Dokumentovedenie i arhivovedenie»* [Development of informative and communicative competency of bachelors on the specialization of «The scientific discipline of documentation and archives»]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia – Modern problems of science and education, 4, 407-415*. Retrieved from <http://cyberleninka.ru> [in Russian].
7. *Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft)* // www.kaapeli.fi/~vsy/eaep/policy/b/DeSeCo.doc.

ЛЕЩЕНКО Г.А.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра фізичної та
психофізіологічної
підготовки, Кіровоградська
льотна академія
Національного авіаційного
університету,
м. Кіровоград, Україна

РОЗВИТОК НАВИЧОК САМОКОНТРОЛЮ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В ЛЬОТНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглядаються актуальні питання професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців. Досліджується процес розвитку навичок самоконтролю курсантів під час навчання у льотному навчальному закладі. Описано та розкрито алгоритм реалізації функцій самоконтролю у навчально-професійній діяльності майбутніх авіаційних фахівців, а саме: діагностична функція, навчальна функція, розвивальна функція, регульовальна функція, виховна функція, стимулювальна функція, функція організації навчального процесу і управління ним. Встановлено, що разом із використанням певних прийомів формування самоконтролю, розвиток цієї навички потребує проведення спеціальних вправ, структурно відмінних від звичайних поширених вправ.

Ключові слова: самоконтроль, майбутні авіаційні фахівці, професійна надійність, професійна підготовка, дидактичні методи, взаємоконтроль, функції самоконтролю, рефлексія.

В статье рассматриваются актуальные вопросы профессиональной подготовки будущих авиационных специалистов. Исследуется процесс развития навыков самоконтроля курсантов во время обучения в летном учебном заведении. Описаны и раскрыты алгоритм реализации функций

© ЛЕЩЕНКО Г.А., 2016

самоконтроля в учебно-профессиональной деятельности будущих авиационных специалистов, а именно: диагностическая функция, обучающая функция, развивающая функция, регулирующая функция, воспитательная функция, стимулирующая функция, функция организации учебного процесса и управления им. Установлено, что вместе с использованием определенных приемов формирования самоконтроля, развитие этого навыка требует проведения специальных упражнений, структурно отличающихся от обычных распространенных упражнений.

Ключевые слова: самоконтроль, будущие авиационные специалисты, профессиональная надежность, профессиональная подготовка, дидактические методы, взаимоконтроль, функции самоконтроля, рефлексия.

The article studies the topical questions of the professional training of future aviation specialists. The process of the development of self-control skills of students when studying in the aviation establishment is investigated. According to the subject of investigation, there has been proposed the author's definition of the notion 'self-control' as the ability of the future aviation specialists to reflex consciously, to control the process to organize one's own educational activity on the basis of the usage of the accumulated knowledge, skills and abilities and the formation of the personal and professional values. The conditions needed for the successful function and development of the system of the training of self-control are defined. There has been described and disclosed the algorithm of realization of the functions of self-control during the educational activity of the future aviation specialists, namely: diagnostic, educational, developing, regulating, educational, stimulating functions, the function to organize the studying process and its management. It has been defined that when additionally to use the definite methods of the self-control formation its development needs the conduction of the special exercises, which structurally differ from the usual widespread exercises. The didactic methods of studying used in the process of the training of future aviation specialists and which are intended for the development of the skills and abilities of self-control are described. In conclusion, the success of the development of self-control in the educational activity depends on the complex of the educational and methodical supply of the process to form the students' professional reliability.

Key words: self-control, future aviation specialists, professional reliability, didactic methods, mutual control, functions of self-control, reflection.

Постановка проблеми. Здатність особистості до самоконтролю є одним із показників розвиненості її волі, що вможливує подолання труднощів під час досягнення поставленої мети. У ході самоконтролю людина виконує розумові й практичні дії з самооцінки, корегування та вдосконалення реалізованої нею роботи, опановує вміння й навички. Саме тому розвиток самоконтролю у процесі професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців є необхідною педагогічною умовою формування їхньої професійної надійності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психології самоконтроль інтерпретують як один із виявів свідомої регуляції людиною власної поведінки й діяльності. У роботах О. О. Смирнкової обґрунтовано думку про те, що самоконтроль – основа довірливої поведінки [6]. П. Я. Гальперин характеризує самоконтроль як акт процесу уваги [1]. На думку В. В. Давидова, самоконтроль – навчальна дія [2].

Самоконтроль, на думку Г. С. Нікіфорова, слугує одним із фундаментальних механізмів надійності людини, що спрямований на своєчасне запобігання помилкам або на їх виявлення в процесі виконання людиною будь-якого виду діяльності. Функціональне призначення самоконтролю вичерпується актом перевірки, у ньому немає функцій планування й кори-

гування діяльності, це «одна з ланок замкнутого контуру самоврядування або саморегуляції, функціональним призначенням якого є з'ясування ступеня неузгодженості між еталоном і контрольованим складником» [4, с. 33]. На противагу такому підходу, Б. Ф. Ломов називав самоконтроль частиною контролю як обов'язкової ланки управління й регулювання [3].

Аналіз наукової літератури засвідчив відсутність загальноприйнятого підходу до розуміння сутності та механізмів формування самоконтролю, залишаються відкритими питання його розвитку у майбутніх авіаційних фахівців в процесі навчання у льотному навчальному закладі.

Мета статті. Метою статті є дослідження процесу розвитку самоконтролю у майбутніх авіаційних фахівців в процесі навчання у льотному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Розвиток навичок самоконтролю є важливою складовою професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців. Узагальнення наукових поглядів дає підстави відповідно до предмета нашого дослідження схарактеризувати поняття «самоконтроль» як здатність майбутніх авіаційних фахівців свідомо рефлексувати, контролювати процес організації власної навчально-професійної діяльності на основі застосування накопичених знань, умінь, навичок, сформованості осо-

бистісно-професійних якостей. Уміння самоконтролю виражені в здатності критично аналізувати, об'єктивно оцінювати хід і результати навчально-професійної діяльності та причини відхилень, зіставляти наявний рівень досягнень з еталонним.

Для успішного функціонування й розвитку системи навчання самоконтролю дослідники пропонують зважати на необхідність певних умов, що позначаються на внутрішніх характеристиках власне системи [5]. Перша умова – вихід на позицію рефлексії – обумовлена тим фактом, що в основі самоконтролю людини покладено рефлексивні процеси: рефлексивний аналіз власної свідомості й діяльності суб'єктом для з'ясування причин успіху або невдачі виконаної дії; аналіз можливих роздумів із позиції інших суб'єктів, для формулювання власного правильного умовиводу.

Рефлексивна позиція як фундамент для навчання самоконтролю, формуючи цілісне уявлення та знання про цілі, зміст, форми, методи й засоби своєї діяльності, а також уможливаючи критичне ставлення до себе і своєї діяльності в минулому, сьогоденні та майбутньому, робить майбутнього авіаційного фахівця суб'єктом своєї активності, забезпечуючи розвиток його особистості.

Друга умова – спільна діяльність курсантів із контролю їхньої навчальної праці – обґрунтована тим, що освіта, навчання й розвиток особистості курсантів є результатом колективно виконуваних дій. Приховані потенціали індивіда виявляються в умовах взаємодії, під час виконання спільних групових дій. Виходячи з того, що відносини взаємодії та взаємозалежності стимулюють розвиток самооцінювання й саморегуляції, актуалізують у майбутніх авіаційних фахівців по-

требу правильно зрозуміти вимоги до себе, оточення та конкретної ситуації, дозволяють об'єктивно оцінити власні можливості й результати своєї діяльності; логіка освоєння особистістю соціального досвіду потребує використання таких форм взаємодії між учасниками освітнього процесу, за яких навчання курсантів самоконтролю навчальної діяльності проходить за схемою: зовнішній контроль – взаємоконтроль – самоконтроль. Отже, викладач льотного ВНЗ на навчальних заняттях забезпечує зовнішній контроль, поступово передаючи свої повноваження щодо контролю майбутнім авіаційним фахівцям, організовує можливість використання взаємоконтролю і, поступово підвищуючи відповідальність за результат діяльності, переходить до самооцінювання фахових завдань, тобто до самоконтролю як процесу виконання фахових завдань так і його результату.

Третя умова – цілеспрямоване формування курсантських груп у позааудиторній роботі з огляду на індивідуальні психолого-педагогічні особливості, до яких належить рівень вихідних знань і вмінь, показник рухливості-інертності нервової системи тощо.

У руслі індивідуальних особливостей основних властивостей нервової системи курсантів потрібно зазначити, що до однієї групи за показником рухливості-інертності нервової системи потрапляли курсанти рухливі й урівноважені або врівноважені та інертні. Це дало змогу викладачеві обрати певний темп ведення навчальних занять, посилити активність курсантів. При цьому в одній групі викладач розводив рухливих та інертних осіб у їхніх крайніх виявах, оскільки в навчальному процесі вони нерідко провокують антипатію один до одного,

що негативно впливає на розвиток самоконтролю.

Щоб уникнути різкого зниження рівня самооцінки, стану загального дискомфорту, порушення балансу внутрішньо-групових відносин, групи формувалися з огляду на рівень вихідних знань і вмінь. Досвід переконує, що недотримання однорідності груп за рівнем знань і вмінь може призвести до того, що окремі курсанти починають відчувати свою «неспроможність», стан загального дискомфорту, різко знижується рівень їхньої самооцінки. Усе це порушує баланс внутрішньо-групових відносин, що завдає шкоди результативності діяльності та негативно позначається на розвитку самоконтролю в процесі навчальної діяльності у ВНЗ.

Виокремлені умови не суперечать одна одній, а перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємодії, є необхідними для ефективного функціонування й поетапного розвитку системи навчання самоконтролю навчально-професійної діяльності майбутніх авіаційних фахівців як органічного компонента їхнього професійного становлення та професійної надійності.

Метою формування вміння самоконтролю курсантів є підвищення їхньої навчальної активності, успішності навчання, розвиток професійно важливих якостей. Досягнення цієї мети відбувається завдяки реалізації в навчальному процесі функцій самоконтролю. Ю. Г. Холод виокремлює низку функцій самоконтролю, що описані нижче [7, с. 81-83].

Діагностична функція полягає: а) у самостійному контролі й оцінюванні курсантами процесу та результату власної навчальної діяльності; б) в об'єктивному визначенні готовності курсантів до оволодіння новими знаннями; в) в інформаційному під-

кріпленні процесів планування, організації, провадження навчальної діяльності, застосуванні різних методів, форм і засобів навчання. Для реалізації цієї функції в процесі навчання майбутніх авіаційних фахівців використовувалися, зокрема, контрольні та письмові роботи, правильність виконання яких пропонувалося оцінити курсантам самостійно за наданим еталоном. Так, при вивченні дисципліни «Основи автономного існування та виживання» курсантам пропонувалася контрольна робота з теми «Кліматично-географічна характеристика України в умовах автономного існування» (змістовий модуль 1 «Організація виживання в різних кліматично-географічних умовах», тема 2 «Кліматично-географічна характеристика України в умовах автономного існування»). Курсантам необхідно було визначити географічне положення України (розміри території, рельєф, клімат), надати особливості автономного існування в гірській місцевості, лісах, приморських районах тощо. Аналізуючи власну відповідь, оцінюючи її відповідно до еталонної, майбутні фахівці здійснювали діяльність з самоконтролю результатів своєї навчальної діяльності, реалізуючи, таким чином, діагностичну функцію.

Навчальна функція самоконтролю полягає в осмисленні, поглибленні й міцному засвоєнні знань, умінь і навичок, переробленні та аналізі опрацьованого матеріалу. Самоаналіз результатів власної навчальної діяльності на кожному занятті та по закінченню сесійного періоду (за результатами складання сесії) дозволив майбутнім авіаційним фахівцям підвищити рівень самоконтролю. Ця функція сприяє не тільки констатації навчальних досягнень, але й корекції навчального процесу. Самоконтроль і самооціню-

вання змушують курсантів докладно знати оцінюваний матеріал, сприяють формуванню їхніх вмінь займатися самоосвітою.

Розвивальна функція самоконтролю передбачає аналіз не тільки змісту оцінюваного матеріалу, але й власного рівня його засвоєння, якості володіння способами навчання. При цьому самоконтроль позитивно впливає на процеси мислення, пам'яті, сприйняття, відтворення. За сутністю такий процес можна зарахувати до саморозвитку. Порівняння успішності навчальної діяльності кожним із майбутніх авіаційних фахівців дозволили їм побачити результати власного професійного розвитку щодо формування професійної надійності та визначити роль самоконтролю в цьому процесі.

Регульовальна функція самоконтролю вможливає свідомий розподіл уваги, зусилля в навчанні, побудову ієрархії навчальних мотивів, аналіз власного психічного стану залежно від самоперевірок навчальної діяльності. Відсутність регульовальної функції самоконтролю призводить до його незавершеності, зниженню ефективності і точності самооцінки курсантів. У процесі навчальних занять та за результатами сесії курсантам пропонувалося визначити власні недоліки в поточному процесі професійної підготовки і, головне, запропонувати шляхи їх усунення, внести корективи у процес свого професійного становлення. Таким чином, включення до самоконтролю регульовальної функції мало посутнє значення не тільки для процесу і результату навчальної діяльності майбутніх авіаційних фахівців, але й для її планування.

Виховна функція пов'язана з розвитком у курсантів мотивів навчально-професійної діяльності та професійно важливих якостей. Її реалізація вмоти-

вовує процес самовиховання та самодосконалення майбутніх авіаційних фахівців.

Стимульовальна функція самоконтролю реалізувалася через вплив на вольову сферу, мотиви діяльності курсантів за допомогою переживання успіху чи невдачі, намірів і домагань, вчинків та стосунків. Названа функція сприяла опануванню курсантами навчального матеріалу, розумінню глибини його засвоєння.

Функція організації навчального процесу й управління ним дозволила оптимізувати освітній процес, його зміст, структуру, логіку побудови. Аналізована функція перетворює курсанта в суб'єкта управління, дійову одиницю освітнього процесу поряд із викладачем ВНЗ. Наприклад, з метою реалізації даної функції на заняттях з «Фізичного виховання» курсантам пропонувалося виступати в якості викладача і провести комплекс загально-розвивальних вправ, підготовчу частину заняття, рухливу гру тощо. Такий педагогічний прийом сприяв осмисленню і усвідомленню майбутніми авіаційними фахівцями себе як дієвої особи, суб'єкта власного професійного становлення.

Для високої якості самоконтролю в процесі дослідницько-експериментальної роботи було важливо організувати підготовку курсантів до його реалізації. Ця підготовка передбачає оволодіння теоретичним і практичним матеріалом, що стосується майбутньої роботи, аналіз такої роботи для виявлення сенсорних ознак, що слугують сигналами для самоконтролю; опанування прийомів безпосереднього й опосередкованого контролю; оволодіння способами розв'язання інтелектуальних завдань; організацію вправ з курсантами із засвоєння названих ознак і прийомів.

Отже, разом із використанням певних прийомів формування самоконтролю, розвиток цієї навички потребував проведення спеціальних вправ, структурно відмінних від звичайних поширених вправ.

Як один із прийомів розвитку самоконтролю, майбутнім авіаційним фахівцям були запропоновані фронтальні та індивідуальні взаємоперевірки (взаємоконтроль), що являють собою проміжну ланку між контролем викладача й самоконтролем курсанта. Їх використання має низку переваг у навчанні самоконтролю: положення контролерів зобов'язувало курсантів краще готуватися до занять, щоб мати змогу назвати товаришеві допущені помилки і шляхи їх усунення; колективний аналіз зразка допомагав більш повно виявити їхні сигнальні ознаки й поглиблено їх засвоїти; характеризуючи різні способи порівняння зі зразком виконаної роботи, курсанти відбирали найбільш доцільні за певних умов, завдяки цьому досягалась високої точності порівняння. Колективний аналіз уможлилював більш повне виявлення допущених помилок, з'ясування їхніх причин. У процесі колективного пошуку знаходились найбільш доцільні способи коригування помилок і вдосконалення виконуваної роботи. Завдяки використанню колективних форм контролю курсанти порівняно швидше й ефективніше оволодівали усіма ланками індивідуального контролю.

У ході роботи було організоване навчання курсантів прийомам активізації рефлексивної діяльності, спрямованої на запобігання помилкам і на їх виправлення. Запропоновано вправи, під час виконання яких майбутні авіаційні фахівці не просто реалізували завдання, а так чи інакше контролювали себе:

- викладач пропонував розв'язати завдання, але воно було неправильним; курсанти мали виявити помилку. Наприклад, на занятті з «Пожежної безпеки» (змістовий модуль 1 «Системи попередження пожеж та протипожежного захисту», тема 8 «Вогнегасні речовини і технічні засоби протипожежного захисту») викладач пропонував курсантам здійснити розрахунок засобів (технічні засоби, людські ресурси, кількість води, спецтехніки), необхідних для гасіння одноповерхового приміщення площею 100 кв. м, де зберігалися паливно-мастильні матеріали. Майбутні фахівці з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті мали вказати, що бензин та паливно-мастильні матеріали не можна гасити водою;
- викладач формулював неповне розв'язання, а курсантам потрібно було його завершити. Наприклад, на занятті з «Автономного існування та виживання» при вивченні теми «Базові принципи виживання в конкретних умовах» (змістовий модуль 1 «Організація виживання в різних кліматично-географічних умовах») майбутнім авіаційним фахівцям пропонувалося з переліку 10 речей, що віділили під час авіаційної пригоди, обрати 5 найбільш необхідних для виживання в умовах крайньої півночі і пояснити свій вибір;
- розв'язання завдання містило конструктивні прорахунки, які пропонували знайти курсантам. Наприклад, на занятті з «Основ медицини катастроф» при вивченні теми «Принци-

пи медичного сортування постраждалих» (змістовий модуль 2 «Основи захисту потерпілих при авіаційних подіях») викладач описував авіаційну подію в якій є постраждалі пасажери. В процесі рятувальної операції рятувальники першочергово евакуювали постраждалих, які внаслідок травмування зазнавали сильного болю і голосно кричали, кликали на допомогу. Потім вони почали виносити із зони ураження пасажирів, що знаходилися ближче до аварійних виходів тощо. Курсанти мали визначити, чи були прорахунки у діях рятувальників і якщо були, то які;

- розв'язання завдання з неповними, а потім із надлишковими даними, що мали визначити курсанти. Наприклад, при вивченні теми 8 «Пошукове та аварійно-рятувальне забезпечення польотів на аеродромах ЦА України» (змістовий модуль 4 «Пошукове та аварійно-рятувальне забезпечення польотів ЦА») дисципліни «Організація і технологія проведення пошу-

ково-рятувальних робіт» перед курсантами ставилося завдання скласти план організації і проведення аварійно-рятувальних робіт в аеропорті та евакуації повітряного судна з місця авіаційної пригоди. Необхідні заходи і засоби майбутні фахівці з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті мали визначити самостійно і обґрунтувати їх доцільність.

Такі завдання з формування навичок самоконтролю підвищували відповідальність курсантів під час виконання завдань, привчали їх працювати без помилок, сприяли оперативному виправленню помилок у ході їх виявлення.

Висновки. Отже, описані вище дидактичні методи навчання, що використані в професійній підготовці майбутніх авіаційних фахівців, спрямовані на розвиток у них умінь і навичок самоконтролю й доповнюють один одного. Успіх розвитку самоконтролю навчальної діяльності залежить від усього комплексу навчально-методичного забезпечення процесу формування у курсантів професійної надійності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гальперин П. Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 544 с.
3. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
4. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека / Г. С. Никифоров ; ред.: Ф. И. Шаренкова. – Л. : изд-во ЛГУ, 1989. – 192 с.
5. Попандопуло Ю. В. Система обучения самоконтролю учебной деятельности студентов технического вуза : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Попандопуло Юлия Викторовна ; Московский государственный агроинженерный ун-т имени В. П. Горячкина. – М., 2011. – 265 с.

6. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах / Е. О. Смирнова. – М. : Ин-т практической психологии, 1998. – 256 с.
7. Холод Ю. Г. Педагогическая система формирования у курсантов умений самоконтроля учебной деятельности (на примере изучения технических дисциплин) : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Холод Юрий Григорьевич ; Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 2000. – 302 с.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Hal'peryn P. Ja. Vvedenie v psichologiju: učebnoe posobyje dlja vuzov / P. Ja. Hal'peryn. – М. : Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
2. Davыdov V. V. Teorija razvuvajuščego obučenyja / V. V. Davыdov. – М. : Yntor, 1996. – 544 с.
3. Lomov B. F. Metodologičeskie y teoretyčeskie problemy psichologiju / B. F. Lomov. – М. : Nauka, 1984. – 444 с.
4. Nykyforov H. S. Samokontrol' čeloveka / H. S. Nykyforov ; red.: F. Y. Šarenkova. – L. : yzd-vo LNU, 1989. – 192 с.
5. Popandopulo Ju. V. Sistema obučenyja samokontrolju učebnoj dejatel'nosti studentov texničeskogo vuza : dyss. ... kand. ped. nauk : spec. 13.00.08 «Teorija y metodyka professyonal'noho obrazovanyja» / Popandopulo Julыja Vyktorovna ; Moskovskij gosudarstvennyj ahroynženernyj un-t imeny V. P. Horjačkyna. – М., 2011. – 265 с.
6. Smyrnova E. O. Razvytye voly y proyzvol'nosti v rannem y doškol'nom vozrastax / E. O. Smyrnova. – М. : Yn-t praktyčeskoj psichologiju, 1998. – 256 с.
7. Xolod Ju. H. Pedagogičeskaja sistema formirovaniya u kursantov umenij samokontrolja učebnoj dejatel'nosti (na prymerе yzučenyja texničeskыx dyscyplin) : dyss. ... kand. ped. nauk : spec. 13.00.01 «Obščaja pedagogika» / Xolod Juryj Hryhor'evyč ; Saratovskij gosudarstvennyj univversytet imeny N. H. Černыševskoho. – Saratov, 2000. – 302 с.

ЛИТВИНЕНКО І.Ю.,
кандидат педагогічних наук,
асистент, кафедра «Англійська
мова в судноводінні»,
Херсонська державна морська
академія, м. Херсон, Україна

ПОДОЛАННЯ МОВНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО БАР'ЄРУ ЯК ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОРЯКІВ

У статті проаналізовано питання подолання мовно-психологічного бар'єру як передумова успішної професійної діяльності моряків. Вивчено теоретичну базу мовно-психологічних бар'єрів. Визначено поняття «психологічного» та «мовно-психологічного» бар'єрів. Охарактеризовано найтиповіші результати мовно-психологічного бар'єру серед моряків. Перераховано негативні чинники спілкування в морській сфері. Проаналізовано соціально-перцептивні психологічні помилки у спілкуванні серед моряків. Встановлено умови та шляхи подолання мовно-психологічного бар'єру серед морського колективу.

Ключові слова: мовно-психологічний бар'єр, чинники, соціально-перцептивні психологічні помилки, спілкування.

В статье проанализированы вопросы преодоления культурно-психологического барьера как предпосылка успешной профессиональной деятельности моряков. Изучено теоретическую базу культурно-психологических барьеров. Определено понятие «психологического» и «культурно-психологического» барьеров. Охарактеризованы типичные результаты культурно-психологического барьера среди моряков. Перечислены негативные факторы общения в морской сфере. Проанализированы социально-перцептивные психологические ошибки в общении среди моряков. Установлены условия и пути преодоления культурно-психологического барьера среди морского коллектива.

Ключевые слова: культурно-психологический барьер, факторы, социально-перцептивные психологические ошибки, общение.

The article analyzes the issues of negotiation linguistic and psychological barriers as a factor for a successful professional sailors activities. It was studied the theoretical basis of cultural and psychological barriers. It was distinguished the concept of "psychological" and "cultural and psychological" barriers. The psychological barrier is meant scientists as an internal obstacle that arises in and causes the appearance of adverse mental conditions that make it difficult to achieve this goal. The linguistic and psychological barriers as obstacles that hinder the achievement of mutual understanding between people and manifested in the inadequate situation of passivity or, conversely, excessive activity of the subject, which prevents the performance of certain tasks. We characterized the typical results of the cultural and psychological barrier among sailors. It was listed negative communication factors in the marine sphere. It was analyzed the socio-psychological perceptual error in communication among sailors. It was characterized the conditions (creation of a favorable psychological climate for dialogue; definition of context before any communication; regardless of the results of resolving conflicts desire not to destroy the relationship) and ways (constructive and deconstructive) to overcome linguistic and psychological barriers among the Maritime crew.

Key words: *cultural and psychological barriers, factors, socio-psychological perceptual errors, communication.*

Сучасний етап розбудови нашого суспільства, зміни, які відбуваються в економічній, соціально-політичній сферах України, визначають актуальність та соціальну значущість проблеми професійної успішності й конкурентоспроможності на ринку праці фахівців усіх професій, а саме моряків.

Професійна успішність молодого мореплавця, можливості працевлаштування та подальшого професійно-особистісного зростання значною мірою зумовлюються якістю його фахової підготовки. Тому одним із важливих напрямів професійної освіти для моряків є збільшення уваги щодо формування вміння долати мовно-психологічні бар'єри в «змішаному» екіпажі, оскільки психологічний бар'єр є одним із факторів, який перешкоджає виникненню психологічної готовнос-

ті до професійної діяльності, ускладнює процес практичного застосування отриманих знань, сприяє розвитку пасивності в оволодінні професійно значущими якостями та вміннями.

В залежності від підходу до розуміння сутності явища «бар'єр» науковці досліджують різні його аспекти. Так, існують численні праці, присвячені дослідженню психологічних бар'єрів в загальному значенні (С.І. Архангельський, Л.І.Божович, А.Н.Леонт'єв, А.Н.Лук, А.Маслоу, Б.Д.Паригін, А.В.Шевирев); певні дослідження вивчають настанову як бар'єр (Г.Г.Гранік, Р.М.Грановська, С.Л. Рубінштейн, А.Н. Самсонова, Д.Н.Узнадзе); окремі роботи розглядають особливості бар'єрів творчості (І.Ф.Бурганова, Ф.Г. Вафін, К.Х. Карамова, Ю.С.Крижанська А.І.Сафіна); бар'єри соціалізації (Л.І.Божович, Л.С.

Виготський, М.Р. Гінзбург, О.Є. Єльнікова, К.К. Левін, Д.І. Фельдштейн); емоційні бар'єри (В.А. Бодров, Л.П. Гримак, Р.С. Лазарус, Н.І. Наєнко, С.Л. Рубінштейн, В.В. Суворова, Л.Б. Філонов); сенсові бар'єри (Л.І. Божовіч, М.С. Неймарк, Г.С. Фрумова) та інші аспекти [5; с. 34].

Але теоретична й практична актуальність теми дослідження обумовлена відсутністю в сучасній психології системних досліджень щодо характеристик особливостей мовно-психологічних бар'єрів у професійній діяльності моряків.

Недостатня розробленість теорії мовно-психологічних бар'єрів у професійній діяльності моряків і їхня значимість для практики визначили вибір теми статті. Мета роботи полягає в тому, щоб дослідити мовно-психологічні особливості бар'єрів, визначити чинники, що впливають на їх виникнення та шляхи їх подолання у процесі професійного становлення моряків.

Психологічний бар'єр розуміється науковцями [2], [6] як внутрішня перешкода, яка виникає в діяльності та зумовлює появу несприятливих психічних станів, що ускладнюють досягнення поставленої мети. Т.І.Вербицька [1, с. 23] розглядає **психологічний бар'єр** як психічний стан, який виявляється у нездатності оцінювати те, що відбувається, контролювати власні емоції, психічні процеси, властивості.

Робота в міжнародних кріюінгових компаніях і серед «змішаного» екіпажу призводить до мовного бар'єру, який в свою чергу створює психологічну перешкоду.

Б.Д. Паригін виділяє мовно-психологічний бар'єр як перепони, що заважають досягненню взаєморозуміння між людьми та проявляються в неадекватній ситуації пасивності чи, навпаки, надмірної активності суб'єкта, що

перешкоджає виконанню ним тих чи інших завдань [3, с. 22].

Виникнення мовно-психологічних бар'єрів пов'язане із такими особистісними характеристиками як тривожність, неадекватна самооцінка, спрямованість особистості, ціннісні орієнтації, які не відповідають завданням та змісту діяльності.

Серед представників морської сфери цей бар'єр являється одним із найрозповсюджених і проявляється як сформована на підставі попереднього досвіду негативна установка, розбіжність інтересів партнерів спілкування тощо. Усувають переорієнтацією уваги з особистості на роботу, оптимістичним прогнозуванням подальшої діяльності. Найтиповішими результатами мовно-психологічного бар'єру серед моряків є розбіжність настанов між рядовим та офіцерським складом; боязнь нового «змішаного» екіпажу; звуження функцій спілкування (переважає інформаційна, залишаються поза увагою соціально-перцептивні, комунікативні функції); негативна установка до молодих фахівців морської справи (упереджене ставлення офіцерів до курсантів або щойно прибувших моряків); боязнь професійних помилок (дисциплінарні порушення, виконання професійних обов'язків тощо); наслідування (молодий фахівець морської справи наслідує манери спілкування та роботи іншого, не враховуючи власної індивідуальності та обов'язків).

Процес комунікації може мати негативний результат, якщо супроводжуватиметься почуттями образи, ворожості, відчуження. Найчастіше їх зумовлюють такі чинники:

1. Відмінності між мовним і немовним (невербальним) спілкуванням. Учені стверджують, що тільки 7% інформації має зміст сказаного, 55%

передається на невербальному рівні (мімікою, жестами), 38% — якісними характеристиками голосу (висота тону, тембр). У процесі спілкування невербальні засоби реалізуються поза контролем свідомості, імпульсивно. Тому сказане не завжди тотожне тому, що демонструється поведінкою.

Так, морський офіцер може говорити про доброзичливе ставлення до курсанта, але поводитися при цьому нервово, відчужено. На цій підставі ймовірні сумніви останнього у його щирості.

Під час взаємодії слід зважати на засоби і манеру спілкування, своєчасно виправляти помилки та розбіжності. Дисгармонія між словами, реліками, мімікою, жестами, рухами тіла нерідко вирішально впливає на його перебіг і результат. Зауваживши розбіжності в словах, поведінці співрозмовників, доцільно доброзичливо підкреслити не самі розбіжності, а своє сприйняття їх.

2. Прихований контекст спілкування. У процесі професійної взаємодії людина не завжди усвідомлює свої відчуття, думки, бажання. Не висловлюючи конкретно своїх занепокоєнь, рідко отримує адекватну відповідь. Серед «змішаного» екіпажу така ситуація ускладнюється нерозумінням моряком того, що з ним коїться, недостатнім усвідомленням своїх прагнень, бажань, побоювань, обов'язків. Тому в іншому разі спілкування породжуватиме образи, роздратування, хибну поведінку, ускладнення конфлікту [4; с. 79].

На психіку мореплавця впливає і психологія тієї соціальної групи, у якій він працює. Позитивний або негативний досвід, взаємовідносини з іншими членами екіпажу формують відповідну систему внутрішніх установок особистості щодо колективу, праці.

Аналіз уявлень про природу особистості, соціально-психологічна неможливість людини жити й розвиватися поза суспільством, у нашому випадку на судні серед «змішаного» екіпажу, вимагає актуалізації основних механізмів і рушійних сил об'єктивного зв'язку, що діє між моряками. Передусім, такий взаємозв'язок акумулюється у спілкуванні та взаємодії і через них здійснюється, відтворюючи реалії соціального буття.

Отже, оцінюючи можливість активізації діяльності особистості, слід враховувати найсуттєвіші, принципово важливі характеристики комунікативного потенціалу особистості: динамічність (здатність змінюватися), адекватність цілям і завданням процесу спілкування, його необхідність у реалізації за будь-яких проявів: від самосвідомості до практичних дій через поведінку. За відсутності умов для реалізації комунікативного потенціалу індивіда в останнього спостерігається зниження потенційних можливостей, руйнування статусно-рольової актуалізації особистості в соціальній групі, втрата відчуття індивідом соціальної реальності, деперсоналізація та ізоляція особистості за формальної наявності потенціалу й видимості благополуччя впродовж певного часу.

Говорячи про потенційні комунікативні можливості особистості, маємо на увазі бажання індивіда самовиразитися серед собі подібних, самоутвердитися, оптимізувати процес соціально-психологічного відображення, виходячи із своїх індивідуальних, психофізіологічних, соціально-психологічних властивостей. Ідеться, таким чином, про змістовий аспект комунікативного потенціалу особистості.

Психологічні помилки у спілкуванні серед моряків можуть бути спричинені такими соціально-перцептивними

викривленнями:

- судження про людину за аналогією з собою (несвідоме перенесення на інших власних якостей, переживань);
- “ефект ореолу” (вплив загального враження про співрозмовника на сприймання й оцінку окремих якостей і проявів його особистості);
- “ефект стереотипізації” (накладення на сприймання індивіда стереотипів, узагальненого образу класу, групи, національностей);
- “ефект інерційності” (тенденція до збереження одного разу створеного уявлення про людину);
- “ефект послідовності” (вплив на сприймання послідовності одержання відомостей про людину).

Нами було виявлено, що на професійну компетентність впливають соціально-економічні проблеми розвитку України та її флоту, процеси реорганізації, умови контрактів, міжособистісні стосунки, незадоволеність особистісних потреб в умовах контрактів, психологічна культура. Недостатньо сформованими елементами психологічної культури є рівень знань іноземної мови, навички безконфліктного спілкування у колективі, та психічної саморегуляції поведінки в складних умовах.

Виявлено, що з вислугою років, з віком відбуваються певні зміни у професійній самосвідомості моряків. Стався зсув у системі цінностей, відбулась трансформація у них показників зазначеної свідомості із суспільно орієнтованих на вузько особистісні; певним

чином підсилилося прагнення до професійного самовдосконалення, у тому числі і вдосконалення мовних навичок, характерною стала невпевненість у своєму професійному майбутньому. Напружує ситуацію високий рівень конкуренції на ринку праці.

Умовами подолання мовно-психологічного бар'єру серед морського колективу є: створення сприятливого для спілкування психологічного клімату; визначення контексту до того, як встановлена будь-яка комунікація; незалежно від результатів вирішення протиріч прагнення не зруйнувати відносини.

За даними психологічних досліджень [3], моряки долають свої мовно-психологічні бар'єри двома принципово різними способами:

конструктивним (трансформацією смислових структур і переходом на більш високий рівень розвитку);

деструктивним (психологічним захистом, відмовою від продуктивного вирішення критичних ситуацій, зняттям емоційної напруги, що призводить до регресу особистості та негаряди в професійній діяльності).

Проведені дослідження не вичерпують всіх аспектів проблеми подолання мовно-психологічного бар'єру як передумови успішної професійної діяльності моряків, а перспективними напрямками подальших досліджень можуть стати наступні аспекти: психологічний відбір кандидатів на навчання у морехідні навчальні заклади та на роботу за контрактом; показники рівнів сформованості знань іноземної мови абітурієнтів морських закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вербицька Т.І. Педагогічні умови подолання психологічних бар'єрів у студентів в процесі вивчення іноземної мови: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Вербицька Тетяна Ігорівна. – Калінінград, 2003.
2. Дорошенко, Л.І. Зотова, В.Н. Лавриненко и др. Психология и этика делового общения: Учебник для вузов / Под ред. Проф. 5. - 324с.
3. Карамова К. Х. Педагогічні умови та бар'єри творчої самореалізації студентів у навчанні на художньо-графічних факультетах: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Карамова Клара Хакимівна. – Казань, 2002.
4. Кулакова М.В. Особистісно орієнтовані взаємовідносини як педагогічна умова формування готовності до професійної діяльності у майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова / Укл. П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко. - Випуск LX (60). - К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. - С. 78-82.
5. Подимов М. А. Психологічні бар'єри в професійній діяльності вчителя: дис. ... доктора псих. наук: 19.00.07 / Подимов Микола Анатолійович. – М., 2009.
6. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. - 2001. - №1. - С. 3-18.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Verbytska T.I. Pedagogichni umovy podolannia psykhologichnykh barrieriv u studentiv v protsesi vyvchennia inozemnoii movy: dys. ... kandydata ped. nauk: 13.00.08 / Verbytska Tetiana Igorivna. – Kaliningrad, 2003.
2. Doroshenko L.I., Zotova V.N., Lavrinenko E.P. Psikhologiya I etika delovogo obschenia: Uchebnik dlia vuzov / Pod red. Prof. 5. - 324с.
3. Karmakova K.X. Pedagogichni umovy ta bariery tvorchoi samorealizatsii studentiv u navchanni na khudozhnio-graphichnykh facultetah: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Karamova Klara Hakumivna. – Kazan, 2002.
4. Kulakova M.V. Osobystisno orientovani vzaiemovidnosyny iak pedagogichna umova formuvannia gotovnosti do profesiinonii diyalnosti u maibutnikh fahivtsiv u vyschykh morskykh navchalnykh zakladah // Naukovi zapysky: Zbirnyk naukovuh statei Nitsionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni M.P. Dragomanova / Ukl. P. V. Dmytrenko, L. L. Makarenko. - Vypusk LX (60). - K.: NPU imeni M. P. Dragomanova, 2005. - s. 78-82.
5. Podimov M. A. Psykhologichni bariery v profesiinii diyalnosti vchytelia: dys. ... doktora psykh. nauk: 19.00.07 / Podimov Mukola Anatoliiovych. – M., 2009.
6. Shakurov R.X. Barrier kak kategoria I ego rol v deyatelnosti // Voprosy psikhologii. - 2001. - №1. - S. 3-18.

MALTSEVA I.V.,
Senior teacher, Department of
Linguistics, NTUU “KPI”,
Kyiv, Ukraine

ON SOME ACTIVE LEARNING TECHNIQUES AT ENGLISH LESSONS

The article reviews some of the psychological characteristics in language activity which is considered as a complex mental process. The problems of learning a foreign language are disclosed by the author. Furthermore, some psychological mechanisms of formation the English language competence among the students of technical universities are treated. The peculiarities of professionally oriented information obtained from the English sources that is an effective way of accumulating knowledge for their chosen technical specialty and its use in their professional activities are under consideration.

Key words: foreign language, the English language, professionally oriented text, psychological mechanisms of formation the English language competence, Technical University.

У статті розглядаються деякі психологічні характеристики в мовній діяльності, яка є складним психологічним процесом. Автором аналізуються проблеми вивчення іноземної мови. Окрім того, розглядаються деякі психологічні механізми формування мовної компетенції англійської мови серед студентів технічних вузів. Особливості професійно орієнтованої інформації, отриманої з англомовних джерел, є ефективним способом накопичення знань, і її використання у професійній діяльності знаходяться на стадії розгляду.

Ключові слова: іноземна мова, англійська мова, професійно орієнтовані тексти, психологічні механізми формування мовної компетенції, технічний університет.

В статье рассматриваются некоторые психологические характеристики в речевой деятельности, которая является сложным психологическим процессом. Автором анализируются проблемы изучения иностранного языка. Кроме того, рассматриваются некоторые психологические механизмы формирования языковой компетенции английского языка среди

студентов технических вузов. Особенности профессионально ориентированной информации, полученной из англоязычных источников, является эффективным способом накопления знаний, и ее использование в профессиональной деятельности находятся на стадии рассмотрения.

Ключевые слова: *иностранный язык, английский язык, профессионально ориентированные тексты, психологические механизмы.*

Those who start speaking any foreign language are sure to come across some problems in oral communication. These problems that are very much in evidence can arise due to the presence of both the language barrier and lack of skills to overcome the psychological barrier while speaking. The fear of embarrassment to choose a wrong word, not to pronounce it correctly, concerns about the inaccuracy of the verb tense choice, worries about misunderstanding your interlocutor - here is an incomplete list of problems that have to be overcome in order to acquire a sufficient communicative practice.

It should be noted that the current system of teaching foreign languages in the post-Soviet states is focused to a greater extent on acquiring appropriate grammar skills, writing and different types of translation.

Any text translation in a written form (widely popular among the students as "text acceptance by thousands of symbols") still takes place here and there to evaluate the student's knowledge but obviously does not contribute to the development of their language communication skills.

Reading is definitely considered to be one of the uttermost intellectual functions which changes the perception of a person and surely influences the personality. Concept

processing and comprehension are a complex mental process.

Reading English texts is a complex activity that involves such psychological functions as attention, semantic perception, memorizing, thinking, and so on.

1970s were marked by an upsurge of psychological research on learning foreign languages (I. Zimnyaya, Z. Klichnikova, T. Serov) [1; 5; 7]. Often, in these works the joint issues on psychology and psycholinguistics and questions dealing with psychological characteristics of teaching a personality are pointed out.

The advance of understanding the information that is presented in English is closely connected with the process of development. From the very beginning of studying the formation of understanding skills follows the process of perception. And this is possible only on the basis of a permanent, long-term analysis and synthesis of the information received. Gradually, understanding is being developed and rising to a new automatic mode level. Here understanding outruns the process of perception which is manifested in the semantic comprehension of information.

The following staging points show that understanding of the information received involves the grasp of the word content and sentence purpose.

The final stage exhibits the student's perception of the information as a whole, i.e. perception and understanding. At this stage point the process of learning a foreign language gets automated, and this implements quick and proper understanding.

Considering the stages of perception in the course of active learning of English, it should be noted that in the early stages of perceiving information there arise some hypotheses about the content, and the search for meaning is carried out from the individual words and phrases.

The student gets an information impulse and transforms it into his/her thought on the ground of their knowledge of the English language meaning system and their life experience.

Completeness, accuracy, deepness are sure to be the main characteristics of student understanding of any type of information [3].

The degree of understanding completeness represents a quantitative aspect of information obtained by the student. The accuracy of understanding characterizes its qualitative aspect, the adequacy of this understanding allows to draw conclusions on the quality of perception, while the accuracy and correct understanding of the linguistic form of the text being estimated in this case. The completeness of understanding is manifested in student's personal interpretation of the information that depends entirely on the reader's background notion and his/her intellectual abilities. In this regard, the depth of understanding can be judged by checking understanding of the text. It is this very characteristic that makes a point of subjective and personal feature to information understanding.

There should be also mentioned the problem of interference, i.e. the influence of one language on another one. The

identification of this problem by the teachers of foreign languages suggests including different types of exercises that would help students of technical universities give it up.

From the point of effectiveness in psychological analysis any understanding of an English text means understanding information and may be disclosed only with the help of a general theory of understanding that characterizes the development of human mentality and determines the attitude towards the object perceptible at the moment. Understanding an English text suggests typological interrelationships between the native language and a foreign one and the degree of mastering the latter.

If a student of a technical university has a poor knowledge of English, there might be some cases of false synthesis.

Practice-oriented students' teaching should involve information digestion in a foreign language that would give them the highest level of understanding.

The use of unfamiliar or entirely new words has a great impact on the students of non-language specialties. This might lead to an erroneous prediction, wrong associations, inability to use an analogy, refer to the formal grammatical features. Though we cannot but take into account the existing experience of the students, focus of their attention, emotional readiness, interest in the information, age specific and individual personality characteristics of the students.

The specific character of training students studying in technical universities should include a dynamic hierarchical structure of all the activities of the future expert in the field of technical or scientific and technical activities, though it is not considered to be the leading quality but just an attendant activity.

Any sophisticated language activity is determined by professional

information capabilities and needs, and this is in fact a specific form of active verbal communication - a dialogue, in which the primary thing is the continuous focus on search, reception and further intended use of experience in professional fields.

For technical universities the professional orientation approach should be the guiding principle. And mastering the special technical terminology is considered to be the crucial one.

Students' request for "spoken English" is becoming increasingly urgent within the awareness of changing social and cultural situation in Ukraine that is becoming more direct to the outside world. Numerous cultural and sports events in Ukraine in which foreigners have been taking part, the possibility for the citizens of Ukraine to travel abroad, student exchange programs, and "Work & Travel" program that is widely popular among the students are the real stimulus for the students' request to interact with the help of the English language.

These are the reasons that affect the requirements for the up-to-date English Syllabus. Today, university programs in this aspect are undoubtedly losing rapidly developing additional education programs that should be more flexible to take into account the students' demands. At the same time, university programs are increasingly concerned not only about the process of teaching students the English language, but its final result as well - the student's ability to use the language skills in his/her real life. The emergence and progression of communication skills are largely facilitated by the use of so-called active learning methods. Methods of active learning (active learning methods) are the ways of organizing the learning process which provides a compulsory, evaluative and managerial activity of trainees comparable to the activity of

the teacher" [1: 161]. With such training course tailoring, even in the classroom the student is continuously in the state of a learning activity whereas the role of the teacher is increasingly becoming a consultative moderator.

In class, teaching English is often conducted using the so called INSERT method. This method helps to work with an English text. It belongs to active learning methods, and allows initiate an analytical type of reading English texts followed by a discussion in English. The core of this method is as follows. All the students receive one and the same text but read it individually. The text should be controversial and ambiguous in its content and have a professionally oriented focus. This text is quite easy to pick up for students, engineers, using data from various sociological studies.

Before the students begin to read the text, they are offered to express their attitude to what they are going to read with special symbols in the text fields:

«+» — if you approve what you have read;

«-» — if you deny what you have read;

«!» — if you come across some important information that you did not expect to see;

«?» — facts you would like to learn more [3; 25].

For some period of time, the students are encouraged to read the text (not longer than 8-10 minutes), making notes with the proposed signs in appropriate places of the text. Then, the teacher suggests the students to read out those text fragments that are designated as the confirmation of assumption. As a rule, at this staging point, the students do not have any textual discrepancy, and the teacher can ask the students to explain where they have taken such assumptions from (as a rule, the students appeal to their previous academic knowledge).

As we move on from sign to sign, we can come across quite a large number of discrepancies in students' understanding, and this may give rise to shift from reading the text to its discussing using both academic vocabulary and social examples that expects the students to use their communication skills in a proposed training situation.

Upon completing the work with the help of INSERT method the students are offered to briefly sum up for the text one by one, define the process of working with the text and its subsequent discussion. In the discussion any idiomatic expressions, evaluative judgments or collocations that have been previously learned are allowed to take advantage of. In addition to the above the teacher tries to pick up such structures and make out such type of feedback that would allow the students

to expand their active communicative competence and successfully master different grammar complexes.

It should be taken into account that at the very initial stage of work both the students and the teacher might come to an idea that the methods of active learning give a smell of artificiality that can lead to the decision to get on with the usual forms of training. However, in a few lessons a sense of artificiality disappears, and the students expect for the new forms and methods of work at every passing lesson.

From our point of view, the lessons that are enhanced due to active learning methods enable students to reach a better result in language communication skill improvement among the students of technical universities.

TRANSLITERATION:

1. Bessert O. *Psikholingvisticheskie problemy obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke. Ob"ektivnye faktory, vliyayushhie na ponimanie [Elektronnij resurs] / O.B. Bessert. – 2010. – Rezhim dostupu do resursu: Rezhim dostupa: <http://narfu.ru/university/library/books/0734/pdf>.*
2. Kirilyuk L.G. *Programma uchebnogo kursa kak putevoditel' dlya studenta i prepodavatelya. Vyp. 7. / L.G. Kirilyuk, T.I. Krasnova, E.F. Karpievich; pod red. L.G. Kirilyuk. – Minsk: BGU, 2008. – 211 s.*
3. Morozova N. *O ponimanii teksta / N.G. Morozova. // Izvestiya Akademii Pedagogicheskikh Nauk RSFSR. – 1947. – S. 191–239.*
4. Rozhkova F.M. *Voprosy obucheniya inostrannym yazykom v srednikh professional'no-tekhnicheskikh uchilishhakh: / F.M. Rozhkova // metod. posobie. – 1984. – 184 s.*
5. Serova T.S. *Psikhologicheskie i lingvodidakticheskie aspekty obucheniya professional'no-orientirovannomu inoyazychnomu chteniyu v vuze / T.S. Serova. – Sverdlovsk: Izd-vo Ural. un-ta, 1988. – 232 s.*
6. Sklyarenko N.K. *Suchasni vimogi do vprav dlya formuvannya inshomovnikh movlennivikh navichok ta vmin' / K. Sklyarenko // Inozemni movi, 1999. № 3. – S. 3-7.*
7. Tylets V.G. *Razrabotka psikhologicheskikh aspektov obucheniya leksike, chteniyu i govoreniyu v otechestvennoj inoyazychnoj obrazovatel'noj praktike / V.G. Tylets // Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo un-ta, 2005. – Vyp. 40. – S. 136-144.*

MEDVEDCHUK A.M.,
teacher, Faculty of linguistics,
Department of the English
Language of Humanities
Orientation № 3,
National technical university of
Ukraine “Kyiv Polytechnic institute”
Kyiv, Ukraine

MAIN COMPONENTS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH LANGUAGE

The article deals with communicative orientation of educational process. It contains a review of many research teams, researchers and trainers from different countries involved into the development of communicative approach. Language teaching is based on the idea that the goal of language acquisition is communicative competence: the ability to use the language correctly and appropriately to accomplish communication goals. The desired outcome of the language learning process is the ability to communicate competently. Within a language teaching theory, many approaches and theories stem from a fundamental question which addresses the way teachers can help students who are learning a foreign language in a classroom setting, become proficient in that language. Another question arises, then, in relation to what it means to be proficient in a language, and to what a learner has to know in terms of grammar, vocabulary, sociolinguistic appropriateness, conventions of discourse, and cultural understanding in order to use a language well enough for real world purpose. Various definitions of communicative competence and its components and distinguishing features are studied and analyzed in the proposed paper. It is outlined that communicative competence in foreign language is one of the main components of professional competence of a modern specialist. In the article were distinguished main components of communicative competence in English language with the review the available definitions of the notion “communicative competence” by researchers from different fields of science.

Key words: foreign language, communicative competence, knowledge, ability, skill, proficiency, performance, approach.

Стаття містить огляд визначень поняття «комунікативна компетентність» різними дослідниками із різних країн, що зробили вклад у розвиток комунікативного підходу. Піднімається питання комунікативної направленості освітнього процесу. Навчання мовам базується на ідеї про те, що його мета – можливість використовувати мову відповідно до комунікативних цілей. Бажаний результат навчання іноземній мові – сформувати вміння грамотно спілкуватися. У теорії навчання мовам багато підходів виникає із базового питання, спрямованого на те, як викладач може допомогти студентам набутти високого рівня знання мови. Звідси виникає ще одне питання – що значить мати високий рівень володіння мовою, які граматичні, лексичні, соціолінгвістичні, дискурсивні та культурологічні знання повинен мати студент задля користування мовою за вимогами сучасного світу. У статті проаналізовано наявні визначення комунікативної компетентності та виділено основні компоненти англомовної комунікативної компетентності. Визначено, що іноземна комунікативна компетентність – один із основних компонентів загальної професійної компетентності сучасного фахівця.

Ключові слова: іноземна мова, комунікативна компетентність, знання, уміння, навички, високий рівень володіння іноземною мовою, продуктивність, підхід.

Статья содержит обзор определений понятия «коммуникативная компетентность» различными исследователями из разных стран, который сделали вклад в развитие коммуникативного подхода. Поднимается вопрос коммуникативной направленности образовательного процесса. Обучение языкам базируется на идее о том, что его цель – использовать язык в соответствии с коммуникативной направленностью. Желаемый результат обучения иностранному языку – сформировать умение грамотного общения. В теории обучения языкам много подходов возникает из базового вопроса, направленного на то, как преподаватель может помочь студентам приобрести высокий уровень знания языка. Возникает еще один вопрос – что значит иметь высокий уровень владения языком, какие грамматические, лексические, социолингвистические, дискурсивные и культурологические знания должен иметь студент для пользования языком в соответствии с требованиями современного мира. В статье проанализированы существующие определения коммуникативной компетентности и выделены основные компоненты англоязычной коммуникативной компетентности. Определено, что иноязычная коммуникативная компетентность – это один из основных компонентов общей профессиональной компетентности современного специалиста.

Ключевые слова: иностранный язык, коммуникативная компетентность, знания, умения, навыки, высокий уровень владения иностранным языком, производительность, подход

Introduction. Alteration and progress of higher education demand providing a wide range of researches and studies associated with the implementation in the process of learning foreign languages new technologies and modern approaches.

One of the main components of professional competence of a modern specialist is communicative competence in foreign language. Nowadays we have an intention to enhance communicative orientation of educational process – its approximation to the real process of communication. Different research teams and trainers from many countries were involved into the development of the communicative approach. But still there is no single point of view on the allocation of communicative competence basic components in English as a foreign language.

H. Widdowson, W. Littlewood, J.R. Firth, M. Holliday, M. Viatutnev, P. Gurvich, I. Zimnya, Y. Passov, G. Kitaygorodskaya, V. Skalkin, D. Hymes, V. Labov, N. Chomsky, M. Canale, M. Swain and other scientists studied issues of communicative competence in their works. There is no certain and single classification of main components of communicative competence in English language until now.

Aims and tasks. The aim of this article is to distinguish main components of communicative competence in English language. To achieve this aim we should

review the available definitions of the notion “communicative competence” by researchers from different fields of science.

American linguist **Noam Chomsky** determined communicative competence as perfect speaker-listener’s knowledge of a language. Chomsky obviously equates the term competence with knowledge, and separates it from socio-cultural features. Furthermore, he considers the term “competence” as an absolute quality. That is to say, a static concept that characterizes personalities, and which cannot be compared with another person’s competence [2; 15].

Dell Hymes defined communicative competence not only as an inherent grammatical competence but also as the ability to use grammatical competence in a variety of communicative situations, thus bringing the sociolinguistic perspective into Chomsky’s linguistic view of competence. He distinguished three components of language activity: 1) verbal repertoire; 2) linguistic routines; 3) domains of language behavior [5; 269-293].

Henry Widdowson in his studying of communicative competence made a differentiation between competence and capacity. In his definition of these two notions he applied insights that he gained in discourse analysis and pragmatics. In this respect, he defined competence, i.e. communicative competence, in terms of the knowledge of linguistic

and sociolinguistic conventions. Under capacity, which he often referred to as procedural or communicative capacity, he understood the ability to use knowledge as means of creating meaning in a language. According to him, ability is not a component of competence. It does not turn into competence, but remains "an active force for continuing creativity. Having defined communicative competence in this way, Widdowson is said to be the first who in his reflections on the relationship between competence and performance gave more attention to performance or real language use [12].

Michael Canale and Merrill Swain considered communicative competence as a synthesis of an underlying system of knowledge and skill needed for communication. In their concept of communicative competence, knowledge refers to the (conscious or unconscious) knowledge of an individual about language and about other aspects of language use. According to them, there are three types of knowledge: knowledge of underlying grammatical principles, knowledge of how to use language in a social context in order to fulfill communicative functions and knowledge of how to combine utterances and communicative functions with respect to discourse principles. In addition, their concept of skill refers to how an individual can use the knowledge in actual communication. According to Canale, skill requires a further distinction between underlying capacity and its manifestation in real communication, that is to say, in performance [1; 26-27].

Sandra Savignon put a much greater emphasis on the aspect of ability in her concept of communicative competence. Namely, she described communicative competence as "the ability to function in a truly communicative setting - that is, in a dynamic exchange in which

linguistic competence must adapt itself to the total informational input, both linguistic and paralinguistic, of one or more interlocutors" [9; 8].

A more recent survey of communicative competence by **L. F. Bachman** divides it into the broad headings of "organizational competence," which includes both grammatical and discourse (or textual) competence, and "pragmatic competence," which includes both sociolinguistic and "illocutionary" competence. Strategic competence is associated with the interlocutors' ability in using communication strategies [7].

Mark Viatutnev defined communicative competence as "choice and realization of a language behaviour program according to a person's ability to navigate any situation of communication; skill to classify situations according to the topics, tasks, communicative settings that appear before and during the conversation in the process of mutual adaptation". He noted that communicative competence is the ability to use language creatively, regulatory and in interaction with interlocutors [10; 38-45].

V.V. Safonova notes that communicative competence level is one of deliberately defined levels of communicative proficiency with strictly organized characteristics of language, speech and socio-cultural behavior that enable to distinguish this level from other levels of proficiency and knowledge within a certain methodical classification of levels [7].

As to **O.M. Solovova**, communicative competence is necessary for successful professional activity and career development of a specialist at any sphere, herewith communicative competence must be formed in native and foreign language [9].

The researcher emphasizes the fact that development of communicative

skills should be considered not only as a goal but also as a means of a successful mastering of any subject, interdisciplinary knowledge and skills. It is impossible to realize design and planning of personal activity without highly-developed communicative competence.

N.I. Gez considers communicative competence as ability to use language in a proper way in different socially determined situations. In addition to knowledge of a language, communicative competence includes a skill to correlate colloquial expression with the purposes of communicational situations, with understanding of parties cooperation and ability to organize communication properly, considering cultural and social norms of communicative behaviour [4].

The analysis of the scientific literature about the nature of communicative competence shows that there are two **main approaches** to determine the notion of communicative competence.

Some scientists (N.I. Gez, D. Hymes, M.M. Viatutnev) explain communicative competence within the notion of "ability". They consider communicative competence as an ability to use language in different spheres of communication.

Second approach is associated with such scholars as N. Chomsky, M. Canale, M. Swain, V.V. Safonova define communicative competence within "knowledge, skills and abilities".

So, if we consider the concept of "competence" in terms of the educational process, we can say that competence is primarily the result of training. Through the study of educational material the student acquires a particular competence – specific knowledge, skills – and gains experience (professional quality) and thus demonstrates perseverance, self-reliance and responsibility (personal qualities).

In addition, competence in the

educational process is the result of integrated learning (the integration of theory and practice, the integration of teaching methods and educational technologies, the integration of academic disciplines). Competence is characterised by the possibility (the ability, willingness) to apply knowledge and skills in real life, showing the best personal qualities.

Having considered both approaches we can make a conclusion that formation of communicative competence needs certain generated knowledge, skills and abilities gained in the process of specially organized training.

Considering the above approaches and classifications we can distinguish **three main components** of communicative competence:

1. Linguistic competence (language and speaking components).

Linguistic competence is a term used by speech experts and anthropologists to describe how language is defined within a community of speakers. This term applies to mastering the combination of sounds, syntax and semantics known as the grammar of a language. People with such competence have learned to utilize the grammar of their spoken language to generate an unlimited amount of statements. This term is distinct from the concept of communicative competence, which determines what is socially appropriate speech.

Language component. Complex of skills and abilities giving the possibility to use foreign language in professional activity and self-development.

Speaking component. Knowledge of foreign language involves not only producing language correctly, but also using language for particular purpose. When learners are able to perform the communicative functions that they need, they achieve speaking competence in the language. In order to be fluent in

a foreign language, we need to have a command of the language. This we can attain by achieving speaking competence in English as a foreign language.

According to Chomsky linguistic competence can be separated from the rest of communicative competence and studied in isolation but socio-linguist, like Dell Hymes believes that the notion of linguistic competence is unreal and that no significant progress in linguistics is possible without studying forms along with the ways in which they are used. For one thing, social interaction is actually skilled work, and it requires effort. It is not innate (inborn or genetically endowed). It has to be learnt from others. A person who faces to learn and make himself and others uneasy in conversation and perpetually kills, encounters is a faulty person. **Dell Hymes** maintains that competence is dependent upon the fore features listed below: 1) whether (and to what degree) something is possible; 2) whether (and to what degree) something is visible (in relation to the means available); 3) whether (and to what degree) something is appropriate (adequate, happy, in relation to the context in which it is used); 4) whether (and to what degree) something is performed (actually done and what the doing entails).

So, we can see that linguistic competence generally implies knowledge of vocabulary units and grammar rules which convert lexical units into meaningful statements.

2. Professional.

Professional competence is the ability of a specialist to meet the requirements of the chosen profession through effective and purposeful professional activity. This competence includes professional knowledge, skills, abilities and readiness for professional work and a set of professional qualities (communicative

skills, creative approach, striving for self-realization, etc.).

Professional competence is the habitual and judicious use of communication, knowledge, technical skills, emotions, values, and reflection in daily practice for the benefit of the individual and community being served. Competence builds on a foundation of basic skills, scientific knowledge, and moral development. It includes a cognitive function – acquiring and using knowledge to solve real-life problems; an integrative function – using data in educational reasoning; a relational function – communicating effectively with students and colleagues; and an affective/moral function – the willingness, patience, and emotional awareness to use these skills judiciously and humanely. Competence depends on habits of mind, including attentiveness, critical curiosity, self-awareness, and presence. Professional competence is developmental, impermanent, and context-dependent.

3. Socio-cultural.

Socio-cultural competence is a complex phenomenon. It includes the following components:

- linguistic-cultural – knowledge of lexical items with the socio-cultural semantics (e.g., greeting, forms of address, and farewell, in oral and written speech);
- sociolinguistic – knowledge of the language features of social classes, different generations, genders, social groups;
- cultural component – knowledge of cultural peculiarities of English-speaking countries, their habits, traditions, standards of behaviour, etiquette and the ability to understand and use them appropriately in the communication process, while

remaining a carrier of another culture [3].

G.A. Vorobjev notes "socio-cultural competence is a complex phenomenon and includes a set of components belonging to different categories" [11]. According to R.P. Milrud, "sociocultural competence refers to the activity-component of communicative competence" [6]. V.V. Safonova believes that "didactic description of the objectives of socio-cultural education by means of a foreign language is to be done in terms of socio-cultural competence" [7].

Socio-cultural competence as the possession of and the ability to apply a set of multicultural knowledge, skills and

qualities in the process of intercultural communication in the specific conditions of life and tolerance towards people of other nationalities.

Conclusions. So, in this article we considered various definitions of communicative competence and its components and distinguishing features worked out by many research teams, researchers and trainers from different countries involved into the development of communicative approach.

We can make a conclusion that communicative competence is a complex formation consisting of three main components: linguistic, professional and socio-cultural.

RESOURCES:

1. Canal M. *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy* // Richards J. and Schmidt R. (eds.) *Language and Communication*. – London: Longman, 1983.
2. Chomsky N. *Language and mind*. Moscow. Moscow University. – 1972. – 122 p.
3. Faerch C. and Kasper G. (Eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman. 1983.
4. Gez N.I., 1985. *Forming communicative competence as object of foreign methodological studies* // *Foreign languages at School*, 2: 17-24.
5. Hymes, D. *On Communicative Competence*. In J.B.Pride and J.Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
6. Milrud, V.P. (2004). *Competence in language learning*. *Foreign Languages in School*, 7, 31-35.
7. Safonova, V.V. (2001). *Cultural studies in the modern language education*. *Foreign Languages in School*, 3, 17- 22.
8. Savignon, S. J. *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development. Savignon, S. J. 1972.
9. Solovova O.N. *Methods of teaching foreign languages: basic lectures: manual for students of pedagogical institutes and schools*. – M. Prosveschenie, 2005. – 239 p.
10. Viatutnev M. *Communicative orientation of Russian language speaking in foreign schools*. *Russian language abroad*. – 1977. - №6.
11. Vorobjev G.A. – 2003: *The development of socio-cultural competence of future teachers of foreign languages*. *Foreign Languages at School*, 2, 30-35.
12. Widdowson, H. 1983. *Learning Purpose and Language use*. Oxford University Press, Oxford.

ОГОРОДНИК Н.Є.,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
докторант, Київський
національний лінгвістичний
університет,
м. Київ, Україна

ЗАПРОВАДЖЕННЯ МІЖНАРОДНИХ СТАНДАРТІВ У НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ МОРЯКІВ

Статтю присвячено проблемі стандартизації у навчанні англійської мови майбутніх моряків як потенційних членів міжнародних екіпажів з характерними для них багатомовністю та полікультурністю. Розглянуто наслідки неефективного спілкування на борту на прикладі найбільш масштабних трагедій на морі. Наголошено на важливості володіння необхідно достатнім мінімумом стандартних виразів для ефективної взаємодії в умовах екстремальних ситуацій.

Ключові слова: аварійність на морі, міжнародний екіпаж, особливості спілкування, англійська мова, стандартні фрази.

Статья посвящена проблеме стандартизации в обучении английскому языку будущих моряков как потенциальных членов международных экипажей со свойственными для них многоязычием и поликультурностью. Рассмотрены последствия неэффективного общения на борту на примере наиболее масштабных трагедий на море. Подчеркивается важность владения необходимо достаточным минимумом стандартных выражений для эффективного взаимодействия в условиях экстремальных ситуаций.

Ключевые слова: аварийность на море, международный экипаж, особенности общения, английский язык, стандартные фразы.

The article deals with standardization in the English language teaching and learning process for future seafarers as potential members of the international crews with their characteristic multilingualism

and multiculturalism. The consequences of ineffective onboard communication are examined on the examples of the most large-scale tragedies at sea. The basic minimum of standard professional phrases for effective interaction in emergency situations at sea and aboard a multinational vessel is emphasized. SMCP as a successful IMO project designed for safe navigation by standardizing a working language – Maritime English for multinational crew is analyzed. The results of MARCOM project on the specifics of communication process in a multilingual and multicultural crew are highlighted and interpreted.

Key words: accidents at sea, international crew, safe navigation, effective communication, Maritime English, standard phrases. SMCP

Упродовж останніх двадцяти років експертами відзначається зменшення кількості аварій на морі. Якщо в період з 1966 по 1985 рр., за даними Регістру Ллойда, гинуло не менше 300 суден на рік, то наприкінці 1990-х рр. кількість аварій складала менш 200 суден [3]. Цьому сприяли, у першу чергу, модернізація судового обладнання та покращення експлуатаційних характеристик суден. І якщо негативний вплив технічного характеру вдалося істотно зменшити, то нейтралізувати вплив природного та людського факторів на аварійність суден виявилось набагато складніше. Загальновідомо, що одним із проявів людського фактору на борту є якість комунікативної взаємодії членів міжнародного екіпажу, що в умовах багатонаціональної команди виявляється у рівні володіння англійською мовою, офіційно визнаною робочою мовою професійного та повсякденно-го спілкування на судні.

Відомо, що збитки через неправильну або неефективну комунікацію нерідко набувають катастрофічних масштабів. Прикладом непоправної шкоди навколишньому середовищу є аварійний розлив нафти з танкера "Sea Empress" (1996) у результаті по-

садки судна на мілину. Китайський буксир, що скоро прибув до зони катастрофи, замість очікуваної допомоги лише погіршив ситуацію повторною посадкою танкера на мілину. Причиною таких непрофесійних дій стала неможливість спілкування між екіпажами обох суден, оскільки на буксирі жоден з членів екіпажу не володів англійською мовою. В результаті рятувальна операція обернулася ще більш згубними наслідками для морського середовища, збільшивши розлив нафти з 2500 до 72000 тон [6]. На фоні усвідомлення всієї тяжкості екологічних наслідків ще безглуздішою виглядає причина, що призвела до них. На підтвердження цього можна навести слова лорда Дж. Дональдсона про те, що важко уявити собі ще більш унаочнену потребу в спільній мові на морі, ніж видовисько величезного китайського буксира-рятувальника, скористатися допомогою якого є неможливим через те, що жоден з членів екіпажу не говорить англійською [6, с. 59].

Ще трагічнішими є наслідки аварій, пов'язаних із загибеллю людей, якою стала трагедія на шведському пасажирському поромі «Скандінавіан Стар» у 1990 році, коли в результаті

пожежі на судні загинуло 158 осіб, і серед причин трагедії було названо погане володіння англійською мовою. Непорозуміння між пасажирами та членами екіпажу, що виникло під час евакуації, значно збільшило кількість жертв. Ця та низка інших подібних трагічних подій звернули увагу на роль людського фактору в попередженні аварійних ситуацій на судні, зокрема, на таку його складову як знання спільної мови та компетентне користування нею. Відсутність злагоджених дій членів екіпажу через неправильне або неповне розуміння команд, що надходять, особливо в екстремальних умовах, призводить до непоправних наслідків: загибелі людей, великомасштабних екологічних катастроф і серйозних економічних збитків унаслідок пошкодження або втрати транспортованих вантажів.

Особливості спілкування у міжнародному екіпажі становлять предмет прискіпливої уваги Міжнародної морської організації (ІМО), що здійснює постійний моніторинг ситуації та вдається до спеціальних заходів щодо її покращення. Так, свого часу проект SeaSpeak (1981-1985) був спрямований на створення оптимальної версії англійської мови для професійного спілкування моряків шляхом використання ретельно продуманих і максимально спрощених фраз, які вигідно відрізняються від безлічі схожих за змістом, але досить багатослівних виразів. Керуючись девізом «Міжнародний екіпаж - міжнародні проблеми», робоча група проекту створила так званий language for shipping (мова для безпечного судноплавства), призначений, головним чином, для ведення радіопереговорів на морі, через що мав украй вузьку сферу застосування. До того ж, SeaSpeak торкався лише одного з аспектів діяльності судноводіїв та

був практично не затребуваним іншими членами екіпажу [11]. З огляду на специфіку практичний курс SeaSpeak міг бути використаний у навчальному процесі лише у вузькотематичному контексті. Тож, він був непридатний для комплексного розвитку навичок і вмінь в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Однак, за оцінкою фахівців, пройшовши серйозну апробацію на морі та підтвердивши свою ефективність, SeaSpeak, завдяки лаконічності й однозначності виразів, не тільки довів свою дієвість у забезпеченні зв'язку між судновими та береговими службами, але й зберіг свою актуальність дотепер [1, с. 351].

Проте, питання відповідності завчених стандартних морських виразів професійним ситуаціям ще довго залишалося не вирішеним. У 1993 році було розпочато процес перегляду «Стандартного морського навігаційного словника-розмовника», вперше виданого у 1977 р. та доопрацьованого у 1985 р. Удосконалення словника мало на меті підвищити якість обміну інформацією між представниками всіх морських національностей у випадках, коли точність розуміння та перекладу є досить сумнівними [9].

Результатом ревізії тривалістю у сім років стали підготовлені в 1997 році Міжнародною морською організацією (ІМО) та апробовані упродовж наступних 4-х років «Стандартні фрази для спілкування на морі»* (Стандартні фрази). Під час апробації кількість відібраних спочатку фраз було скорочено з 3000 до 1700. Схвалені морськими адміністраціями держав-членів ІМО в 2001 році вони були затверджені рішенням Асамблеї ІМО і дотепер залишаються чинними й обов'язковими для спілкування в режимі «судно - судно» або «судно - берег» [8, 10].

Стандартні фрази, написані в чіт-

кій відповідності до вимог конвенцій ПДНВ і СОЛАС, являють собою добірку окремих фраз, що стосуються повсякденних професійних обов'язків і екстремальних ситуацій на судні, якот: надання метеоданих; забезпечення прибуття, стоянки та відбуття судна; запит щодо буксирування; повідомлення про розлив нафти, зіткнення суден, доставку небезпечних вантажів та ін.

Слід зазначити, що експертні оцінки стосовно доречності та достовірності пропонуваніх фраз розходяться. Багато хто сприймає їх як «штучний набір фразеологізмів, довгий список спрощених речень, які бентежать носіїв англійської мови» [5, с. 163]. Більш того, будучи, по суті, свого роду альтернативною мовою на основі англійської (English-based language), Стандартні фрази ставлять під сумнів, чи всі носії мови вивчають їх з тим, щоб згодом уникнути плутанини та непорозуміння на борту [5]. Інакше кажучи, проблема неточного та неясного розуміння стандартизованих виразів залишається не знятою, особливо в екіпажах, де присутні носії англійської мови, для яких очевидним є факт її спотворення в рекомендованому для застосування варіанті.

Між тим, за загальним визнанням, Стандартні фрази мають значення події першорядної важливості для утвердження англійської мови на морі [5]. Вони - невід'ємний і пріоритетний компонент навчальної програми з англійської мови у всіх морських навчальних закладах 156 країн-учасниць ІМО [6, с. 55]. Проте, вони жодним чином не слугують інструкцією щодо дій в екстремальних ситуаціях. Навпаки, застосування їх для зовнішнього зв'язку судна є чітко узгодженим із затвердженими процедурами радіотелефонного обміну.

У цілому, Стандартні фрази являють приклад успішного проекту ІМО, який протягом багатьох років сприяє підвищенню безпеки судноводіння та керування судном шляхом стандартизації мови, використовуваної для зв'язку на морі, на підходах до порту, на водних шляхах та гаванях, а також для внутрішнього спілкування на судах з багатомовним екіпажем. Натомість, учені вказують на необхідність подальшого вдосконалення даного посібника шляхом подолання його функціонально-технічної спрямованості та наповнення соціальним змістом для створення соціального контексту професійної діяльності та виробничих відносин на борту [2].

Слід зазначити, що дослідницькі проекти є характерною рисою діяльності ІМО. Розуміючи під проектом тимчасовий захід, що передбачає здійснення комплексу будь-яких дій для досягнення певних цілей, відзначимо високу реактивність ІМО на інноваційні тенденції в галузі, серед яких стрімкий розвиток технологій, зростаюча кількість багатомовних і полікультурних екіпажів, перехід від морехідної кар'єри до кар'єри морської, з більш широкими можливостями для професійної самореалізації. Негайними діями відповідно стали: нові вимоги до безпеки, нові критерії успішності комунікації на морі, злиття освітньої та підготовчої систем у багатьох країнах та ін.

З метою забезпечення ефективної соціальної взаємодії на борту експертами ІМО в рамках Європейського проекту MARCOM (MARitime COMmunication) упродовж двох років (1998-1999) проводилося дослідження особливостей спілкування в багатомовному та полікультурному екіпажі. Крім цього, у відповідь на конструктивні зауваження щодо відсутності

чіткого бачення змісту навчання (в єдності його предметного та процесуального аспектів), паралельно вивчався характер організації навчання англійської мови майбутніх моряків у морських навчальних закладах світу. Під час проекту було вирішено безліч супутніх завдань:

- виявлено типові помилки в ході професійного та повсякденного спілкування членів змішаного екіпажу, що спричиняють події різного роду: від аварійних і надзвичайних ситуацій до нещасних випадків;
- обґрунтовано необхідність урахування мовних і культурних відмінностей для злагодженої роботи команди;
- встановлено шляхом анкетування актуальну тематику міжособистісного та професійного спілкування на судні, на підставі чого сформульовано вимоги щодо змісту курсів з англійської мови загального та професійного спрямування;
- визначено вимоги до кваліфікації знань і досвіду викладачів англійської мови в морських навчальних закладах; запропоновано варіанти співпраці з викладачами-предметниками для надійності та достовірності формованих засобами англійської мови знань і підвищення якості навчання;
- складено рекомендації з інтегрування сучасних засобів навчання (комп'ютерів, відео, Інтернет-ресурсів та ін.) у навчальний процес з англійської мови;
- підготовлено проект експериментальної навчальної програми з англійської мови для моряків з урахуванням останніх правил і стандартів ІМО.

Детальний аналіз стану навчання англійської мови майбутніх моряків на основі проведеного дослідження представлений у другому томі звіту проекту MARCOM [7], де серед основних недоліків були відзначені:

1) недосконалість організаційно-методичного забезпечення навчального процесу (неузгодженість обсягів курсу, періодів навчання; відсутність єдиного порядку організації навчальних підгруп (за кількістю, контингенту, рівню тощо)); слабе навчально-методичне забезпечення, несвоєчасне оновлення наявних навчальних матеріалів, брак інноваційних технологій тощо;

2) ізолюваність і роз'єднаність викладачів, а звідси й неузгодженість навчання професійної англійської мови майбутніх моряків у різних країнах світу, що, безсумнівно, позначається на якості їх взаємодії усередині міжнародного колективу;

3) вузькопрофесійна орієнтація навчання та відсутність соціально-професійного контексту, що небезпідставно вважається причиною неефективної взаємодії членів багатонаціонального екіпажу, особливо в надзвичайних ситуаціях.

Очевидно, що знання, вміння й навички з мови поза їх контекстного прив'язування до професійних ситуацій не переходять у розряд англомовної комунікативної компетентності, оскільки найчастіше не спрацьовують у напруженій обстановці виробничої діяльності. За визначенням учених, процес осмислення оперативної англомовної інформації та відповідного реагування на неї характеризується або як украй утруднений, або як такий, що не відбувається взагалі [4]. Відсутність так званого «апріорного багажу» (у вигляді накопиченої у процесі навчання контекстної інформації

про варіанти соціально-професійної взаємодії на борту в ході спілкування англійською мовою) не дозволяє інтерпретувати поточну ситуацію та зіставляти її з наявним і зафіксованим у пам'яті навчальним досвідом щодо можливого рішення [2]. Як результат, в умовах утрудненої комунікації ускладнюється й взаєморозуміння, що спричинює конфлікти, порушення порядку виконання робіт, непередбачені й аварійні ситуації тощо.

Зазначені недоліки пояснювалися експертами етапом становлення навчальної дисципліни Англійська мова

для моряків. Утім, їх раннє усвідомлення та своєчасне усунення обнадіявали щодо подальших перспектив предмета. Серед першочергових завдань методики навчання англійської мови майбутніх моряків фахівці називали визначення необхідного та достатнього мінімуму відносно предметної сторони змісту, формування його в чіткій відповідності до вимог ІМО, а також надання практичної допомоги викладачам у вигляді методичного керівництва та технічного забезпечення навчального процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бородин Н.В. Обучение морскому английскому языку для обеспечения безаварийного судоходства. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nauch-tr.dgtru.ru/attachments/article/pdf>
2. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореферат дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Московский государственный лингвистический университет. Москва, 2008. – 46 с.
3. Торский В. Г. Воспитание «культуры безопасности» как фактор обеспечения безопасности мореплавания. – *Транспорт*. – 2012. – № 49. – С. 57 – 62.
4. Badawi E., Halawa A. Maritime Communication: The Problem of Cross Cultural and Multilingual Crews. 4th IAMU General Assembly. Available from Internet: <http://iamu-edu.org/2014/06/badawi-halawa.pdf>
5. Bocanegra-Valle A. Maritime English teaching and ICTs: the practitioners' point of view / Technological Innovation in the Teaching and Processing of LSPs: Proceedings of TISLID'10 National University of Distance Education. Madrid, 2011. – pp. 55-68.
6. Evangelos T. Language barriers and miscommunication as a cause of maritime accidents Merchant marine academy of Macedonia. Available from Internet: <http://maredu.gunet.gr/Dissertations/English/Lang/barriers//accident>
7. European Commission. The Impact of Multicultural and Multilingual Crews on Maritime Communication. // MARCOM. Final Reports. - Volumes 1&2, 2001. - 163 & 120 pp.
8. SOLAS. International Convention for the Safety of Life at Sea, 1974. Available from Internet: <http://www.shmsa.gov.cn/-/SOLAS 2004.pdf>
9. Standard Marine Communication Phrases. Available from Internet:
10. STCW. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1995 (amended in 2010). Available from Internet: http://www.seajobs.ru/sea_programms/STCW95.pdf
11. Seaspeak Training Manual. Available from Internet:

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Borodina N.V. Obuchenie morskomu anglijskomu jazyku dlja obespechenija bezavarijnogo sudohodstva. [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <http://nauch-tr.dgtru.ru/attachments/article/.pdf>
2. Tenishheva V.F. Integrativno-kontekstnaja model' formirovanija professional'noj kompetencii: avtoreferat dis. ... doktora ped. nauk: 13.00.01 / Moskovskij gosudarstv. lingvisticheskij universitet. Moskva, 2008. – 46 s.
3. Torskij V. G. Vospitanie «kul'tury bezopasnosti» kak faktor obespechenija bezopasnosti moreplavanija. – Transport. – 2012. – # 49. – S. 57 – 62.
4. Badawi E., Halawa A. Maritime Communication: The Problem of Cross Cultural and Multilingual Crews. 4th IAMU General Assembly. Available from Internet: <http://iamu-edu.org//2014/06/badawi-halawa.pdf>
5. Bocanegra-Valle A. Maritime English teaching and ICTs: the practitioners' point of view / Technological Innovation in the Teaching and Processing of LSPs: Proceedings of TISLID'10 National University of Distance Education. Madrid, 2011. – pp. 55-68.
6. Evangelos T. Language barriers and miscommunication as a cause of maritime accidents Merchant marine academy of Macedonia. Available from Internet:<http://maredu.gunet.gr/Dissertations/English/Lang/barriers/accident>
7. European Commission. The Impact of Multicultural and Multilingual Crews on Maritime Communication. // MARCOM. Final Reports. -Volumes 1&2, 2001. - 163 & 120 pp.
8. SOLAS. International Convention for the Safety of Life at Sea, 1974. Available from Internet: <http://www.shmsa.gov.cn/-/SOLAS 2004.pdf>
9. Standard Marine Communication Phrases. Available from Internet:
10. STCW. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1995 (amended in 2010). Available from Internet: http://www.seajobs.ru/sea_programms/STCW95.pdf
11. Seaspeak Training Manual. Available from Internet:

ПОГОРЕЛОВА Т.Ф.,
старший викладач, кафедра
сучасних європейських мов,
Київський національний
торговельно-економічний
університет, м. Київ, Україна

СУЧАСНІ СТАНДАРТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРОКУРОРІВ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ

У статті розглянуті особливості професійної підготовки прокурорських працівників в Україні та проаналізовано досвід деяких європейських країн щодо стандартів спеціалізованої професійної підготовки суддів та прокурорів.

Ключові слова: юридична освіта, освітній стандарт, професійна підготовка, прокурор, суддя, модель підготовки, розвиток професійних навичок.

В статье рассмотрены особенности профессиональной подготовки прокуроров в Украине, а также проанализирован опыт некоторых европейских стран в контексте стандартов специализированной профессиональной подготовки судей и прокуроров.

Ключевые слова: юридическое образование, образовательный стандарт, профессиональная подготовка, прокурор, судья, модель подготовки, развитие профессиональных навыков.

The article deals with peculiarities of public prosecutors training in Ukraine. The experience of some European countries is also considered in terms of the standards of specialized professional training of judges and prosecutors.

Key words: legal education, educational standard, professional training, public prosecutor, judge, training model, professional skills development.

Інтеграція Вищої школи України в європейський освітній простір вимагає кардинальних змін у загальній стратегії розвитку системи вищої професійної освіти. Формальною основою процесу прогресивних перетворень в цій галузі став новий закон «Про вищу освіту». Проте слід зазначити, що законодавчо проголошені реформи поки що не призвели до реалізації поставлених цілей та завдань. Досі на початковому етапі знаходиться процес розробки та запровадження стандартів якості управління університетською освітою, не працює автономія вищих навчальних закладів, що уповільнює входження України у якість рівноправного члена до європейського науково-освітнього простору.

Всі вище зазначені проблеми стосуються і підготовки фахівців з вищою юридичною освітою, зокрема прокурорських працівників, які виконують у суспільстві надзвичайно складні та важливі обов'язки.

Згідно із 2 статтею нового закону «Про прокуратуру» на останню покладені наступні функції:

1) підтримання державного обвинувачення в суді;

2) представництво інтересів громадянина або держави в суді у випадках, визначених цим Законом;

3) нагляд за додержанням законів органами, що провадять оперативно-розшукову діяльність, дізнання, досу-

дове слідство;

4) нагляд за додержанням законів при виконанні судових рішень у кримінальних справах, а також при застосуванні інших заходів примусового характеру, пов'язаних з обмеженням особистої свободи громадян.

З метою реалізації своїх функцій прокуратура здійснює міжнародне співробітництво [1].

Отже, підготовка майбутніх прокурорів має відбуватись виключно на основі професійних стандартів прокурорської діяльності, як це робиться в європейських країнах.

Проблеми реформування професійної підготовки майбутніх працівників прокуратури розглядалися у статтях таких вчених, як А. Алексєєв, М. Бурбика, О. Бандурка, Ю. Грошевий, В. Долежан, М. Косюта, Г. Середа, В. Сухонос. Проте і досі не подолано протиріччя між професійними стандартами прокурора, визначеними Конституцією України, законом «Про прокуратуру» та «Дисциплінарним статутом прокуратури», та сучасними принципами освітньої підготовки майбутнього прокурора.

Метою даної статті є визначення базових структурних та програмних особливостей підготовки європейських прокурорів.

У 1990 р. Організацією Об'єднаних Націй були оприлюднені «Керівні настанови щодо діяльності прокурорів», розроблені виходячи з основополож-

них принципів Загальної декларації прав людини, до яких відноситься рівність всіх перед законом, презумпція невинуватості, право на справедливий і публічний розгляд справи незалежним і неупередженим судом.

Цей важливий документ визначив вирішальну роль прокурорських працівників у здійсненні правосуддя, порядок виконання ними своїх професійних обов'язків, закликав поважати та сприяти дотриманню проголошених Декларацією принципів. В цьому контексті надзвичайно важливим стало створення умов для отримання прокурорами відповідного рівня професійної кваліфікації шляхом вдосконалення методів призначення на посаду прокурора та надання претендентам відповідної правової та професійної підготовки.

Зокрема у керівних настановах наголошується на тому, що прокурори мають одержати юридичну освіту та професійну підготовку, основою якої є усвідомлення ідеалів та етичних обов'язків цієї професії, конституційного та встановленого законом захисту прав підозрюваного і потерпілого, а також прав та основних свобод людини, визнаних національним та міжнародним правом [5].

У 2005 р. на конференції Генеральних прокурорів Європи у Будапешті на основі «Керівних настанов щодо діяльності прокурорів» були затверджені «Європейські директиви з етики та професійної поведінки прокурорів» іншими словами стандарти професійної діяльності прокурорських працівників.

Відтак європейський прокурор повинен:

1) виконувати свої професійні обов'язки відповідно до вищих стандартів чесності та сумління;

2) не виступати стороною обви-

нувачення у справі, яка знаходиться за межами його компетенції, знань і досвіду;

3) вживати заходів для збереження і розширення професійних знань і навичок, тримати себе добре поінформованим і обізнаним щодо відповідних правових змін;

4) прагнути бути послідовним, незалежним, справедливим і неупередженим;

5) завжди зберігати професійну таємницю відповідно до вимог закону;

6) служити захисту суспільних інтересів;

7) поважати право всіх людей бути рівними перед законом – прокурор ніколи не повинен діяти прихильно або упереджено по відношенню до конкретних осіб або інтересів [4].

Виконання надзвичайно складних та відповідальних суспільних функцій, визнання того, що прокурор є не просто фахівець з вищою юридичною освітою, обумовило особливі вимоги щодо організації професійної підготовки прокурорських працівників у більшості європейських країн.

На сьогодні оцінка якості системи європейського правосуддя безпосередньо залежить від якості підготовки суддів та прокурорів.

Спеціалізовані навчальні інституції, які відповідають за підготовку суддів та прокурорів у країнах Європи, є частіше за все незалежними від законодавчої та виконавчої гілок влади. Кожний навчальний заклад має можливість розробляти власні програми початкової теоретичної та практичної підготовки та підвищення кваліфікації прокурорів та суддів.

Як відомо, найбільш поширеною в Європі є двоступенева модель професійної підготовки кадрів для органів прокуратури. Вона полягає в тому,

що претендент на посаду прокурора одержує повну юридичну освіту в класичному університеті, набуває певного практичного досвіду за юридичною спеціальністю і тільки потім після успішного складання вступних випробувань проходить відповідну підготовку у спеціалізованому навчальному закладі, що знаходиться поза сферою управління освітянського відомства, наприклад, у Національній школі магістратури Франції, Центрі суддівських студій Португалії, Академії Правосуддя Туреччини, Національному інституті магістратури Румунії, Центрі підготовки суддів і прокурорів в Сербії, Національному інституті юстиції в Молдові, Академії для підготовки суддів і прокурорів Македонії тощо [2, с.107-108].

В тих західноєвропейських країнах, де прокурори належать до органів правосуддя або судової гілки влади на початковому етапі судді та прокурори проходять спільну підготовку.

Тривалість завчання за цією моделлю складає від 6 місяців до 3 років. За таких умов претендент отримує посаду прокурора у 26-28 років, коли він є вже достатньо зрілою людиною для усвідомлення міри відповідальності щодо виконання свого професійного обов'язку.

Необхідність проходження спеціалізованої професійної підготовки є обов'язковою умовою прийняття на роботу до прокуратури у таких країнах, як Франція, Іспанія, Туреччина, Чехія, Румунія, Македонія, Молдова та інші.

Добір кандидатів для проходження навчання здійснюється на конкурсних засадах з дотриманням процедури рівності та гласності у відповідності до вимог, передбачених законом країни.

Основними цілями спеціалізованої професійної підготовки є надання

кандидатам поглиблених юридичних знань в різних галузях права, розвиток відповідних професійних якостей та вмінь, формування технічних навичок, необхідних для виконання обов'язків прокурора.

Наприклад, у Центрі суддівських студій в Португалії результатом навчальної підготовки має стати:

1) усвідомлення кандидатами ролі суддів і прокурорів щодо гарантування і забезпечення основних прав громадян;

2) сформованість критичного мислення і відкритості до всіх форм знань;

3) розвиток аналітичних здібностей та навичок оптимізації прийняття рішень;

4) здатність визначати морально-етичні вимоги та усвідомити роль професійної деонтології у забезпеченні прав громадян;

5) набуття кандидатами культури запозичення передової практики у сфері людських стосунків в рамках трудових та інституційних відносин;

6) сформованість культури та практичних навичок професійного самонавчання протягом усього життя.

Сучасні активні технології навчання, які застосовуються в Центрі підготовки суддів та прокурорів дають можливість майбутнім суддям і прокурорам розвинути та поглибити наступні технічні характеристики:

1) юридичні навички, пов'язані з практикою застосування закону;

2) застосування юридичної і судової процедури для аналізу та практичного вирішення справ;

3) набуття знань та навичок в не правничих сферах, наприклад, психології, соціології для більш глибокого усвідомлення суддею або прокурором життєвих реалій;

4) уміння виносити рішення на основі правової інтуїції та аналітич-

них здібностей та передбачити можливі наслідки прийнятих рішень;

5) вміння аргументовано вести дебати та робити об'єктивні висновки;

6) оволодіння методикою ефективного управління та ведення справи з орієнтацією на винесення остаточного рішення;

7) оволодіння комунікативними навичками, необхідними для виконання відповідних функцій в процесі судового розгляду справи з застосуванням інформаційних технологій;

8) здатність використовувати наявне програмне забезпечення для електронного управління провадженнями;

9) оволодіння навичками організації управління робочими методиками, які максимально задовольняють професійні потреби суддів та прокурорів [2, с.98-199].

Значна увага в процесі розвитку професійних умінь та навичок приділяється теоретичним та практичним питанням вивчення різних форм юридичної та судової мови (інтерпретації закону, опису, дискусії, методам обробки фактів та їх структуруванню, юридичній аргументації та судовій риторичі у заявах та обґрунтуванні рішень).

Цікавим є досвід бельгійського Інституту з підготовки судових працівників, який займається професійною підготовкою суддів та прокурорів, та розробив програму розвитку психосоціальних навичок, пов'язаних з вмінням кандидатів будувати відносини та робити комунікаційний аналіз. Процес навчання відбувається із застосуванням елементів психологічного тренінгу, базується на методології безпосередньої участі та передбачає чергування теоретичних занять з вправами та рольовими іграми, під час яких кожен учасник може перевірити свою реакцію на певні соціальні ситуації.

Підготовка складається з ознайомлення з кількома методиками.

Першою є *активне слухання*, що стосується розвитку вмінь, які допомагають створити сприятливу атмосферу для самовираження, дають можливість співрозмовнику висловити власні думки та відстежити вербальну та невербальну інформацію, яку він передає.

Наступною є методика *спостереження та логічних помилок*, що дає можливість дізнатись про перешкоди у формуванні переконань та точок зору. Метою її засвоєння є спроба зробити процес прийняття рішень більш чітким на основі розуміння ролі середовища, мотивації та цінностей.

Далі іде опанування методикою розвитку умінь *ведення переговорів та управління конфліктними ситуаціями*, під час роботи з якою майбутні судді та прокурори вчаться формувати особистий стиль переговорів шляхом аналізу напружених ситуацій та вибору оптимальної стратегії досягнення домовленостей, тобто перетворювати напругу на можливість досягнення компромісу.

Четвертий етап підготовки пов'язаний з розглядом таких колективних феноменів, як *лідерство та процес прийняття рішень* та має на меті вивчення різних приймів активізації роботи колективу шляхом аналізу різних рівнів впливу та способів спрощення функціонування групи залежно від її структури та цілей [2, с.248].

Слід зазначити, що в програмах як професійної підготовки, так і підвищення кваліфікації суддів та прокурорів будь якого європейського навчального закладу гідне місце відведено предмету Професійна етика та деонтологія. Цей предмет має безпосереднє відношення до стандартів службової та поза службової поведінки суддів та прокурорів.

У європейській спільноті існує стійке переконання у тому, що, чим вище рівень етичної культури судді або прокурора, тим більш ефективно він виконує службові обов'язки та відповідальніше ставиться до процесу й результатів своєї професійної діяльності.

В цьому контексті іде поглиблене теоретичне та практичне відпрацювання таких тем, як:

- Елементи судової культури;
- Етика, професійна етика;
- Характеристика судді або прокурора;
- Професійні обов'язки суддів та прокурорів;
- Непрофесійні обов'язки суддів та прокурорів у суспільному житті;
- Правові норми та вирішальна роль людського фактору;
- Дисциплінарна відповідальність в системі загального права
- Деонтологічний кодекс суддів та прокурорів;
- Контроль громадянського суспільства за судовими рішеннями та ін.

Грунтовна морально-етична підготовка європейських суддів та прокурорів є основою набуття ними професійної майстерності.

Слід зазначити, що суттєвими перевагами моделі професійної підготовки суддів та прокурорів, яка застосовується у більшості країн Європи є

1) відкрита, демократична процедура вступу до спеціалізованого навчального закладу;

2) незалежність навчальних установ від законодавчої та виконавчої гілок влади;

3) наявність стандартів навчальної підготовки та їх відповідність професійним стандартам практичної діяльності суддів та прокурорів;

4) поєднання поглибленої теоретичної підготовки з цілеспрямованим розвитком суто професійних здібностей, умінь та навичок;

5) розвиток складних технічних навичок, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків судді або прокурора;

6) максимальне застосування у навчальному процесі сучасних, розвиваючих технологій навчання;

7) забезпечення стажерів робочими місцями під час проходження практики у судових установах під керівництвом наставників;

8) наявність чітко розроблених критеріїв комплексного оцінювання результатів навчальної діяльності майбутніх суддів та прокурорів на різних етапах професійної підготовки.

Подібний підхід до добору та організації навчання кандидатів на посаду прокурора в Україні дозволив би забезпечити систему прокуратури якісними кадрами.

Натомість в країні і досі не розроблені стандарти вищої юридичної освіти та немає чіткої уяви щодо визначення найбільш ефективної моделі професійної підготовки прокурорських кадрів. Єдиним шляхом покращення ситуації може стати справжнє реформування та модернізація

системи вищої професійної освіти та запровадження у практику освітньої діяльності вищих навчальних закладів кращих світових стандартів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Про прокуратуру: закон України від 25 грудня 2015р. № 928-VIII/Інтернет ресурс.– Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1697-18>.
2. On the Way to European Standards in Judicial Education/ Proceedings of the International Conference Kyiv, 25-26 November 2010. – Council of Europe, 2011. – 310 p.
3. Актуальні проблеми професійної підготовки суддів, прокурорів та працівників правоохоронних органів/ Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 25 квітня 2009 р. – К.: 2009. – 80 с.
4. European Guidelines on Ethics and Conduct of Public Prosecutors: The Budapest Guidelines adopted by the Conference of Prosecutors General of Europe on 31 May 2005/ Інтернет ресурс.–Режим доступу: https://www.coe.int/t/dghl/monitoring/greco/evaluations/round4/Budapest_guidelines_EN.pdf
5. Guidelines on the Role of Prosecutors adopted by the Eighth United Nations Congress on the Prevention of Crime and the Treatment of Offenders, Havana Cuba, 27 August to 7 September 1990/Інтернет ресурс.– Режим доступу: <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/RoleOfProsecutors.aspx>

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Pro prokuraturu: zakon UkraYini vld 25 grudnya 2015r. # 928-VIII/Internet resurs.– Rezhim dostupu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1697-18>.
2. On the Way to European Standards in Judicial Education/ Proceedings of the International Conference Kyiv, 25-26 November 2010. – Council of Europe, 2011. – 310 p.
3. Aktualni problemi profesynoyi pldgotovki suddiv, prokuroriv ta pratsivnikiv pravoohoronnih organiv/ Materlali mlzhnarodnoyi naukovopraktichnoyi konferentsiyi 25 kvitnya 2009 r. – K.: 2009. – 80 s.
4. European Guidelines on Ethics and Conduct of Public Prosecutors: The Budapest Guidelines adopted by the Conference of Prosecutors General of Europe on 31 May 2005/ Internet resurs.–Rezhim dostupu: https://www.coe.int/t/dghl/monitoring/greco/evaluations/round4/Budapest_guidelines_EN.pdf
5. Guidelines on the Role of Prosecutors adopted by the Eighth United Nations Congress on the Prevention of Crime and the Treatment of Offenders, Havana Cuba, 27 August to 7 September 1990/Internet resurs.– Rezhim dostupu: <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/RoleOfProsecutors.aspx>

ПРОВОЗИНА Л.Є.,
викладач, аспірант,
Уманський державний
педагогічний університет
імені Павла тичини,
м. Умань, Україна

ЗАКОРДОННІ СТАЖУВАННЯ ВИКЛАДАЧІВ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

Досліджено особливості організації закордонних стажувань у вітчизняних університетах другої половини ХІХ ст. Проаналізовано сучасну історіографію досліджуваної проблеми. Акцентовано на трансформації державного регулювання організації закордонних стажувань у зв'язку із запровадженням університетського статуту 1863 р. На основі аналізу періодичних видань, історико-педагогічних та архівних джерел з'ясовано механізм закордонного стажування.

Ключові слова: історія вищої освіти, університетський статут, стажування, викладачі, університет.

Исследованы особенности организации зарубежных стажировок в отечественных университетах второй половины ХІХ в. Проанализирована современная историография исследуемой проблемы. Акцентировано на трансформации государственного регулирования организации зарубежных стажировок в связи с введением университетского устава 1863 г. На основании анализа периодических изданий, историко-педагогических и архивных источников выяснен механизм стажировок.

Ключевые слова: история высшего образования, университетский устав, стажировки, преподаватели, университет.

The features of Foreign internships at local universities in the late nineteenth century. The modern historiography research problem. The attention to the transformation of state regulation of foreign training in connection with the introduction of university charter in 1863 y.

Based on the analysis of periodicals, historical, educational and archival sources revealed mechanism for probation.

Key words: *history of higher education, university charter, training, teachers, university.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Актуальність статті зумовлена суперечністю між сучасним станом академічної та наукової мобільності викладачів вищих навчальних закладів та потребою вивчення історії її становлення у вітчизняній вищій школі з метою пошуку оптимального та ефективного механізму.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. У сучасній історико-педагогічній науці проблема закордонних стажувань та відряджень не була предметом окремого теоретичного та практичного аналізу. Водночас зауважимо, що питанням організації і функціонування вищих навчальних закладів присвячено фундаментальні монографічні дослідження Д. Багалія «Досвід історії Харківського університету», М. Владимирського-Буданова «Історія університету Св. Володимира».

Серед узагальнюючих праць слід особливо виділити дисертаційні дослідження, у яких розглядаються різноманітні аспекти діяльності університетів України. Серед них – праці Т. Стоян «Університетська освіта в Україні в другій половині XIX ст.» та Т. Удовиської «Громадські і приватні вищі навчальні заклади в Україні (наприкінці XIX – на початку XX ст.)», О. Мартиненко «Організація науково-дослідної роботи викладачів вищих

навчальних закладів в Україні (XIX ст.)», Н. Дем'яненко «Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – I чверть XX ст.)», Е. Писаревої – «Організаційно-правові основи діяльності університетів Російської імперії др. половини XIX ст. (на матеріалі України)». Достатньо цікавими науковими розвідками є дисертації О. Єгорової «Юридична освіта в університетах України XIX – початку XX ст. (етапи та особливості розвитку)», Л. Білан «Становлення та розвиток вищої аграрної освіти в Україні (XIX – поч. XX ст.)».

Мета статті – з'ясувати особливості організації закордонних стажувань у вітчизняних університетах другої половини XIX століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасному професійному зростанню викладачів вищої школи сприяють курси підвищення кваліфікації, семінари, тренінги, вебінари, стажування, різні форми самоосвітньої діяльності. Разом з тим, у досвіді діяльності університетів України у другій половині XIX століття було апробовано ряд форм підвищення кваліфікації професорсько-викладацьких кадрів, зокрема: підготовка та захист кандидатських та докторських дисертацій, проведення теоретико-прикладних досліджень з наступним упровадженням одержаних результатів у навчальний процес, участь у з'їздах та конференціях, провідною з

яких було закордонне стажування.

У 1863 р. було прийнято університетський статут, який значно змінював штатну кількість професорів університетів. Так, за попереднім статутом 1835 р. кількість кафедр в університетах мала дорівнювати 34 при 39 професорах, а за статутом 1863 р. вже 53 при 57 професорах. Відповідно, зростання кількості кафедр потребувало розширення викладацького складу (професорів та доцентів) в університетах Російської імперії на 222 місця. Слід зауважити, що іншим джерелом поглинання наукових кадрів стали відкритий в Одесі (1865 р.) та відновлений у Варшаві університети (1869 р.). Їхні штати, зокрема, передбачали створення 129 нових професорських місць. Отже, протягом другої половини 60-х рр. XIX ст. криза з нестачею науково-педагогічних кадрів в університетах підросійської України поглиблювалася і далі [5, с. 4].

Для вирішення назрілої проблеми організації закордонних стажувань Міністерство народної освіти на чолі з О. Головніним (1861–1866 рр.) звернулося до перевіреної практики направлення випускників університетів за кордон, однак масштаби цього заходу значно перевищили попередній досвід. Так, 10 березня 1862 р. Олександр II задовольнив клопотання міністра народної освіти про відправлення за кордон молодих учених, на що кожному з них мала виділятися сума від 1600 до 2400 руб. щорічно. Примітно, що лише протягом вказаного року, тобто ще напередодні впровадження в життя нового університетського статуту, до країн Європи виїхало 46 осіб; деякі з них уже розпочали свою педагогічну діяльність у гімназіях. Для поглиблення знань за кордон виїхали В. Василевський, В. Гер'є, А. Миротворцев, М. Михайлов, В. Хорошевський та І. Ши-

ховський; на початку 1863 р. до них приєдналися А. Копилов та М. Стефанович. Згідно зі спеціально виробленими правилами, стипендіати мали пройти 2-3-річний курс навчання при обраних ними західноєвропейських університетах, на що кожному виділялася сума до 1600 руб. щорічно. Для керівництва науковою молоддю до Гейдельберга було спеціально відраджено таємного радника М. Пирогова, який мав допомагати стипендіатам обрати потрібні навчальні заклади та полегшувати доступ до європейських лабораторій, архівів та бібліотек. Кожні три місяці молоді люди мали звітувати про свої наукові студії Департаменту народної освіти, а після повернення на батьківщину зобов'язувалися відпрацювати при МНО по два роки за кожний рік перебування за кордоном [4, с.284].

Окрім ознайомлення з методикою викладання предмета своєї спеціалізації у європейських університетах, професорським стипендіатам доручалося також збирання відомостей про стан і організацію європейської науки. Тому значну частину їхніх звітів становить не лише аналіз відвіданих лекцій та семінарів, методики викладання того чи іншого професора, особисті оцінки зарубіжних учених, їхнього стилю викладання, ставлення до студентів, але й описи університетів, музеїв, архівів, лабораторій та інших наукових установ. Практично завжди ці сюжети були пов'язані з перспективою використання зарубіжного досвіду у вітчизняних університетах та наукових установах. Незабаром звіти професорських стипендіатів почали публікувати під окремою рубрикою в «Журнале министерства народного просвещения», однак, починаючи з 1873 р., ця функція вже покладалася на університетські видання. Зауважимо, що навіть

сьогодні ці звіти є цінним джерелом з організації європейської науки другої половини XIX століття [2, с. 353].

Утім, самі закордонні відрядження вимагали значних фінансових витрат, тому МНО починаючи з другої половини 60-х років XIX ст. взяло курс на підготовку науково-педагогічних кадрів безпосередньо при російських університетах. Так, якщо протягом 1862 – 1865 рр. загальна сума державних асигнувань на підготовку майбутніх викладачів становила 372 тис. руб., то з 1866 по 1871 рр. – усього 266 тис. руб. Примітно, що розмір стипендії для осіб, яких залишали для вдосконалення в науках при Університеті Св. Володимира, становив лише 400 руб. на рік. Практика закордонного стажування зберігалася й надалі, хоча і в значно менших обсягах. Зокрема, якщо протягом 1862 – 1865 рр. при російських університетах значилося лише 5 професорських стипендіатів, то в 1867 р. – 42. У 1870 р. у Росії нараховувалося вже 67 професорських стипендіатів, з яких лише 16 працювали за кордоном; в 1876 р. кількість останніх зменшилася до 12 осіб з 91 [1, арк. 40].

Вочевидь, така різка зміна курсу була зумовлена призначенням нового міністра народної освіти Д. Толстого (1866 – 1880 рр.). За сприяння університетських рад та попечителів навчальних округів МНО виробило нові більш деталізовані правила, які було закріплено в спеціальній постанові від 27 березня 1867 р. На відміну від вимог 1862 р., зазначалося, що за кордон для підготовки до професорського звання терміном не більше, ніж два роки, мали відправлятися молоді вчені «переважно по тих університетських кафедрах, які особливо потребують викладачів». Для цього кожному зі стипендіатів щорічно видавалося 1200 руб., що на 400 руб. менше за попередньо встановлену

суму. Проте вже 5 жовтня 1867 р. МНО спеціальною постановою збільшило її до 1500 руб. Усім професорським стипендіатам обов'язково мала видаватися спеціальна інструкція. Як приклад наведемо позиції інструкції, даної майбутньому професору Університету Св. Володимира І. Лучицькому: «1. Магістрант зі Всесвітньої Історії Іван Васильович Лучицький відряджається до Німеччини, Франції та ін. держав Західної Європи для вивчення Всесвітньої Історії та ознайомлення зі способами викладання цього предмета. 2. Із закордонних Університетів Лучицький зобов'язаний відвідати переважно Берлінський та Лейпцизький; бажано було б також, аби Лучицький ознайомився з заняттями в Історичних Семінаріях Німецьких університетів та Ecole des Chartes (Школа хартії) в Парижі. 3. Стосовно спеціальних занять та обов'язкового слухання лекцій в Іноземних Університетах, то Лучицький зобов'язаний виконати частину своїх занять під керівництвом одного з професорів Німецьких Університетів. 4. Звіти про свої заняття Лучицький повинен надсилати до Міністерства Народної Освіти три рази на рік, звертаючи в них увагу переважно на предмет своїх спеціальних занять» [2, с. 335].

Інший стипендіат Університету Св. Володимира Ф. Фортинський був відряджений до Німеччини, Франції, Італії та інших держав Західної Європи для ознайомлення з методикою викладання загальної історії переважно в університетах та історичних семінаріях Берліна, Ляйпцига, Геттінгена, Ecole des Chartes в Парижі. Як зазначалося у відповідній інструкції, окрему увагу він мав приділити вивченню улаштування закордонних допоміжних наукових установ, особливо музеїв старожитностей. Отже, у порівнянні

з попередніми правилами, вводилася чітка регламентація наукових занять професорських стипендіатів. Це, звісно, може розглядатися як обмеження їхньої свободи, проте на фоні ліквідації посади закордонного наставника-керівника такий контроль, на нашу думку, лише допомагав молодим ученим сконцентрувати свої сили, адже самі інструкції склалися професорами російських університетів, котрі свого часу також пройшли школу закордонного стажування і, відповідно, могли порадити, як найвдаліше розподілити свої зусилля та час для досягнення найвищих результатів [3, с. 8].

Сформувати цілісне уявлення про упродовження досвіду, здобутого в зарубіжних університетах, у практиці вітчизняних університетів допоможе звернення до розкладу предметів на історико-філологічному факультеті Університету Св. Володимира. Наприклад, у 1881/82 навч. році практичні заняття зі студентами проводили: В. Антонович з російської історії, Ф. Фортинський з історії середніх віків, І. Лучицький з нової історії, В. Аландський з грецької літератури, Ф. Міщенко з грецької історіографії та ін. Так, на своїх заняттях з давньоруської та південно-західноруської історії В. Антонович розбирав зі своїми студентами давньоруські пам'ятки, акти, козацькі літописи, обговорював підготовлені студентами самостійні роботи, найкращі з яких публікувалися згодом в «Университетских известиях» та інших періодичних виданнях. Таким чином, на початку 80-х рр. XIX ст. семінари стали звичайним явищем у житті вітчизняних університетів [5, с. 7].

Статистичні дані свідчать про мавсовість інституту професорських стипендіатів за часів правління Олександра II. Лише протягом 1862 – початку 1867 рр. до країн західної Європи ви-

їхало 109 осіб. Загалом за період з 1863 по 1873 рр. у лавах професорських стипендіатів при російських університетах (без урахування Варшавського та Дерптського) перебувало 282 випускники. Із них 57 – на історико-філологічному факультеті, 74 – на фізико-математичному, 110 – на юридичному, 36 – на медичному та 5 – на факультеті східних мов (Санкт-Петербурзький університет)[3, с.19-20].

Безпосереднім результатом тривалого шляху професорського стипендіата ставало здобування наукових ступенів магістра чи доктора наук, що відкривало шлях для викладацької діяльності в університетах. Загалом протягом 1863 – 1874 рр. ступінь доктора отримало 572 особи, магістра – 280, з них по історико-філологічному факультету, відповідно 62 та 58. Цікаво, на нашу думку, буде простежити динаміку зростання кількості викладачів російських університетів. Так, якщо у 1867 р. загальна кількість професорів і доцентів з прозекторами у семи російських університетах становила 297 осіб, то на кінець 1870 р. їхня кількість сягнула вже 429 (хоча статут 1863 р. передбачав 614 осіб у восьми університетах). Відповідно, на початку 70-х рр. XIX ст. в університетських лавах бракувало ще 185 професорів та доцентів. Поступово ці кількісні показники зменшувалися і на початок 1877 р. нестача становила вже 143 особи [5, с. 378].

Звертаючись до якісних змін на історико-філологічних факультетах, зауважимо, що за університетським статутом 1863 р. (§13), який поширювався на шість російських університетів, на них мало працювати 12 професорів та 7 доцентів, не враховуючи професора богослов'я. На практиці в перше півріччя 1875/76 навч. року нараховувалося: у Санкт-Петербурзькому уні-

верситеті 10 професорів та 8 доцентів (включно з 1 позаштатним викладачем), Московському відповідно – 10 і 5 (з 2 позаштатними викладачами), Казанському – 5 і 5 (з 3 позаштатними викладачами), Харківському – 8 і 2, Київському – 6 і 5, Новоросійському – 6 і 4 (з 2 позаштатними викладачами). Отже, їм не вистачало 27 (з 72) професорів й 21 (з 42) доцента (якщо не враховувати позаштатних викладачів, які не мали необхідного наукового ступеня), що разом становило 48 викладачів, тобто 42%. Цікаво проаналізувати ситуацію на кафедрах історичного профілю, яка склалася впродовж першого півріччя 1875/76 навч. року. Виявилося, що в шести російських університетах у найкращому становищі перебували кафедри церковної історії, кожна з яких мала по одному викладачу, та загальної історії, на яких працювало 13 викладачів, включно з 2 позаштатними. Кафедра теорії та історії мистецтв мала по викладачу в Університеті Св. Володимира, Московському та Санкт-Петербурзькому університетах; кафедра російської історії, відповідно, налічувала 8 спеціалістів у 4 університетах (по два в кожному) і жодного – в Новоросійському та Харківському (в останньому означений предмет тимчасово викладав професор загальної історії). Отже, порівнюючи ці показники з наведеними вище даними за 1865 р., бачимо, що за десять років становище з викладачами на кафедрах історичного профілю в університетах змінилося на краще. Особливо яскраво це проя-

вилось у збільшенні числа спеціалістів з загальної історії, що, на нашу думку, стало результатом численних закордонних відряджень до країн Західної Європи [6, с.18-38].

Висновки. Таким чином, упродовж другої половини XIX століття піднесенню навчально виховного процесу й науково-дослідної роботи університетів до європейського рівня сприяли закордонні відрядження вчених. Розширення спектру міжнародних зв'язків Харківського, Київського й Новоросійського університетів, зростання кількості наукових відряджень, що відбувалося в період ліберальних суспільно-політичних реформ 60–70-х років XIX ст., сприяло піднесенню організації науково-дослідної і освітньої роботи в на підросійській Україні до західноєвропейського рівня, а відтак і подоланню нестачі висококваліфікованих кадрів, нарощуванню науково-технічного потенціалу держави, розв'язанню економічних і соціальних проблем, зміцненню її авторитету на міжнародній арені. Оновленню професорсько-викладацької колегії університетів сприяло те, що при розподілі закордонних відряджень перевага надавалася молодим науковцям, які готувалися до зайняття кафедр. Результатом реформування галузі вищої освіти на початку 60-х рр. стала поява цілої плеяди висококваліфікованих вчених, які в своїй науково-педагогічній практиці намагалися синтезувати досягнення вітчизняної та західноєвропейської наукової думки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Державний архів м. Києва.* – Ф. 16. – Оп. 465. – Спр. 908. – Арк. 40.
2. *О лицах, командированных министерством народного просвещения за границу для приготовления к званью профессоров и преподавателей с 1808 по 1860 год // Журнал министерства народного просвещения.* – 1864. – Февраль. – С. 335–354.

3. Рудь М. О. Професор Університету Св. Володимира Ф.Я. Фортинський (1846 – 1902 рр.) і його праці з історії слов'яно-німецьких відносин у середні віки / М. Рудь // Вісник Київського університету імені Т. Шевченка. Історія. – Вип. 38. – 1998. – С. 19–20.
4. Список лицам, отправленным от министерства народного просвещения за границу для приготовления к профессорскому званию // ЖМНП. – 1867. – Май. – С. 283–292.
5. Стельмах С. Міжнародні зв'язки істориків України в другій половині XIX століття / С. Стельмах // Вісник Київського університету імені Т. Шевченка. Історія. – Вип. 38. – 1998. – С. 3–9.
6. Чесноков В. Л. Правительство и развитие структуры исторических кафедр и наук в университетах России (по университетским уставам 1804 - 1869 годов) / В.Л. Чесноков // Российские университеты в XIX – начале XX века: Сб. статей. – Вып.1. – Воронеж, 1993. – С. 18–38.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Derzhavnyi arkhiv m. Kyieva. – F. 16. – Op. 465. – Spr. 908. – Ark. 40.
2. O lytsakh, komandyrovannkh mynysterstvom narodnoho prosveshchennyia za hranytsu dlia pryhotovlenyia k zvaanni professorov y prepodavatelei s 1808 po 1860 hod // Zhurnal mynysterstva narodnoho prosveshchennyia. - 1864. – Fevral. – S. 335–354.
3. Rud M. O. Profesor Universytetu Sv. Volodymyra F.Ia. Fortynskyyi (1846 – 1902 rr.) i yoho pratsi z istorii sloviano-nimetskykh vidnosyn u seredni viki / M. Rud // Visnyk Kyivskoho universytetu imeni T. Shevchenka. Istoriia. – Vyp. 38. – 1998. – S. 19–20.
4. Spysok lytsam, otpravlennym ot mynysterstva narodnoho prosveshchennyia za hranytsu dlia pryhotovlenyia k professorskomu zvaanyiu // ZhMNP. – 1867. – Mai. – S. 283–292.
5. Stelmakh S. Mizhnarodni zviazky istorykiv Ukrainy v druhii polovyni XIX stolittia / S. Stelmakh // Visnyk Kyivskoho universytetu imeni T. Shevchenka. Istoriia. – Vyp. 38. – 1998. – S. 3–9.
6. Chesnokov V. L. Pravytelstvo y rozvytye struktury ystorycheskykh kafedr y nauk v unyversytetakh Rossyy (po unyversytetskym ustavam 1804 - 1869 hodov) / V.L. Chesnokov // Rossyiskye unyversytety v XIX – nachale XX veka: Sb. statei. – Vyp.1. – Voronezh, 1993. – S. 18–38.

РОЗУМНА Т.С.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних
мов і методики викладання,
Бердянський державний
педагогічний університет,
м. Бердянськ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У НАВЧАННІ АНГЛОМОВНОГО ПИСЬМА СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті аналізуються особливості використання методу проектів у навчанні англомовного письма, яке є найсвідомішим з видів мовленнєвої діяльності, та базується на мисленні того, хто пише. Проблема полягає у тому, що у більшості випадків писемні завдання викликають у студентів небажання їх виконувати. Така ситуація вимагає особливих підходів до навчання письма, які б мотивували студентів до вивчення цього виду мовленнєвої діяльності чому і сприяє використання методу проектів.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, метод проектів, іноземна мова, письмо.

В статье анализируются особенности использования метода проектов в обучении англоязычного письма, которое является самым сознательным видом из всех видов речевой деятельности, и базируется на мышлении того, кто пишет. Проблема заключается в том, что в большинстве случаев письменные задания вызывают у студентов нежелание их выполнять. Такая ситуация требует особенных подходов в обучении письма. Подходов, которые бы мотивировали студентов к изучению этого вида речевой деятельности чему и способствует использование метода проектов.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, метод проектов, иностранный язык, письмо.

Modern society requires complete development of personality, including its communicative abilities which help to be included in a world association and successfully function in it. It is important in teaching of foreign language to know how to use knowledge in practice. So it is

good to use method of projects in forming skills to work independently, to displace an accent from active activity of teacher to active activity of students. Project technology is directed on the decision of a certain problem, on achievement beforehand planned result. This activity can include in itself the elements of researches, lectures, abstracts and other types of independent realization of own ideas of students, but only as a method of achievement of results of project. The matter is that students do not like writing as it takes a lot of time and efforts. Writing is the most conscious from all activities. In the process of writing motivation and emotion play an important role and as we know the use of project technology increases personal interest of students to the study of foreign language through development of internal motivation, and positive motivation, as it is generally known, is a key to the successful study of foreign language.

Key words: *interactive methods of teaching, method of project, foreign language, writing.*

Постановка проблеми. Докорінні зміни системи навчання вимагають нових підходів до вивчення дисципліни “Іноземна мова”, адже головною метою освіти XXI століття є виховання людини з гуманістичним світосприйняттям, яка може активно реалізувати свій особистісний потенціал на засадах взаєморозуміння та співпраці. Відповідно, головною метою навчання іноземної мови є забезпечення оволодіння мовою як засобом повсякденного та професійного спілкування. Впродовж вивчення дисципліни “Іноземна мова” спілкування є не лише одним з найважливіших засобів навчання, а й найважливішою метою навчання.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз наукових джерел засвідчив, що в педагогічній науці приділяється значна увага проблемі використання інтерактивних методів навчання у процесі підготовки майбутніх спеціалістів. Питаннями інтерактивного навчання, формами, методами і умовами його формування займаються: Б. Бадмаєв, С. Кашлев, Д. Кавтарадзе, М. Кларін, В. Мартинюк, А. Панфілова,

Л. Пироженко, О. Пехота, О. Пометун, В. Терещенко, П. Щербань та інші.

Метод проектів був розроблений американським педагогом У. Кілпатріком у 20 роки XX століття як практична реалізація концепції інструменталізму Д. Д'юї. Основна мета методу проектів – надати студентам можливість самостійно набувати знання в процесі вирішення практичних задач або проблем, які вимагають інтеграції знань з різних предметних галузей. Викладачу в проекті відводиться роль координатора, експерта, додаткового джерела інформації.

Протягом останнього часу активно вивчаються особливості навчання письма іноземною мовою як виду мовленнєвої діяльності (праці Н. Арістової, А. Береснева, С. Кожушко, О. Тарнопольського, Т. Яхонтової та інших). Важливість розвитку умінь іншомовного писемного мовлення для підготовки майбутнього вчителя іноземної мови знайшла своє відображення у наукових дослідженнях Е.В.Васильєвої, Т.В. Глазунової, Г.Ф. Кривчикової, О.В. Пінської та інших. Адже оволодіння письмом допоможе студентам в бага-

тьох аспектах їх подальшої діяльності: при складанні міжнародних іспитів з іноземної мови, написанні наукових робіт, статей та проектів, що сприятиме майбутньому професійному розвитку.

Навчання іноземної мови – це формування у студента іншомовної комунікативної компетенції, до якої згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями входять три компетенції – лінгвістична, соціолінгвістична, прагматична. На думку О. Тарнопольського, для адекватного володіння письмовим мовленням необхідно також мати предметну, формально-логічну та паралінгвістичну компетенції, які необхідно розвивати у студентів-філологів.

Формулювання мети. Мета статті полягає у виявленні особливостей використання методу проектів у навчанні англomовного письма студентів-філологів.

Виклад основного матеріалу. Сучасні тенденції в освіті вимагають відповідних змін в методиці викладання іноземних мов. З'являються нові методичні розробки, посібники, підручники, які показують основні питання побудови методики навчання академічного письма англійською мовою студентів вищих навчальних закладів, відмінностей україномовного та англomовного академічного письма. Зокрема на даний момент досить актуальною є методика інтерактивного навчання письма з використанням методу проектів, який відноситься до інтерактивних методів навчання, відрізняється від традиційних методів і має такі особливості:

- активізацію пізнавальної діяльності студентів;
- самостійний (індивідуальний або груповий) пошук вирішення проблеми на підвищеному рівні зусиль;

- створення емоційно-вольового фону (напруги) для активної діяльності;
- неперервні прямі та зворотні зв'язки між навчаючою системою та тими, хто навчається;
- зміну ролі викладача на роль менеджера, організатора навчального процесу, консультанта, помічника;
- суб'єкт-суб'єктні відношення між викладачем і студентом: як прямі, так і опосередковані (через навчальну групу, навчальний текст, комп'ютер);
- опору на особистісний досвід тих, хто навчається;
- організацію зовнішньої взаємодії тих, хто навчається, як стимулу до внутрішнього переживання, рефлексії.

Ефективність використання інтерактивних методів навчання зумовлюється дотриманням відповідних правил:

- 1) у роботу повинні бути включені певною мірою всі учасники. З цією метою корисно використовувати ігрові методи, що дозволяють включити усіх учасників семінару до процесу обговорення;
- 2) необхідно заздалегідь подумати про психологічну підготовку студентів. Справа в тому, що не всі, хто прийшов на заняття, психологічно готові до включення в певні види роботи. Заважати можуть закріплення, скутість, традиційність поведінки. У даному випадку корисні розминки, постійне заохочування за активну участь у роботі, надання можливості для самореалізації;
- 3) студентів під час інтерактивної взаємодії не повинно бути багато. Кількість студентів та якість навчання має знаходитися у прямій залежності. Лише за цієї умови

можлива продуктивна робота в малих групах, оскільки важливо, щоб кожен учасник був почутим, кожній групі необхідно дати можливість висловитися;

- 4) необхідно ретельно готувати приміщення. Аудиторія повинна бути обставлена з таким розрахунком, щоб учасникам було легко пересаджуватися для роботи у великих і малих групах. Погано, якщо хтось незручно сидить: столи краще розташовувати «ялинкою», щоб кожен мав можливість спілкуватися в малій групі. Добре, якщо заздалегідь підготовлено матеріали, необхідні для творчої роботи;
- 5) слід уважно поставитись до питань процедури та регламенту, про які необхідно домовитися на самому початку та намагатися не порушувати їх. Наприклад, про те, що всі учасники будуть виявляти толерантність до будь-якої точки зору, поважати право кожного на свободу слова [1, с. 124].

Активно використовувати метод проектів в навчанні іноземної мови почали у кінці 80 років ХХ століття. З цього періоду ведучі видавництва США та Європи випускають методичні посібники з використання проектів у викладанні іноземних мов. У вітчизняній практиці викладання іноземних мов метод проектів активно використовують з кінця 90 років минулого століття і зараз він стає все більш популярним.

Проектна робота спрямована на вирішення визначеної проблеми, на досягнення найкращим шляхом заздалегідь запланованого результату. Ця діяльність може включати в себе елементи досліджень, доповідей, рефератів та інших видів самостійної реалізації власних ідей студентів, але лише як засіб досягнення результатів проекту. Основу проекту складає про-

блема для вирішення якої необхідно не лише знання мови, але й володіння іншими різними знаннями з предметних галузей, також повинні бути розвинені комунікативні, інтелектуальні та творчі вміння та навички.

Саме письмові роботи відіграють вагомую роль в подальшому розвитку навичок та вмінь студентів. Застосування даного виду роботи має ряд переваг. Письмо є хорошим стимулятором розвитку лінгвістичної компетенції. При цьому спостерігається також істотне розширення словникового запасу та підвищення граматичної правильності мовлення, значний прогрес у вмінні висловлювати іноземною мовою власну думку. Пояснюється це в першу чергу тим, що в процесі підготовки своїх творів студентам доводиться багато самостійно працювати з довідковою літературою, словниками, займатися пошуковою роботою для того, щоб знайти відповідні мовні засоби та інформацію, які б дали можливість якомога ґрунтовніше та змістовніше передати їх думки. Надзвичайно важливим є той факт, що даний розвиток відбувається з ініціативи самих студентів, оскільки вони відчують потребу у самовдосконаленні.

Письмо удосконалює усне висловлювання, сприяє формуванню навичок самоконтролю. Велика питома вага письма у домашній роботі з іноземної мови не є випадковістю. Цей факт пояснюється психологією студентів: вони зазвичай приділяють більше уваги виконанню письмових завдань, ніж усних. Під час аудиторної роботи письмо – найбільш економний, надійний, ефективний та масовий спосіб контролю знань та рівня володіння мовою. Інтерес методистів до засобів розвитку писемного англомовного мовлення студентів ВНЗ обумовлений тим, що письмо супроводжує

навчання впродовж усього періоду занять у вищому навчальному закладі. Воно охоплює різні сфери навчальної діяльності студентів: написання конспектів прочитаного або прослуханого тексту, складання анотацій, резюме, тез, інструкцій, написання рефератів, дипломних робіт та інше.

Індивідуальний характер писемної творчості зумовлює таку організацію навчання, при якій у процес письма студента не втручаються ні викладач, ні інші студенти, а відповідальність за кінцевий результат несе сам автор тексту. Соціальна природа писемного спілкування знаходить свій відбиток у використанні колективного досвіду студентів групи під час читання та обговорення письмових робіт, у їх взаємоперевірці та самооцінюванні. Наслідком читання та аналізу робіт своїх одногрупників є розширення мовного досвіду студентів і розвиток умінь об'єктивно аналізувати та оцінювати як свій, так і чужий текст.

Експериментальні дані підтверджують, що процес навчання іншомовного писемного мовлення стає більш ефективним у плані рефлексії, якщо він ґрунтується на використанні функціональних комунікативних понадфразових одиниць писемного мовлення (функціональних одиниць писемного мовлення, або функціональних одиниць письма, де термін "письмо" вживається тільки в широкому значенні). Висвітлювались і різні підходи до виділення одиниць тексту. Так, логічний підхід орієнтувався на понадфразову єдність; синтаксичний підхід – на складне синтаксичне ціле; семантико-смісловий підхід – на інформаційний блок; тема-рематичний підхід – на виділення теми і реми. Серед основних критеріїв виділення понадфразової єдності називалися прагматичний, емоційний, комуніка-

тивний. Останній, комунікативний критерій, розглядався як найперспективніший. Суть комунікативного критерія полягає в тому, що вибір одиниці писемного мовлення базується на ствердженні, що понадфразова єдність є невід'ємною частиною як усного, так і письмового тексту, як прозаїчного, так і віршованого, як діалогічного, так і монологічного.

У сучасній методиці викладання існують три підходи навчання писання: текстовий (*textual approach*), жанровий (*genre approach*) та процесуальний (*process approach*).

Текстовий підхід реалізується через опрацювання студентами писемних текстів, що служать зразками для написання подібних. Цей підхід вважається традиційним і використовується в основному для навчання написання ділових листів

Жанровий підхід спрямовується на комунікативні цілі, наміри та потреби писемного спілкування, на усвідомлення того, як досягається спілкування між адресантом та адресатом.

У процесуальному підході увага концентрується на процесі створення писемного тексту, на його переробці з метою вдосконалення та досягнення бажаного комунікативного наміру. Цей підхід визначається творчістю і студент сам несе відповідальність за свою роботу. Згідно з цим підходом процес написання творів поділяється на такі етапи: передписьмо/*prewriting* (підготовка, збір інформації, обговорення), написання чернеток/*drafting*, рецензування та перероблення тексту/*revising*, редагування/*editing*.

Для навчання написання англійських творів поєднання жанрового та процесуального підходів виявляється доцільним, оскільки перший – забезпечує оволодіння шляхами реалізації комунікативних намірів, а другий –

вчить висловлювати думки у писемній формі, акцентуючи увагу на змісті [2].

Необхідно зауважити, що проектна технологія спрямована на сформовані раніше професіональні компетентності студентів, на розвиток особистості студентів, їх творчих здібностей, самостійності у виконанні проекту. При цьому проектна технологія поєднує у собі всі види навчально-пізнавальної роботи: індивідуальної, парної, групової, колективної.

Проекти, які призначені для навчання мови, мають як загальні для всіх проектів риси, так і особливості, серед яких головними є наступні:

- використання мови у ситуаціях, максимально наближених до умов реального спілкування;
- акцент на самостійній роботі студентів (індивідуальної, групової);
- вибір теми, що викликає найбільшу цікавість у студентів та безпосередньо пов'язана з умовами, в яких виконується проект;
- відбір мовного матеріалу, видів завдань та послідовності роботи відповідно темі та меті проекту;
- наочне представлення результатів.

Англійські спеціалісти у галузі методики викладання іноземної мови Т. Блур та М.Дж. Сент-Джон виокремлюють три види проектів:

1. Груповий проект, у якому дослідження проводиться усією групою, а кожний студент вивчає визначений аспект обраної проблеми.

2. Міні-дослідження, яке складається з проведення індивідуального соціологічного опитування з використанням анкетування та інтерв'ю.

3. Проект на засадах роботи з літературою, який має на увазі вибіркоче читання з теми, що цікавить студента та підходить для індивідуальної робо-

ти [3, с. 87].

У закордонній методичній літературі виокремлюють наступні етапи роботи над проектами:

1. Визначення теми проекту.
2. Визначення проблеми та мети проекту.
3. Обговорення структури проекту, складання плану роботи.
4. Презентація необхідного мовного матеріалу та докомунікативне тренування.
5. Збирання інформації: звернення до власних знань та життєвого досвіду, робота з джерелами інформації, створення власної системи зберігання інформації.
6. Робота в групах.
7. Регулярні зустрічі, під час яких студенти обговорюють проміжні результати, викладач коментує зроблену роботу, коректує помилки у використанні мовних одиниць, проводить презентацію та відпрацювання нового матеріалу.
8. Аналіз зібраної інформації, координація дій різних груп.
9. Підготовка презентації проекту – виставка, відеофільм, театральна вистава, шкільне свято.
- 10 Демонстрація результатів проекту (кульмінаційна точка роботи над проектом).

11. Оцінювання проекту. Цей етап включає не лише контроль засвоєння мовного матеріалу та розвиток мовленнєвої комунікативної компетентності, яка може проводитися у традиційній формі тесту, але й загальне оцінювання проекту, який стосується змісту проекту, теми, кінцевого результату, участі окремих студентів в організації проекту, роботи викладача [4, с. 42].

У процесі вивчення іноземної мови можна виокремити три основних підходи щодо використання методу

проектів:

- використання методу як однієї з форм позааудиторної роботи;
- альтернативний засіб організації навчального курсу;
- інтеграція у традиційну систему навчання мови.

У процесі навчання англомовного письма ми використовуємо метод проектів як одну з форм позааудиторної роботи, при виконанні творчих та дослідницьких завдань у рамках навчального курсу, та так звані міні-проекти, як заключний етап заняття.

Так під час вивчення теми “Feelings and Emotions” студентам на останньому занятті було запропоновано написати есе з теми “What is Happiness”. На першому підготовчому етапі студентам пропонувалося переглянути відеоролики та ознайомитися з текстами присвяченими заявленій темі. Працюючи в малих групах, студенти обговорювали відео, висловлювали свої думки з цього приводу та відповідали на питання один одного. Після цього, зробивши в усній формі висновки, зроблені в своїх групах, один з представників мав представити аудиторії результати свого обговорення, інші ж члени групи мали змогу зробити за бажанням певні доповнення.

Наступним етапом роботи було

ознайомлення з текстами-зразками есе з даної теми, написаними відомими письменниками. Студенти обговорювали їх, порівнювали свої точки зору з баченням проблеми авторами, знаходили спільності та розбіжності, визначали в чому вони згодні з ними, а в чому ні.

Далі в малих групах студенти генерували свої ідеї та висновки, до яких вони прийшли в результаті обговорень текстів та відео та готували план есе. В якості домашнього завдання використовуючи матеріал отриманий в результаті роботи на занятті та провівши додаткову пошукову роботу вдома, студенти мали написати есе про те, що для них є щастя.

Висновки. Отже, письмо – це найсвідоміший з видів мовленнєвої діяльності, який базується на мисленні того, хто пише. В процесі написання тексту мотивації та емоції відіграють не меншу роль, ніж в інших видах мовленнєвої діяльності. Причина полягає в тому, що у більшості випадків писемні завдання викликають у студентів небажання їх виконувати. Така ситуація вимагає особливих підходів до навчання письма, які б мотивували студентів до вивчення цього виду мовленнєвої діяльності чому і сприяє використання методу проектів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Полат Е.С. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования* / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
2. Тарнопольський О.Б. *Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою.* / О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко – Вінниця : Нова книга, 2008. – 288 с.
3. Bloor M. & St. John M.J. *Project writing. The marriage of process and product* / M. Bloor & St. John M.J. // *ELT Documents* 129. – 1988. P. 85-94.
4. Hutchinson T. *Introduction to Project Work* / T. Hutchinson – Oxford : Oxford University Press, 1991. – 87 p.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Polat E.S. *Novye pedagogicheskie informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya* / E.S. Polat, M.Yu. Buharkina, M.V. Moiseeva. – M. : Akademiya, 2002. – 272 s. (In Russian).
2. Tarnopolskiy O.B. *Metodyka navchannya studentiv vychyh navchalnyh zakladiv pysma angliyskoyu movoyu* / O.B. Tarnopolskiy, S.P. Kozhushko – Vinnyzha : Nova Knyga, 2008. – 288 s. (In Ukrainian).
3. Bloor M. & St. John M.J. *Project writing. The marriage of process and product* / M. Bloor & St. John M.J. // *ELT Documents* 129. – 1988. P. 85-94.
4. Hutchinson T. *Introduction to Project Work* / T. Hutchinson – Oxford : Oxford University Press, 1991. – 87 p.

СИЧ Т.В.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, ДЗ „Луганський
національний університет
імені Тараса Шевченка”,
м. Старобільськ, Україна

ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Актуальність статті зумовлена необхідністю підвищення якості наукових досліджень в галузі управління освітою. У статті проаналізовано нормативні документи, у яких регламентуються пріоритетні напрями наукових досліджень. Розглянуто перспективні напрями досліджень проблем управління освітою відповідно до рекомендованих пріоритетних напрямів досліджень у педагогіці й сучасних тенденцій розвитку галузі управління освітою.

Ключові слова: пріоритетні напрями досліджень, актуальність, тематика досліджень, управління освітою, проблеми управління.

Актуальность статьи обусловлена необходимостью повышения качества научных исследований в области управления образованием. В статье проанализированы нормативные документы, в которых регламентируются приоритетные направления научных исследований. Рассмотрены перспективные направления исследований проблем управления образованием в соответствии с рекомендуемыми приоритетными направлениями исследований в педагогике и современных тенденций развития отрасли управления образованием.

Ключевые слова: приоритетные направления исследований, актуальность, тематика исследований, управление образованием, проблемы управления образованием.

Relevance of the article is caused by the need to improve the quality of research in the field of education. The article analyzes the regulations which governed the priority trends of scientific research. Perspective directions in research of problems in management of education are observed in accordance with the recommended priority trends of research in pedagogy and current trends in the field of management of education.

Key words: priority trends in research, relevance, themes of research, management of education, problems of management.

Наука є стратегічним потенціалом держави, який визначає її конкурентоспроможність у світі. Наукові дослідження вирішують не тільки завдання практики, а й задають напрям розвитку суспільства, наукових та виробничих галузей. Тому дуже важливим є питання дієвості державних механізмів регулювання та спрямування розвитку науки, підняття рівня методологічної підготовки науково-педагогічних працівників, підвищення якості вищої освіти відповідно до міжнародних стандартів. Запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні вимагало здійснення певних реформ освітньої галузі, впровадження 3-х циклової системи освіти в межах Національної рамки кваліфікації, оновлення нормативно-правової бази, перегляду структури наукових галузей та ін. Залишається невирішеним важливе питання вдосконалення механізмів визначення пріоритетних напрямів наукових досліджень різних галузей, актуальних дослідних тем.

Проблеми актуальності тематики, підвищення якості наукових досліджень розглянута у працях О.В. Адаменко, С.У. Гончаренко, В. І. Загвязинського, В.В. Краєвського, О. М. Новікова, В. М. Полонського, Ю. П. Сурміна, Н. В. Туленкова, Є.М. Хрикова та ін. Науковці зазначають, що головною умовою вибору теми є наявність наукової проблеми, яку вона

розкриває, але дослідники не завжди спроможні осмислити зміни у політичній стратегії освіти, виділити дійсно актуальну наукову проблему у проблемному полі наукової галузі. Дійсно існує координаційна рада при Президенті АПН України, яка повинна координувати наукові дослідження. Але більшість вчених відмічають недостатню ефективність її діяльності, яка зводиться зазвичай до формальної реєстрації теми дисертаційного дослідження [1, с. 9].

Мета статті: розглянути провідні напрями досліджень у галузі управління освітою.

Розгляд зазначеної проблеми потребує пошуку відповіді на питання, що саме зумовлює актуальність теми дослідження? Формальною ознакою актуальності дисертації є її зв'язок з планом науково-дослідних робіт організації або інституту, про що зазначено у „Положенні ВАК України”. Тобто тем кожного наукового дослідження має бути пов'язана цвілевою комплексною програмою по розв'язанню найважливіших науково-технічних проблем народного господарства країни або окремих галузей. С.У. Гончаренко відмічає: „Слід розрізняти актуальність наукового напрямку в цілому і актуальність самої теми в середині даного напрямку. Актуальність напрямку, як правило, не потребує складної системи доведень. Інша справа – обґрунтування теми” [1, с. 54]

Постає наступне питання, як визначається актуальний напрям досліджень у науковій галузі?

Існують державні механізми регулювання цього питання. По-перше, напрями досліджень визначено у паспортах наукових спеціальностей. Тематика досліджень у галузі управління освітою має відповідати напрямам досліджень, визначених за паспортом спеціальності 13.00.06 – „Теорія та методика управління освітою” та чинними на сьогоднішній час. У зв’язку із реформуванням системи освіти відбулися зміни шифрів спеціальностей. Так спеціальність 13.00.06 – „Теорія та методика управління освітою” відтепер відповідає галузям 07 „Управління та адміністрування” або 01 „Освіта” й відповідно спеціальностям 073 „Менеджмент” та 011 „Наука про освіту” згідно до чинного (нового) Переліку галузей знань і спеціальностей, затвердженого Постановою КМУ від 29 квітня 2015 р. № 266 [5]. Але паспорти спеціальностей за новими шифрами ще не розроблено, тому чинним залишається паспорт спеціальності 13.00.06. у якому визначено 19 напрямів, а саме:

- теоретико-методологічні та методичні засади державної політики в галузі управління освітою;
- актуальні проблеми місцевого і регіонального управління освітою;
- розвиток теорії та технології управління навчальними закладами в Україні і за рубежом;
- дослідження системи державної атестації та акредитації навчальних закладів;
- громадське самоврядування в системі управління освітою;
- розробка нових моделей управління навчальними закладами;
- роль, місце і функції, мета, завдання, зміст, принципи, орга-

нізаційні форми, методи, засоби управління освітою;

- інноваційні процеси в галузі управління освітою;
- внутрішнє управління освітніми закладами;
- інформатизація управлінської діяльності і застосування комп’ютерних комунікаційних технологій в управлінні освітою;
- школознавство в системі управління освітою;
- учнівське (студентське) самоврядування в системі управління навчальними закладами;
- теорія і методика управління процесами навчання дорослих;
- теоретичні засади та технології менеджменту в освіті;
- стандартизація у галузі управління освітою;
- педагогічні засади професійно-творчого розвитку особистості в системах управління освітою;
- професійне самовдосконалення управлінця;
- методологічні засади та технології перепідготовки та підвищення професійної кваліфікації педагогічних та управлінських кадрів;
- моніторинг, контроль та оцінювання в галузі управління освітою.

Необхідно відзначити, що деякі напрями перехрещені та підпорядковуються один одному. Так по суті напрям внутрішнє управління навчальними закладами включає в себе в себе деякі інші напрями, наприклад, технології управління, моніторинг, оцінку та контроль, які у паспорті виділені окремо.

Стосовно перших двох напрямів (теоретико-методологічні та методичні засади державної політики в галузі управління освітою, актуальні

проблеми місцевого і регіонального управління освітою), не зважаючи на наявність їх у паспорті спеціальності 13.00.06, викликає сумнів щодо прямого відношення цих напрямів до даної спеціальності. На наш погляд, вони більше відповідають галузі „Державне управління”.

По-друге, перспективні напрями досліджень та основна тематика визначається у ряді регламентуючих документів. У Законі України „Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки” від 16.01.2016 встановлено такі пріоритетні напрями розвитку науки і техніки на період до 2020 року:

1) фундаментальні наукові дослідження з найбільш важливих проблем розвитку науково-технічного, соціально-економічного, суспільно-політичного, людського потенціалу для забезпечення конкурентоспроможності України у світі та сталого розвитку суспільства і держави;

2) інформаційні та комунікаційні технології;

3) енергетика та енергоефективність;

4) раціональне природокористування;

5) науки про життя, нові технології профілактики та лікування найпоширеніших захворювань;

6) нові речовини і матеріали [7].

Відповідно до цього закону затверджено перелік пріоритетних тематичних напрямів наукових досліджень чинною у новій редакції (від 09.10.2015) постановою Кабінету Міністрів України № 942 від 7 вересня 2011 р. „Про затвердження переліку пріоритетних тематичних напрямів наукових досліджень і науково-технічних розробок на період до 2015 року” [6]. На основі цих документів та „Основних напрямів національної академії наук України” розроблено також „Основні науко-

ві напрями та найважливіші проблеми фундаментальних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук національних академії наук України на 2014-2018 роки” [4].

Національною стратегією розвитку освіти в Україні [2] окреслено стратегічні завдання випереджувальної інноваційної розбудови національної системи освіти і науки як основи розвитку особистості, суспільства, нації, держави. Відповідно до неї та з урахуванням вже названих документів Академією педагогічних наук України затверджено „Основні напрями досліджень педагогічних і психологічних наук в Україні на 2013-2017 р.р.” [3], в яких сформульовано актуальні проблеми педагогіки і психології, які потребують дослідження. Так у загальній педагогіці визначено 10 пріоритетних напрямів досліджень, а саме: теорія і методика педагогіки, філософія освіти, теорія і методика виховання, дидактика, соціальна педагогіка, теорія і методика виховання, професійна педагогіка, освітнє середовище та інформатизація освіти, якість освіти та управління розвитком освіти, безперервна освіта.

За кожним напрямом ґрунтовно розроблено проблематику для досліджень. Наприклад, тільки за напрямом „Якість освіти. Управління розвитком освіти” визначено 65 актуальних наукових проблем [3].

Гончаренко С. У. відзначає, що „дослідження можна вважати актуальним лише в тому випадку, коли актуальний не лише даний науковий напрям, але й сама тема актуальна у двох відношеннях: її науковий розв’язок, поперше, відповідає насущним потребам практики, а по-друге, заповнює прогалину в науці, яка в даний час не має наукових засобів для розв’язання цього актуального наукового завдан-

ня” [1, с. 54].

Не кожна проблема у практиці управління може вважатися науковою проблемою. Дійсно практика є основою виникнення проблемної ситуації. У процесі практичної взаємодії людини та об’єктів його діяльності створюється і постійно відтворюється протиріччя між зростаючими потребами суспільства і тими можливостями, якими воно має в своєму розпорядженні для їх задоволення.

Проблема наукового пізнання – теоретичне або фактичне питання, відповідь на яке не міститься в накопичених суспільством знаннях. Воно повинно відповідати двом критеріям: об’єктивність (виникнення проблеми має бути продиктоване об’єктивними чинниками); значущість (проблема повинна мати теоретичне або прикладне значення для науки).

Практична задача та наукова проблема не співвідносяться одна з одною прямолінійно. Одна практична задача може бути вирішена на основі вивчення декількох наукових проблем, і, навпаки, одна розв’язана наукова проблема може сприяти вирішенню декількох практичних проблем.

Під науковою проблемою вчені розуміють таке питання, відповідь на який не міститься в накопиченому суспільством знанні. Наукова проблема виникає в умовах проблемної ситуації, коли складається і усвідомлюється протиріччя між знанням про певні потреби людей, суспільства, організації та незнанням засобів, шляхів, способів задоволення (реалізації) цих потреб, яке в кінцевому рахунку впирається в незнання певних закономірностей об’єктивного світу. Одним із основних критеріїв існування наукової проблеми може бути наявність об’єктивно існуючих суперечностей (між потребами і можливостями, між новими ви-

могами і системою, що склалася, між необхідністю і наявністю способів і засобів, які дають можливість реалізувати досягнення мети закладу освіти у нових умовах), які можливо розв’язати тільки засобами науки.

Які ж саме проблеми з практики управління навчальним закладом необхідно брати до уваги при визначенні актуальної тематики досліджень?

У загальній теорії менеджменту організації в управлінській діяльності виділяється три рівня завдань: оперативні, тактичні та стратегічні. На оперативному рівні розробляються конкретні заходи, на тактичному – політика організації, програми, проекти, на стратегічному – стратегія організації. Проблемні ситуації виникають на кожному рівні. Стратегічні проблеми є визначними, такими, що спричиняють виникнення цілого комплексу проблем на інших рівнях. У науковій літературі стратегічна проблема визначається як незадовільний стан системи, спричинений протиріччям між цілями організації як системи та цілями зовнішнього середовища (держави, суспільства, конкурентних організацій, споживачів освітньої послуги та ін.). Вирішення стратегічних проблем не гарантує вирішення всіх тактичних проблем організації, але як що у стратегії буде здійснено деталізацію до рівня проектів, програм та ураховано всі рівні проблемного поля організації, більшість оперативних проблем будуть вирішені.

Отже, науковому розгляду мають підлягати проблеми управління стратегічного та тактичного рівнів із сфери управління освітою, які відповідають проблематиці наукової спеціальності, визначеним сучасним пріоритетним напрямом досліджень педагогічних наук в Україні та сучасним тенденціям розвитку в галузі управління освітою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ-Винниця: ТОВ фірма „Планер”, 2010. – 308 с.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
3. Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні на 2013-2017 р.р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.ktoi.npu.edu.ua/images/statti/postanova.pdf
4. Основні наукові напрями та найважливіші проблеми фундаментальних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук Національних академій наук України на 2014-2018 роки [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.nas.gov.ua/text/CouncilOfPresidents/Napryamky.pdf>
5. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Постанова КМУ № 266 від 29.04.15 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15>
6. Про затвердження переліку пріоритетних тематичних напрямів наукових досліджень і науково-технічних розробок на період до 2015 року. Постанова Кабінету Міністрів України від 07.09.2011 № 492 у новій редакції від 09.10.2015 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/942-2011-%D0%BF>
7. Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки: Закон України від 16.01.2016 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2623-14>.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Honcharenko S. U. Pedagogichni doslidzhennia : Metodolohichni porady molodym naukovtsiam / S. U. Honcharenko. – Kyiv-Vynnitsia: TOV firma „Planer”, 2010. – 308 s.
2. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 r. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
3. Osnovni napriamy doslidzhen z pedahohichnykh i psykhologichnykh nauk v Ukraini na 2013-2017 r.r. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: www.ktoi.npu.edu.ua/images/statti/postanova.pdf
4. Osnovni naukovyi napriamy ta naivazhlyvishi problemy fundamentalnykh doslidzhen u haluzi pryrodnychyykh, tekhnichnykh i humanitarnyykh nauk Natsionalnykh akademii nauk Ukrainy na 2014-2018 roky [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <http://www.nas.gov.ua/text/CouncilOfPresidents/Napryamky.pdf>
5. Pro zatverdzhennia pereliku haluzei znan i spetsialnostei, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity : Postanova KМУ № 266 vid 29.04.15

- roku [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15>
6. Pro zatoerdzhennia pereliku priorityetnykh tematychnykh napriamiv naukovykh doslidzhen i naukovo-tekhnichnykh rozrobok na period do 2015 roku. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 07.09.2011 № 492 u novii redaktsii vid 09.10.2015 [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/942-2011-%D0%BF>
 7. Pro priorityetni napriamy rozvytku nauky i tekhniky: Zakon Ukrainy vid 16.01.2016 [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2623-14>.

ТОПЧІЙ О.В.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач, кафедра
іноземних мов гуманітарних
факультетів, Київський
національний університет
ім. Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна

КВАЛІФІКАЦІЙНІ ВИМОГИ ДО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ВИЩОГО ЮРИДИЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Стаття присвячена аналізу кваліфікаційних вимог до науково-педагогічних працівників, зокрема тих, хто здійснює реалізацію освітнього процесу у вищих юридичних навчальних закладах. На основі розгляду відповідних положень законодавчих і підзаконних актів України, що регламентують основні параметри кваліфікаційних характеристик, встановлюються шляхи удосконалення вимог на засадах педагогічної кваліметрії.

Ключові слова: кваліфікаційна характеристика науково-педагогічних працівників, кваліфікаційні вимоги до науково-педагогічних працівників, діяльність вищих юридичних навчальних закладів, педагогічна кваліметрія.

Статья посвящена анализу квалификационных требований к научно-педагогическим работникам, в частности тех, кто осуществляет реализацию образовательного процесса в высших юридических учебных заведениях. На основе рассмотрения соответствующих положений законодательных и подзаконных актов, регламентирующих основные параметры квалификационных характеристик, устанавливаются пути совершенствования требований на основе педагогической квалиметрии.

Ключевые слова: квалификационная характеристика научно-педагогических работников, квалификационные требования к научно-педагогическим работникам, деятельность высших юридических учебных заведений, педагогическая квалиметрия.

© ТОПЧІЙ О.В., 2016

This article analyzes the qualification requirements for science teachers. The analysis covers the activities of higher legal education. Author's concept is to consider the texts of laws and regulations that govern the requirements for teachers, and to compare them with the pedagogical theory. Research shows that the main parameters in the regulations are the documents on the level of education and experience of scientific and pedagogical activity. The author believes that such an approach is not conducive to improving the quality of the educational process and is very formal. Lack of regulations lies in the fact that they do not comply with the new Law of Ukraine "On Higher Education". Qualification requirements for teachers of higher law schools do not consider work experience in practice. These factors adversely affect the quality of training of future lawyers. This article contains the author's concept of parameters of qualifying requirements to scientific and pedagogical staff. The author proposes to consider four main components: competence in the specialty (methodological, theoretical, empirical); informational, psychological and pedagogical competence. Researcher demonstrates the integration of all competencies at the level of inter-subject relationship. The author also proposes to consider, along with constant performance dynamic changes that occur in the growth of professionalism.

Key words: *job description of scientific and pedagogical staff, qualification requirements for science teachers, the activities of higher legal education, pedagogical qualimetry.*

Загальна постановка проблеми. Висока якість підготовки фахівців, що вважається головним завданням і ціллю діяльності кожного навчального закладу, зумовлюється комплексом взаємопов'язаних чинників, проте важко заперечувати, що пріоритетними у досягненні мети є рівень професійної компетентності науково-педагогічних працівників (далі НПП) і рівень сформованості педагогічного колективу вищого навчального закладу. Саме від них залежить формування довершеної особистості, запровадження у реалії української дійсності європейських стандартів вищої освіти. Тож можна стверджувати, що визначення кваліфікаційних вимог до даної категорії пра-

цівників має значення не тільки для теорії педагогіки, а й для управління освітою, кадрової роботи із персоналом кафедр.

Аналіз публікацій. Витоки нинішнього вчення про особистість вчителя, його вплив на того, хто навчається, завжди була в центрі уваги педагогічної теорії і практики. Погляди наших співвітчизників А.Макаренка, В.Сухомлинського, Г. Челпанова, К.Ушинського знайшли своє визнання у всьому світі. Разом з тим, слід розмежовувати, що між трудом вчителя, який працює з дітьми, і професійною діяльністю викладача вищого навчального закладу, який діє в парадигмі андрагогіки, є принципово важливі відмінності, які потребують уваги.

Особистість викладача як одного із основних суб'єктів навчального процесу у вищій школі досить активно досліджувалась і продовжує досліджуватися у педагогічній і психологічній науці. Існуюча сьогодні система наукових знань у цьому питанні склалася завдяки працям А.Алексюка, І.Беха, Н.Гузій, М.Євтуха, І.Кобилянського, М.Красовицького, В.Михайловського, В.Семиченка. Удосконалення професійної компетентності викладача стало предметом дослідження О.Гури, О.Жигло, Л.Карлової, В.Коновалової, В.Лозової, А.Маркова, С.Павлютенкова та ін. Активне впровадження у навчальний процес інноваційних технологій, зокрема дистанційної освіти, зумовило появу наукових праць, в яких викладач розглядається через призму діяльності у новітніх умовах. Ця проблема привернула увагу Д.Бодненка, О.Кіріленко, О.Самойленко, Б.Шуневича,

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте у перелічених вище наукових працях опис надається лише з позицій теорії педагогіки як ідеальна модель без екстраполяції на прикладні аспекти застосування цих відомостей у практиці діяльності вищих юридичних навчальних закладів. Педагогічна кваліметрія, особливо в ракурсі діяльності означених ВНЗ, залишається лакуною в дослідженнях з андрагогіки.

Наявність недостатньо розроблених елементів концептуальних засад педагогіки зумовлюють необхідність сформулювати *мету статті*: узагальнення кваліфікаційних вимог до науково-педагогічних працівників, які забезпечують реалізацію освітнього процесу у вищих юридичних навчальних закладах. Поставлена мета детермінує виокремлення таких *завдань*: 1. Встановити законодавчі й

нормативні засади регламентації кваліфікаційних вимог до науково-педагогічних працівників вищих юридичних навчальних закладів. 2. Виявити специфіку кваліфікаційних вимог до науково-педагогічних працівників вищих юридичних навчальних закладів. 3. Запропонувати авторський підхід до визначення вимог такого типу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна кваліметрія як окреме інформаційне поле української педагогічної науки на даному етапі знаходиться на етапі свого становлення. Разом з тим вже зараз можна констатувати, що основні зусилля дослідників зосереджені на виявленні параметрів і критеріїв оцінювання якості знань тих, хто навчається. Доволі показовими у цьому плані є дослідження Л. Гризун [1], В. Камишина [2], В. Стрельнікова [3] та деякі інші, в яких окреслюються параметри і критерії, методики оцінювання якості освіти. На фоні цього проблеми кваліфікації науково-педагогічних працівників в ракурсі критеріального моделювання можна віднести до таких, що чекають на своє висвітлення.

Тож наша авторська ідея полягає в тому, що необхідно інтегрувати нормативно-правові засади визначення кваліфікаційних вимог до НПП із існуючими у педагогічній науці поглядами. Також при розробці даної проблематики ми походимо з розуміння, що у структурі професійної діяльності науково-педагогічних працівників слід розрізняти інтегральні й диференціюючі компоненти, тобто аналізувати і спільне для усіх викладачів вищої школи, і те відмінне, що вирізняє саме НПП, зайнятих підготовкою правників.

Основним документом, на якому базується проектування кваліфікаційних вимог до НПП, є Закон України

«Про вищу освіту» від 01.07.2014. [4] Стаття 53 вказаного Закону визначає, що «науково-педагогічні працівники - це особи, які за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах провадять навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність».

Одразу оговоримо, що дефініція цього ж поняття міститься у Законі України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 26.11.2015. У статті 1 вказаного Закону, де наводяться основні терміни та їх визначення, науково-педагогічний працівник трактується як «вчений, який має вищу освіту не нижче другого (магістерського) рівня, відповідно до трудового договору (контракту) в університеті, академії, інституті професійно провадить педагогічну та наукову або науково-педагогічну діяльність та має відповідну кваліфікацію незалежно від наявності наукового ступеня або вченого звання, підтверджену результатами атестації у випадках, визначених законодавством». [5, с.25] Безперечною перевагою останньої дефініції, на наш погляд, є згадка про наявність з-поміж інших ознак відповідної кваліфікації. Вибір лише однієї складової – провадження різних видів освітньої діяльності – без ув'язки з кваліфікацією працівника, м'яко кажучи, не сприяє орієнтації на якісний кінцевий результат.

У Законі «Про вищу освіту» зазначається, що повний перелік посад науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів устанавлюється Кабінетом Міністрів України. Оговорюється, що посади науково-педагогічних працівників можуть займати особи, які мають науковий ступінь або вчене звання, а також особи, які мають ступінь магістра. Також встановлюється, що згідно із Статутом вищого

навчального закладу до науково-педагогічних працівників можуть встановлюватися додаткові вимоги. Виходячи з тексту Закону, можна стверджувати, що кваліфікаційні вимоги до НПП актуалізуються при проведенні конкурсного відбору при прийомі на роботу, а також при підвищенні науково-педагогічного працівника у посаді. У такий спосіб чітко визначене розуміння усіх компонентів кваліфікаційних вимог виходить далеко за межі власне теоретико-педагогічних розвідок, а набуває конкретного практичного значення.

Конкретизація даного типу вимог нормативно закріплюється наказом МОН від 01.06.2013 № 655 «Про затвердження кваліфікаційних характеристик посад педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів», що пройшов узгодження з Міністерством соціальної політики. [6] Зазначається, що «**кваліфікаційні характеристики посад педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів та установ освіти** сприяють підбору і розстановці кадрів, підвищенню їхньої ділової кваліфікації, раціональному розподілу праці, створенню дієвого механізму розмежування функцій, повноважень та відповідальності між працівниками, а також встановленню єдиних підходів у визначенні їхніх посадових обов'язків та кваліфікаційних вимог, що до них висуваються», слугують основою для посадових інструкцій. [6]

Оригінальність концепції вказаного нормативного акту полягає в тому, що вперше у документах такого типу був застосований компетентнісний підхід, який до цього існував лише у наукових доробках педагогів. Встановлюється чотири головні складові компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників: професійна, інформаційна, комунікативна і

правова. Одразу зазначимо, що в умовах діяльності вищого юридичного навчального закладу відбувається деяка трансформація перелічених компетентностей, оскільки правова вже є невід'ємною частиною професійної складової.

Згідно із вимогами до нормативів, що співвідносяться із сферою трудових правовідносин, розглядувані кваліфікаційні характеристики науково-педагогічних працівників подаються з диференціацією по категоріях «керівники» (декан, завідувач аспірантури, завідувач докторантури, завідувач кафедри, заступник декана, керівник навчально-наукового інституту в складі вищого навчального закладу, керівник (ректор, директор) вищого навчального закладу, директор або керівник філії вищого навчального закладу, учений секретар) і «професіонали» (професор, доцент, викладач, старший викладач, асистент). Опис характеристик з кожної посади надається із посиланням на код у Класифікаторі професій.

Формалізація характеристик відбувається за рахунок єдиної структури, що передбачає такі елементи, як: «Завдання та обов'язки», «Повинен знати» і «Кваліфікаційні вимоги». Останнім закріплюються рівень професійної підготовки, засвідчений документами про освіту, і вимоги до стажу роботи.

Не зважаючи на суттєве значення аналізованого документа для організації кадрової роботи, вважаємо за потрібне навести власні розсуди з приводу деяких його положень.

По-перше. Наказ, який затвердив кваліфікаційні характеристики науково-педагогічних працівників, приймався до появи нового Закону України «Про вищу освіту», тому в ньому фігурують категорії, які вже архаїзувалися: вищі навчальні заклади I-II рівня

акредитації, повна вища освіта, освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста тощо. Поряд з цим з'явилися рівні вищої освіти, які обов'язково слід враховувати при підготовці нової редакції кваліфікаційних характеристик.

По-друге. Порядок надання переліку посад у категорії «керівники», за логікою управлінської ієрархії, повинен починатися з ректора, а не з декана.

По-третє. Слід врахувати динаміку змін у переліку науково-педагогічних працівників, що виявляється при порівняльному аналізі текстів Закону України «Про вищу освіту» у редакції 2002-го і 2014-го років, появу нових категорій працівників, віднесених до категорії науково-педагогічних.

Також оговоримо, що не можемо повною мірою погодитися з наданим у нормативному акті, який розглядається, описом професійної компетентності, оскільки в ньому практично не визначена змістовна складова з певної галузі знань, а дається лише вичерпний перелік власне педагогічних навичок, зокрема володіння освітніми технологіями, технологіями педагогічної діагностики (опитування, індивідуальні та групові інтерв'ю), впровадження сучасних методів навчання й викладання навчальних дисциплін тощо. Вважаємо, що подібний підхід є доволі одностороннім і проблематичним для втілення в умовах діяльності вищих юридичних навчальних закладів. Їх специфіка полягає в тому, що науково-педагогічними працівниками стають юристи, які не мають фахової педагогічної освіти. Вони знаються у певних галузях правознавства, нерідко мають значний досвід практичної діяльності, проте виникають суттєві складності із педагогічною складовою. На жаль, за нашими спостереженнями, серед науково-педагогічних працівників, які обіймають посади у вищих

юридичних навчальних закладах, не досить розповсюджено систематичне ознайомлення із педагогічними публікаціями, бракує уявлень про складові педагогічної майстерності та шляхи її удосконалення. Спостерігається домінанта інтересів лише у власне галузевому полі знань.

Таким чином, можна спостерігати цікаве явище розбіжностей між кваліфікаційними характеристиками і вимогами, закріпленими у нормативних актах, і реаліями життя та діяльності НПП у юридичних вишах.

Максимальна компресія тексту кваліфікаційних вимог до НПП, представлених у документі, затвердженому відповідним наказом МОН України, відбувається за рахунок вказівки на наявність певного рівня вищої освіти, наукового ступеню і вченого звання, а також необхідного стажу науково-педагогічної роботи.

У такий спосіб виникає ситуація, за якої для призначення на посаду науково-педагогічного працівника абсолютно не враховується досвід практичної діяльності за фахом. Тож відкривається «зелений коридор» для тих майбутніх викладачів, які пройшли шлях від студента до викладача, оминаючи здобуття будь-якого досвіду роботи за спеціальністю. Подібне неодмінно веде до того, що під час освітнього процесу подібний науково-педагогічний працівник орієнтується лише на переказ теоретичних положень, що містяться у посібниках і підручниках, або на коментар до чинного законодавства.

Проведемо паралелі з досвідом західних університетів, де залюбки запрошують до викладання курсів практикуючих юристів: адвокатів, нотаріусів, правників з консалтингових компаній і т.ін. Вони наповнюють зміст освіти реальними справами, які

щойно розглядалися в судах, або ситуаційними завданнями, кейсами, які виникли не у тиші кабінетів, а спороджені самим життям.

У зв'язку з цим вважаємо, що було б не зайвим доповнити кваліфікаційні вимоги до науково-педагогічних працівників позиціями щодо наявності досвіду практичної діяльності за фахом.

Згадка про наявність наукового ступеня і/або вченого звання у структурному елементі тексту кваліфікаційної характеристики спрямовує на те, що деталізовані кваліфікаційні вимоги до науково-педагогічного працівника слід шукати у відповідних постановках Кабінету Міністрів України, якими закріплюється порядок їх присудження (присвоєння).

Новий порядок затвердження рішень про присвоєння вчених звань згідно із постановою Кабінету Міністрів України від 19.08.2015 № 656 передбачає наявність у претендентів відповідного наукового ступеню, для професора – вченого звання доцента або старшого наукового співробітника, підготовку докторів філософії (кандидатів наук); стаж роботи на посадах науково-педагогічних працівників. Новелами у документі стали позиції, що виникли під впливом глобалізації освіти й поширення міжнародних стандартів, які передбачають знання іноземної мови на рівні не нижче B2, підтвердженого міжнародного досвіду, публікацій у виданнях, що включені до міжнародних наукометричних баз, рекомендованих МОН. [7] Не вдаючись до дискусій щодо суттєвого підвищення вимог в сенсі останніх інновацій, звернемо увагу на те, що у переліку кваліметричних параметрів немає жодної згадки про якість освітньої діяльності. Звання є не просто віддзеркаленням здобутків у науці,

навіть сама назва «науково-педагогічний працівник» містить ще й педагогічну компоненту. Тож стаж роботи не може виступати запорукою високого рівня педагогічної майстерності. Є чимало викладачів, які зацікавлені лише у власних досягненнях, задоволенні своїх амбіцій, а тому особливо не переймаються питанням: який їх персональний доробок у якості освіти кожного навченця, чи змогли здобувачі вищої освіти завдяки цьому професорові чи доцентів стати конкурентоспроможними на ринку праці?

Ми знову маємо ситуацію, коли нехтування кваліметричними вимогами щодо педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників стають на перешкоді якості підготовки фахівців. Вважаємо, що до наявного у постанові Кабінету Міністрів № 656 переліку варто було б додати критерії, які б ламали формалізм у підходах до присвоєння вчених звань, спонукали їх здобувачів працювати над собою в плані постійного підвищення рівня знань з педагогіки, методики навчання й викладання, запровадження інноваційних освітніх технологій.

У зв'язку з цим пропонуємо своє бачення концептуальних засад формування кваліфікаційних вимог до науково-педагогічних працівників, в тому числі галузі знань «Право». За нашим переконанням, є сенс виділяти чотири основні параметри таких вимог, що мають знайти відображення у кваліфікаційних характеристиках:

фахова компонента передбачає ступінь обізнаності НПП у галузі знань за професією. При цьому слід вирізняти в межах зазначеної компоненти дві структурні складові: методологічна і теоретична підготовленість та досвід практичної діяльності. Також поряд із константами необхідно враховувати динамічні показники, пов'язані із

прирошенням фахових знань, що кореспондується з концепцією неперервної освіти;

інформаційна компонента віддзеркалює вміння працювати з базами даних, вільно володіти комп'ютером і використовувати його для збирання, обробки відомостей, що є важливими для наукових доробок і освітнього процесу; здійснювати інформаційно-аналітичну діяльність; врахування норм інформаційної безпеки при роботі з матеріалами;

психологічна компонента необхідна для врахування індивідуальних і групових особливостей здобувачів вищої освіти, з якими співпрацює викладач; налагодження оптимального психологічного клімату, використання засад психології спілкування, вибору найбільш прийнятних засобів впливу на тих, хто навчається; розуміння природи креативності й застосування творчого підходу до освітньої діяльності. Сюди ж ми відносимо такі елементи, як психологічна культура; застосування прийомів саморегулювання для зняття психологічної напруги;

педагогічна компонента охоплює знання і свідоме застосування законів і принципів дидактики, теорії виховання; володіння методикою викладання певних навчальних дисциплін; навички педагогічної комунікації; педагогічну техніку і технологію; гуманістичну установку; віддзеркалює позитивну динаміку рівня педагогічної майстерності.

Безперечно, будь-яка класифікація є досить умовною. У ряді випадків відбувається досить щільна інтеграція складових двох і більше компонент. Наприклад, навички педагогічної комунікації базуються на законах психології спілкування і використовуються для формування і передачі навчальної інформації. Методологічна компе-

тентність науково-педагогічного працівника детермінує вибір ним методів навчання. Цей перелік можна продовжувати і продовжувати. Разом з тим, є нагальна потреба у чіткому структуруванні тих кваліметричних параметрів, без яких вирішення кадрових питань, присудження наукових ступенів, присвоєння вчених знань стає пустою формальністю. За нашим глибоким переконанням, кваліфікаційні вимоги до науково-педагогічних працівників повинні бути зорієнтовані на стратегічні цілі освітньої діяльності.

Висновки. Проведене нами дослідження дозволило встановити, що

в Україні існують чітко визначені й нормативно закріплені кваліфікаційні вимоги до кожної категорії науково-педагогічних працівників. Разом з тим, є й нагальна потреба в суттєвому оновленні й переосмисленні чинних нормативних актів. Запропоновані конкретні заходи щодо удосконалення існуючої практики формування кваліфікаційних характеристик науково-педагогічних працівників, трансформації підходів до факторно-критеріального моделювання в межах педагогічної кваліметрії в умовах діяльності вищого юридичного навчального закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гризун Л. Е. Дидактичні основи проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Л. Е. Гризун ; Харк. Нац. пед. ун-т ім.Г.С.Сковороди. - Х., 2009. - 39 с.
2. Камишин В.В. Системоінформаційна кваліметрія узагальненої оцінки компетентності тих, хто навчається: управлінський аспект / В.В.Камишин // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2015. – № 5. – С.49 – 52.
3. Стрельніков В.Ю. Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В.Ю.Стрельніков ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2007. – 42 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 [Електронний ресурс] // <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
5. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 15.01.2016 // Відомості Верховної Ради, 2016, № 3.
6. Про затвердження кваліфікаційних характеристик посад педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів. Наказ МОН України від 01.06.2013 № 655 [Електронний ресурс] // <http://osvita.ua/legislation/other/37302/>
7. Порядок затвердження рішень про присвоєння вчених звань, затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 19 серпня 2015 року № 656 [Електронний ресурс] // <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/656-2015-n>

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Gry`zun L. E. *Dy`dakty`chni osnovy` proektuvannya modul`noyi struktury` navchal`noyi dy`scy`pliny` na zasadaх integraciyi naukovy`x znan`: avtoref. dy`s.. d-ra ped. nauk: 13.00.04 /L. E. Gry`zun ; Xark. Nacz. ped. un-t im.G.S.Skovorody` . - X., 2009. - 39 s.*
2. *Kamy`shy`n V.V. Sy`stemoinformacijna kvalimetriya uzagal`nenoyi ocinky` kompetentnosti ty`x, xto navchayet`sya: upravlins`ky`j aspekt / V.V.Kamy`shy`n // Osvita ta rozvy`tok obdarovanoyi osoby`stosti. – 2015. – # 5. – S.49 – 52.*
3. *Strel`nikov V.Yu. Teorety`chni zasady` proektuvannya profesijno oriyentovanoyi dy`dakty`chnoyi sy`stemy` pidgotovky` bakalavriiv ekonomiky`: avtoref. dy`s... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / V.Yu.Strel`nikov ; In-t ped. osvity` i osvity` dorosly`x APN Ukrayiny`. – K., 2007. – 42 s.*
4. *Zakon Ukrayiny` «Pro vy`shhu osvitu» vid 01.07.2014 [Elektronny`j resurs] // <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>*
5. *Zakon Ukrayiny` «Pro naukovu i naukovo-texnichnu diyal`nist`» vid 15.01.2016 // Vidomosti Verxovnoyi Rady`, 2016, # 3.*
6. *Pro zatverdzhennya kvalifikacijny`x xaraktery`sty`k posad pedagogichny`x ta naukovo-pedagogichny`x pracivny`kiv navchal`ny`x zakladiv. Nakaz MON Ukrayiny` vid 01.06.2013 # 655 [Elektronny`j resurs] // <http://osvita.ua/legislation/other/37302/>*
7. *Poryadok zatverdzhennya rishen` pro pry`svoyennya vcheny`x zvan`, zatverdzheno postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrayiny` vid 19 serpnya 2015 roku # 656 [Elektronny`j resurs] // <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/656-2015-n>*

ФЕДАК Г.О.,

молодший науковий співробітник
науково-дослідної лабораторії
(стандартизації підготовки військ)
науково-дослідного відділу
(підготовки військ) Наукового
центру Сухопутних військ,
Національна академія
сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного,
м. Київ, Україна

АКТИВІЗАЦІЯ СЛУЖБОВО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ НА КАФЕДРІ ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ СУХОПУТНИХ ВІЙСЬК

У статті розглянуто сутність формування професійної готовності до службово-педагогічної діяльності майбутніх офіцерів запасу в системі військової освіти. Метою статті є теоретичне обґрунтувати і розробка технології активізації службово-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів запасу у процесі навчання педагогічних знань, навичок та вмінь у процесі підготовки до службово-педагогічної діяльності.

Ключові слова: професійна готовність, підготовка, службово-педагогічна підготовка, педагогічні знання, навички та вміння, офіцер запасу.

В статье рассмотрена сущность формирования профессиональной готовности к служебно-педагогической деятельности будущих офицеров запаса в системе военного образования. Целью статьи является теоретическое обоснование и разработка технологии активизации служебно-педагогической подготовки будущих офицеров запаса в процессе обучения педагогических знаний,

навыков и умений в процессе подготовки к служебно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: *профессиональная готовность, подготовка, служебно-педагогическая подготовка, педагогические знания, навыки, умения, офицер запаса.*

Abstract. In the article the essence of formation of professional readiness for military service teaching in the military education system of reserve officers. The problem of the need to resolve several contradictions, namely between a passive position of the student during the training at the Department of military training and the need to develop an active and proactive position of reserve officers was determined by the relevance of the study. The aim of the article is theoretical substantiation and development of technology enhance military service and pedagogical training of reserve officers while studying pedagogical knowledge, skills and abilities in preparation for military service teaching. It is established that the enhance of students military service and pedagogical training is the process of acquiring positive attitudes, experience, and skills of reserve officers, which provide them the opportunity to consciously work in the future with the greatest efficiency.

Key words: *professional readiness, training, military service and educational training, pedagogical knowledge, skills and abilities, a reserve officer.*

Постановка проблеми. Актуальність теми активізації службово-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів запасу, визначається подіями, які відбуваються на Сході країни – проведенням Антитерористичної операції всіма силовими структурами нашої держави - як один з пріоритетних напрямів під час реформування військової освіти України.

В основу створюваної нами методики формування професійної готовності до службово-педагогічної діяльності майбутніх офіцерів запасу під час навчання на кафедрі військової підготовки Національної академії сухопутних військ покладена дидактична технологія, відповідно до того, що техноло-

гія навчання, на думку С. Гончаренко, це, у широкому розумінні, системний метод створення, використання та визначення всього навчання та засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить за мету оптимізацію освіти [1, с. 331].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти професійної педагогічної підготовки майбутніх офіцерів запасу знайшли своє відображення у працях І. Зязюна, Н. Кузьміної, О. Мороза, О. Пехоти, В. Сагарда, В. Семиченко, С. Сисоєвої.

Важливу роль в професійній підготовці майбутніх офіцерів запасу відіграє формування у нього системи педагогічних знань, навичок та вмій.

Проблему формування педагогічних вмінь висвітлюють в своїх працях О. Абдулліна, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Л. Спірін, О. Щербаков. Проблеми, пов'язані з формуванням окремих складових системи педагогічних вмінь розглядають в своїх дослідженнях С. Балашова, Т. Мішковської, Л. Бурман, О. Бульвінської, Т. Ільїної, І. Коновальчук, М. Севастюк. Особливості формування педагогічних вмінь майбутніх офіцерів запасу, становлення і розвиток готовності студентів до певного виду педагогічної діяльності досліджували Т. Жаровцева, С. Литвиненко, С. Морозов, І. Вужина, Н. Волкова.

Аналіз професійної діяльності офіцерського складу свідчить про те, що одним із головних її компонентів є службово-педагогічна діяльність під час виконання службових обов'язків. Кардинальні зміни, що відбулись в державі та її Збройних Силах за останні декілька років, процеси модернізації змісту та структури всіх силових структур, обумовлюють підвищені вимоги до підготовки офіцерських кадрів загалом та офіцерів запасу зокрема.

Вагомий внесок у вирішення проблеми підготовки офіцерських кадрів та їх військово-педагогічну підготовку було зроблено О. Барабанщиковим, А. Галімовим, І. Грязновим, Д. Іщенком, М. Нецадимом, О. Сафінім, В. Ягуповим, С. Морозовим.

Виділення частин загальної проблеми, що не були вирішені раніше. Пошук сучасних методологічних засад організації педагогічної підготовки майбутніх офіцерів запасу дозволяє констатувати, що військово-педагогічна наука, як галузь професійної педагогіки, постійно знаходиться у пошуку нових методів та форм вдосконалення педагогічного процесу. Всі ці праці, безумовно, зробили свій внесок у роз-

виток військово-педагогічної науки. Але в той же час мало праць, що присвячені проблемам формування професійної готовності до службово-педагогічної діяльності майбутніх офіцерів запасу. Також, не достатньо вивченим є питання службово-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів запасу до службово-педагогічної діяльності. Відсутність теоретичних досліджень проблем їх службово-педагогічної підготовки стимулювала нас до вивчення загальної методології професійної освіти, аналізу вимог щодо її організації та до виокремлення сучасних вихідних положень щодо організації навчання майбутніх офіцерів запасу та оцінювання його стану.

Головна проблема, яку повинна розв'язати педагогічна технологія, це, на нашу думку, – керованість процесу навчання студентів, спрямованого на розвиток особистості майбутнього офіцера запасу Збройних Сил України. Вона визначається провідними фахівцями, як процес створення адекватної до потреб і можливостей особистості та суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку та саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога, при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога [2, с. 27-45].

Актуальність проблеми також обумовлена необхідністю вирішення деяких протиріч, а саме між: пасивною позицією студента під час навчання на кафедрі військової підготовки Національної академії сухопутних військ

і потребою у формуванні активної та ініціативної позиції майбутнього офіцера запасу щодо службово-педагогічної діяльності після завершення навчання; репродуктивним характером активізації службово-педагогічної підготовки студентів у процесі навчання на кафедрі військової підготовки Національної академії сухопутних військ та різноманітними і нестандартними задачами майбутньої службово-педагогічної діяльності; зростом вимог до професійної підготовленості військовослужбовців та рівнем педагогічної майстерності майбутніх офіцерів запасу; переважання у змісті військово-педагогічної підготовки студентів теоретичних знань і потребами у сформованості професійних, особливо службово-педагогічних, навичок та вмінь.

Мета - теоретично обґрунтувати і розробити технологію активізації службово-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів запасу у процесі навчання на кафедрі військової підготовки Національної академії сухопутних військ педагогічних знань, навичок та вмінь у процесі підготовки до службово-педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. До провідних принципів сучасної дидактики, який маємо враховувати під час службово-педагогічної підготовки, відноситься принцип єдності змістовного та процесуального компонентів навчання. Це положення широко розкрите у працях – С. Гончаренка, В. Краєвського, І. Лернера, М. Скаткіна [3, 4, 5]. Сутність цього принципу полягає у тому, що, лише під час будь-якого виду діяльності, можуть бути засвоєні кожен вид та елемент змісту освіти. Ця діяльність включає у себе завдання та мотив її прийняття; поняття, закони, правила, що задають орієнтовну основу цієї діяльності; до-

зування допомоги з боку викладача та механізм його співпраці зі студентами. Психологічним змістом цього процесу є оволодіння досвідом відповідного виду діяльності. Так, досвід застосування знань на практиці (уміння) може бути засвоєний лише у предметній діяльності, у якій відповідні поняття є інструментами (способами) вирішення завдань даної діяльності; засвоєння творчого досвіду можливо у діяльності з вирішення своєрідних проблем; соціальний і громадянський досвід засвоюється у діяльності щодо вивчення та виконання соціальних норм і законів; особистісний досвід набувається у діяльності пошуку сенсу, самозміни, переоцінки цінностей. Відповідно до вихідних положень особистісно-орієнтоване навчання [6, с. 15] – це сучасна система професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу має забезпечувати: розвиток і саморозвиток особистості студента як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності; можливість реалізувати кожному студентові себе у різних видах діяльності, спираючись на власні здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід; можливість вибору кожному із них змісту навчально-пізнавальної діяльності, її засобів та методів; умови розкриття індивідуальності студентів та їх самоактуалізації; варіативність навчання.

Від рівня професійної кваліфікації науково-педагогічного та командно-виховного складу вищих військових навчальних закладів багато в чому залежить не лише службово-педагогічна підготовленість майбутніх офіцерів запасу, а й професійна готовність до виконання завдань як офіцерів Збройних Сил України [7, с. 367-370].

Тому такими важливими є зміни у навчально-виховному процесі. Але ці зміни є неможливі без активізації

службово-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів запасу.

Відповідно до методологічних засад особистісно-орієнтованого навчання необхідно визначитись з вимогами до активізації службово-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів запасу. "Будь-яка організаційна форма навчального процесу, – зазначає І. Зязюн, – лише тоді називається педагогічним процесом, коли володіє структурою, відтворюючою етапність і діяльнісний підхід, коли відповідає критеріям: природності у поєднанні з оформленістю; цілісності з дискретністю; технологічності з творчістю" [8, с. 28].

Сутність принципів цілісності й дискретності полягає у тому, що будь-яка форма педагогічного процесу, якою б малою чи великою вона не була, буде цілісною, якщо відбуватимуться водночас і учіння, і виховання, і розвиток.

Отже, формування професійної готовності до службово-педагогічної діяльності майбутніх офіцерів запасу повинна бути пов'язана з можливістю здійснення власної, цікавої для студентів квазіпрофесійної діяльності та становленням на її основі таких взаємодій з педагогами і між собою, які мають для них високе значення, і відповідно до цього – великий розвитковий потенціал у майбутньому. Квазіпрофесійна підготовка майбутніх офіцерів запасу – це випереджальне формування їх педагогічного досвіду, що максимально наближене до реальної службово-педагогічної діяльності й набуває ознак предметної реалізації принципів зв'язку теорії й практики, єдності навчання й виховання військовослужбовців [9]. У зв'язку з цим у змісті підготовки майбутніх офіцерів запасу треба виділяти два взаємопов'язаних аспекти: засвоєння концептуальних ідей, категорій і прийомів організації педа-

гогічного процесу та його компонентів поряд з формуванням особистісного компоненту професійного досвіду, який складається у міжсуб'єктному спілкуванні студент-педагог, студент-студент, внутрішньоособистісному спілкуванні між "Я-стверджуючим" і "Я-заперечуючим" [10].

Тому, наступним методологічним аспектом активізації службово-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів запасу є необхідність введення у їх підготовку принципу діалогічності у навчанні. Слушною з цього приводу є думка Г.О. Балла про бажаність і пріоритетність діалогічного способу розвитку будь-якої ідеї та діалогічну стратегію міжособистісних впливів [11, с. 137].

Використання тут поняття "діалогу" виходить за межі його традиційного тлумачення як форми спілкування, за якої його учасники обмінюються висловлюваннями або репліками: "... поперше, тип відносин індивідуальних або групових суб'єктів (у тому числі нерівних за соціальним статусом), котрий передбачає не лише взаємну повагу і настановлення на співпрацю, а й щирі готовність конструктивно скористатися у ній думками й пропозиціями один одного (і навіть, за достатніх підстав, істотно змінити свої позиції); по-друге, тип знання, що виокремлює суперечливі якості у спробах чи результатах пізнання тих чи інших об'єктів, і з'ясовує можливості, коли не розв'язання цих суперечностей, то принаймні повнішого й глибшого розуміння вказаних об'єктів.

У цьому розумінні принцип діалогу становить гуманістичну альтернативу імперативного та маніпулятивного підходів у мікро- і макросоціальних стосунках, а також і байдужості до партнерів. У пізнавальній царині він протистоїть, з одного боку, авторита-

ристським претензіям на осягнення абсолютної істини, а з іншого – характерному для ліберального світогляду радикальному релятивізму, який від пошуку істини фактично взагалі відмовляється” [11, с. 149].

Особистісно-орієнтована спрямованість професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу має спиратися на зазначений вище принцип гуманізації та його важливу складову – її індивідуалізацію. Як зазначав І. Вільш “Гуманізм в освіті передбачає урахування індивідуальних особливостей кожного учня, зокрема його прагнень та інтересів, рівня і якісної визначеності його здібностей, типу темпераменту, і рис характеру. Принципової ваги набуває тут розрізнення двох типів рис індивіда, а саме: по-перше, рис сталих, які в принципі не підлягають цілеспрямованому змінюванню, але на які обов’язково слід зважати у навчально-виховному процесі, пристосовуючи до них педагогічні впливи. Найхарактернішим прикладом постає тут тип темпераменту, по-друге, рис змінних, на які можна впливати. Важливий аспект індивідуального підходу до учня полягає у стимулюванні розвитку цих особливостей у найсприятливішому для нього напрямі” [12].

Гуманістичні принципи спонукають враховувати властиві кожному індивідові обмеження (тимчасові й сталі) і разом з тим орієнтуватися на наявні у нього переваги. Слід прагнути того, аби схильність до певного напрямку діяльності перетворилася на “той важіль, за допомогою якого піднімається до вищого рівня розвитку вся особистість загалом, у всьому багатстві її потенційних можливостей” [13, с. 303].

Проведений аналіз дозволив констатувати, що сучасний стан професійної готовності до службово-педагогічної діяльності майбутніх офіцерів

запасу не є достатнім для успішного виконання службових обов’язків. Зовнішніми причинами цього є сучасний стан професійної освіти взагалі у державі, який визначається як кризовий. Рисами його є: а) невідповідність вимогам замовників не стільки кількості компетентних фахівців, скільки якості їх підготовленості: загальних та інтелектуальних можливостей; обсягу отриманих знань, навичок та вмій для ефективної діяльності; відповідальності за доручену справу; б) недостатнє фінансування; в) криза моралі. Система військової освіти не у повному обсязі забезпечує сьогодні формування у слухачів комплексу моральних цінностей, принципів і норм оптимальної діяльності, які необхідні у демократичному суспільстві. Тим більше враховуючи ситуацію, яка склалась на Сході країни.

У загальному вигляді ставляться завдання і у цільовій настанові навчальної робочої програми з провідної навчальної дисципліни “Морально-психологічне забезпечення”, “Методика роботи з особовим складом”, які спершу формують у студентів професійні знання, навички та вміння. Наприклад, основними завданнями науково-педагогічних працівників визначаються доведення і роз’яснення студентам організаційних основ виховної роботи у військовій частині; на недостатньому рівні сформовані у них педагогічна майстерність та організаційна культура, але, поряд з цим як тільки другорядне зазначається – забезпечення необхідними знаннями, навичками та вміннями для орієнтування в організації службово-педагогічної діяльності в сучасних умовах проведення Антитерористичної операції на Сході держави.

Отже, у головній настанові ставиться завдання не на формування

у студентів механізмів та технологій організації педагогічного процесу у сучасних умовах проведення бойових дій, а на орієнтування слухачів щодо цих питань. Відповідно, студент у більшому ступені оволодіє не предметом своєї майбутньої професійної діяльності, а "...його пізнавально-інформаційним аспектом".

На жаль, доводиться констатувати, що вимоги до процесу підготовки майбутніх офіцерів запасу, викладені в освітньо-кваліфікаційних характеристиках, освітньо-професійних програмах і навчальних планах у своїй більшості, позбавлені глибокого наукового обґрунтування, мають декларативний, відомчий характер. Отже, простежується тенденція, коли "нинішній зміст освіти як у загальноосвітній, так і професійній школі передбачає, взагалі кажучи, освоєння учнями і студентами майже всіх основних видів діяльності. Вони розподілені за багатьма окремими предметами і циклами навчання. В результаті ні в основному ВУЗі, ні на кафедрі військової підготовки у ВВНЗ студентам, здебільшого, найчастіше немає де проявити себе, розкрити свої педагогічні та творчі можливості" [3, с. 95].

Негативною тенденцією реформування системи військової освіти є те, що управлінці ВВНЗ, закладаючи базовий навчальний план певного фахівця, вже розкидали навчальні години на навчальні предмети. Вражає те, що мабуть теоретичне мислення розробників досягло найвищого рівня, якщо тезис концепції, мінаючи всі стадії проектування та експерименту, відразу переводиться на мову навчальних часів та пропонуються готові навчальні дисципліни. Розробникам все зрозуміло. Більш того, вони вже знають зміст навчальних дисциплін, що забезпечить досягнення цілей. Це

всепоглинаюче прагнення впровадити будь-якою ціною свою навчальну дисципліну у навчальний план приводить до перевантаження студентів та науково-педагогічний склад кафедр, що, у свою чергу, негативно відбивається на результатах їх педагогічної та професійної підготовки. Студенти встигають лише на репродуктивному рівні засвоїти інформацію (у кращому випадку), а в гіршому – у них зникає бажання взагалі щось вивчати, зникає мотивація й активність. Адже, створилась ситуація, при якій перевіряються лише знання майбутнього офіцера запасу, а іноді й не знання, а пам'ять і винахідливість при підготовці та складанні екзамену. При цьому, практично, відсутня потреба у визначенні та оцінюванні рис особистості, рівня її загального і професійного розвитку, професійної готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-педагогічної діяльності.

Удосконалення педагогічної майстерності вимагає активізації службово-педагогічної підготовки. Педагогічний досвід свідчить, що багато добре складених теоретичних педагогічних планів залишалися не реалізованими, коли методична підготовка педагогів, організаційно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу суттєво відставали і не відповідали вимогам сьогодення, рівню розвитку педагогічної теорії, тим процесам, що протікали в освітньому середовищі. Структурно-логічною схемою підготовки офіцерів запасу визначено, що найбільш ефективною технологічною послідовністю вивчення теми є: лекція – самостійна робота – практичне заняття – контрольне заняття.

У зв'язку з цим, в першу чергу, турбує те, що сучасний студент малоорієнтований на активність, самостійність і відповідальність в учінні і своїй май-

бутній діяльності. Важливим фактором у формуванні такої пасивної поведінки має характер взаємодії у системі "студент-викладач". З цього приводу доводиться констатувати той факт, що, хоча на всіх рівнях визначається, що організація педагогічної підготовки майбутніх офіцерів запасу повинна мати особистісно-орієнтовану спрямованість і відповідно до цього наголошується на необхідність визнання студента головним суб'єктом навчально-виховного процесу, рішучої відмови від стереотипного уявлення про нього як пасивного споживача навчання, який слухняно змінюється під зовнішнім впливом у бажаному (визначеному теоретично) напрямі не відбувається. Недоліком є те, що при формулюванні завдань педагогом не враховується те, що позитивний ефект можливий лише тоді, коли у процесі їх розв'язання студенти будуть бачити реалізацію своїх власних планів, стратегічні, оперативні та тактичні перспективи свого розвитку.

Отже, вимогою часу до науково-педагогічних працівників є вивчення, узагальнення й ініціативне впровадження у навчально-виховний процес сучасних дидактичних концепцій і технологій навчання, відходячи, при цьому, від стереотипних понять форм і методів викладання дисциплін, ламаючи стереотипні уявлення про їх зміст. Підвищення практичної спрямованості занять, індивідуалізація навчання, орієнтація навчально-виховного процесу на розвиток особистості майбутніх офіцерів запасу, формування у них творчої методики прийняття рішень в умовах дефіциту часу та інформації, наявності альтернатив – все це вимагає від педагога бути не тільки і не стільки просто викладачем, скільки педагогом-колегою студентів, "генератором", "каталізатором" їх творчих зусиль.

А для цього він повинен знати особливості сучасного студента, його соціально-психологічну характеристику, нахили та здібності, психофізіологічні задатки, а також йти в ногу з часом, враховуючи досвід проведення Анти-терористичної операції та особливості ведення бойових дій в сучасних умовах. Недоліком в активізації службово-педагогічної підготовки є невміння враховувати викладачами соціальних, психологічних і психофізіологічних характеристик студентів.

У роботах С. Архангельського висловлюється думка про те, що "головне завдання викладача - це вміння майстерно викладати свій предмет, доступно, глибоко викладати навчальну інформацію, збуджувати в учнях працьовитість і завзятість, прагнення самостійно знаходити рішення завдань, розвивати широту їхніх поглядів і гнучкість мислення". Тому активізація службово-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів запасу багато в чому залежить від аналізуючи педагогічної майстерності викладачів, дослідник відзначає, що вона індивідуально, самотньо, приходить із досвідом, роздумом, знаннями і розумінням системи на основі методичних і дидактичних вимог. Сама майстерність викладача, на його думку, залежить від ряду умов: висока кваліфікація; покликання до педагогічної діяльності й розвиток цього покликання; завзята праця при підготовці до занять, постійне наукове й педагогічне вдосконалення; поповнення психолого-педагогічних знань [7, с. 367-370, 14]

У зв'язку з цим у підготовці офіцерів запасу слід зосереджувати увагу на розвитку синтетично-аналітичного та наочно-дійового мислення, конструктивних здібностей, здатності творчого розв'язання проблемних ситуацій під час службово-педагогічної підготов-

ки, які вкрай необхідні для майбутніх офіцерів запасу. Системне бачення, визначення стратегії розвитку соціальних організмів, до яких відносяться Збройні Сили України, вміння правильно визначати пріоритети у своїй діяльності і діяльності підпорядкованого колективу (у майбутньому) є факторами забезпечення ефективного виконання службових обов'язків.

Відсутність моделювання майбутньої професійної діяльності студентів не сприяє усвідомленню ними своїх професійних функцій у майбутній службовій діяльності. Вони отримують знання, навички та вміння, які забезпечують їм виконання кожної з цих функцій, через набір навчальних дисциплін, що вивчаються ними окремо. Здебільшого спостерігається психологічна неготовність фахівця до складності майбутньої службово-педагогічної діяльності, на думку В. Семиченко, посилюється впливом пов'язаних з нею факторів: а) вивченням багатьох дисциплін на формальному рівні, заради отримання оцінки, роботою переважно в екстенсивному режимі, наявністю пропусків, недоробок; б) орієнтацією на всесилля знань, впевненістю у пріоритеті раціональної сфери над емоційною, переоцінкою можливостей логічних доказів, без урахування потреб тих, що навчаються [15, с. 197].

Зміст активізації службово-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів запасу повинен включати в себе сукупність уявлень, понять, суджень, цінностей щодо їх майбутньої професійної та службово-педагогічної діяльності, який визначається, з одного боку, змістом військової освіти, а з іншого – особливостями його військово-професійної діяльності у майбутньому та має включати такі компоненти:

ціннісний компонент, що має дати майбутнім офіцерам запасу сукуп-

ність ціннісних орієнтацій для службово-педагогічної діяльності та забезпечувати усвідомлення і сприйняття ними норм і правил цієї діяльності;

пізнавальний – має забезпечити їх системою фундаментальних, гуманітарних, військово-професійних знань, навичок та вмінь;

діяльнісний – має сприяти формуванню і постійному вдосконаленню у них творчих методів, прийомів і форм службово-педагогічної діяльності щодо організації і проведення педагогічного процесу під час військової служби, морально-психологічного забезпечення життєдіяльності та застосування військ (сил);

особистісний – має сприяти самопізнанню студентами самого себе як творчої особистості, формувати його адекватну самооцінку, допомогти професійному самовизначенню, самоактуалізації та самоутвердженні не лише у службово-педагогічній та військово-професійній діяльності, а й суспільно-значущій діяльності взагалі.

Висновки. Аналіз сучасного стану професійної готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-педагогічної діяльності свідчить про те, що вона не у повному обсязі відповідає вимогам, які висуваються перед військовослужбовцями Збройних Сил України. Напрямами активізації службово-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів запасу є:

- дійсний, а не на папері, перехід на гуманістичну парадигму, в центрі якої має бути особистість студента у всіх її взаємозв'язках і опосередкуваннях;
- обґрунтування нового змісту освіти, який має являти собою проектування ситуації становлення особистісного досвіду студента. Застосування особистісно-орієнтованого підходу до

- організації навчально-виховного процесу повинно бути домінуючим;
- висока практична підготовка майбутніх офіцерів запасу, врахування потреби в них суспільства та бажання і можливостей студентів, подолання головної суперечності навчально-виховного процесу – між пізнавальними і практичними завданнями, що висуваються самим процесом навчання, і наявним рівнем знань, навичок та вмінь студентів, рівнем їх розумового розвитку;
 - створення умов для активізації самостійної пізнавальної діяльності та індивідуалізації навчання студентів, вимога часу формування у майбутніх офіцерів запасу установки до постійного самовдосконалення і не лише обмежуючись своєю майбутньою службово-педагогічною діяльністю щодо організації педагогічного процесу у Збройних Силах України, а й в плані підготовки до майбутньої діяльності не пов'язаної із військовою службою;
 - удосконалення методичного компоненту навчально-виховного процесу, що означає перехід у педагогічній технології від монологу до діалогу, від соціального контролю до розвитку, від управління до самоуправління.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник*. – К. : Либідь. – 376 с.
2. Сисоєва С. О. *Технологізація освіти і професійної діяльності в умовах неперервної професійної освіти*. // *Педагогічні технології у неперервній освіті: Монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сітаєва, Я. В. Цехмістер та ін.; За ред. С. О. Сисоєвої* – К. : Віпол, 2001 – 502 с.
3. Гончаренко С. У. *Зміст загальної освіти і її гуманітаризація // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За заг. ред. Зязюна І. А.* – К., 2000. – С.81-107.109.
4. *Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера*. – М., 1989. – 320 с.
5. Скаткин М. Н. *Проблемы современной дидактики*. – 2-е изд., доп. – М. : Просвещение, 1984. – 295 с.
6. Якиманская И. С. *Личностно-ориентированное обучение в современной школе*. – М. : Б-ка журнала “Директор школы”, 1996. – 96 с.
7. Федак Г. О., Одеров А. М. *Удосконалення педагогічної майстерності науково-педагогічного командно-виховного складу ВВНЗ / Г. О. Федак, А. М. Одеров*. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – Випуск ЗК1 (56) 15. – 407 с.
8. Зязюн І. А. *Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський психологічний аспект // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. – 2002. – №2. – С. 23-34.
9. *Алгоритм квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти / І. Демченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. – 2013. – № 45. – С. 40-49.

10. Литвиновський Є. Ю. Формування у офіцерів структури виховної роботи Збройних Сил України умінь проектування виховного процесу. / Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Є. Ю. Литвиновський; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 20 с
11. Балл Г. О. Суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири // *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За заг. ред. І. А. Зязюна* – К., 2000. – С. 134-157.
12. Вільш І. Врахування сталих індивідуальних рис особистості як важливих рис гуманізації навчання та виховання // *Педагогіка і психологія*. – 1998. – №2. – С. 61-68.
13. Додонов Б. Й. Гармоническое развитие и типологическое своеобразие личности // *Психология формирования и развития личности*. / Под ред. Л. И. Анцыферовой. – М., 2007. – 395 с.
14. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. / С. И. Архангельский – М., 1980. – 128 с.
15. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? // *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. – К. : ВІПОЛ, 2000. – С. 176-203.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Goncharenko S. U. *UkraYinskiy pedagogichniy slovník*. – K. : LibId. – 376 s.
2. SisoEva S. O. *Tehnologizatsiya osviti i profeslynoyi dlyalnostl v umovah nepererovnoyi profeslynoyi osviti*. // *Pedagogichni tehnologiyi u nepererovny osviti: Monografiya / S. O. SisoEva, A. M. Alekseyuk, P. M. Volovik, O. I. Kulchitska, L. E. SitEva, Ya. V. TsehmIster ta In.; Za red. S. O. SisoEvoYi* – K. : VIpOl, 2001 – 502 s.
3. Goncharenko S. U. *Zmlst zagalnoyi osviti i yiYi gumanItarIzatslya // Nepererovna profeslyna osvIta: problemi, poshuki, perspektivi: Monografiya / Za zag. red. Zyazyuna I. A.* – K., 2000. – S.81-107.109.
4. *Teoreticheskie osnovyi protsessa obucheniya v sovetskoy shkole / Pod red. V. V. Kraevskogo, I. Ya. Lernera*. – M., 1989. – 320 s.
5. Skatkin M. N. *Problemyi sovremennoy didaktiki*. – 2-e izd., dop. – M. : Prosveschenie, 1984. – 295 s.
6. Yakimanskaya I. S. *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoy shkole*. – M. : B-ka zhurnala "Direktor shkolyi", 1996. – 96 s.
7. Fedak G. O., Oderov A. M. *Udoskonalennya pedagogIchnoYi maysternostl naukovopedagogIchnogo komandno-vihovnogo skladu VVNZ / G. O. Fedak, A. M. Oderov*. – K. : Vid-vo NPU ImenI M.P. Dragomanova, 2015. – Vipusk 3K1 (56) 15. – 407 s.
8. Zyazyun I. A. *GumanIzm osviti HHI stolIttya: fllosofskiy psihologIchniy aspekt // Teorlya i praktika upravlnnya sotsIalnimi sistemami: fllosoflya, psihologlya, pedagogIka, sotsIologlya*. – 2002. – #2. – S. 23-34.
9. *Algoritm kvazIprofeslynoYi pldgotovki maybutnogo vchitelya pochatkovih klaslv do roboti v umovah InklyuzivnoYi osviti / I. Demchenko // Psihologo-pedagogIchnI problemi slskoYi shkoli*. 2013. # 45. – S. 40-49.

10. Litvinovskiy E. Yu. *Formuvannya u ofitseriv strukturi vohovnoyi roboti Zbroynih Sil UkraYini umln proektuvannya vohovnogo protsesu. / Avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.04 / E. Yu. Litvinovskiy; In-t pedagogiki i psihologiyi prof. osvlti APN UkraYini. – K., 2003. – 20 s*
11. Ball G. O. *Suspilna aktivnist i psihologo-pedagogichni orientiri // Nepererona profeslyna osvlt: problemi, poshuki, perspektivi: Monograflya / Za zag. red. I. A. Zyazyuna – K., 2000. – S. 134-157.*
12. Vilsh I. *Vrahuvannya stalih Individualnih ris osobistosti yak vazhlyvoh ris gumanizatsiyi navchannya ta vohovannya // Pedagogika i psihologiya. – 1998. – #2. – S. 61-68.*
13. Dodonov B. Y. *Garmonicheskoe razvitie i tipologicheskoe svoeobrazie lichnosti // Psihologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti. / Pod red. L. I. Antsyiferovoy. – M., 2007. – 395 s.*
14. Arhangelskiy S. I. *Uchebnyiy protsess v vyisshey shkole, ego zakonomernyye osnovyi i metody. / S. I. Arhangelskiy – M., 1980. – 128 s.*
15. Semichenko V. A. *Priloriteti profeslynoyi pldgotovki: dlyalni sniy chi osobistlniy pldhd? // Nepererona profeslyna osvlt: problemi, poshuki, perspektivi. – K. : VIPOL, 2000. – S. 176-203.*

KHMYZOVA O.V.,
PhD, associate professor,
Petro Mohyla Black Sea State
University,
Mykolayiv, Ukraine

TEACHING PRESENTATION SKILLS TO BUSINESS ENGLISH STUDENTS

Globalization and intensive development of technologies have accelerated the necessity for future economists to be able to present ideas, concepts and strategies to multinational audience using English as lingua franca. The purpose of this paper is to analyze some theoretical and practical aspects of developing presentation skills of future economists in learning Business English in transforming Ukrainian education area. The author concludes with discussion on practices of teaching presentation skills to business students.

Key words: presentation, presentation skills, Business English.

Глобалізація та інтенсивний розвиток технологій прискорили необхідність розвитку у майбутніх економістів вмінь представляти ідеї, концепції і стратегії багатонаціональній аудиторії, використовуючи англійську мову як мову міжнародного спілкування. Мета даної статті – проаналізувати окремі теоретичні та практичні аспекти розвитку навичок презентації у майбутніх економістів у процесі навчання ділової англійської мови у реформованому просторі української освіти. Автор завершує обговорення наведенням прикладів з практики навчання навичок презентації студентів, які вивчають економічні дисципліни.

Ключові слова: презентація, навички презентації, ділова англійська мова.

Глобализация и интенсивное развитие технологий ускорили необходимость развития у будущих экономистов умений представлять идеи, концепции и стратегии многонациональной аудитории, используя английский язык как язык международного общения. Цель данной статьи – проанализировать отдельные теоретические и практические аспекты развития навыков презентации у будущих экономистов в процессе обучения деловому

английскому языку в реформируемом пространстве украинского образования. Автор завершает обсуждение приведением примеров из практики обучения навыкам презентации студентов, изучающих экономические дисциплины.

Ключевые слова: презентация, навыки презентации, деловой английский язык.

D*efinition of the Problem.* Global competitiveness, expansion of information space and intensive development of information and communication technologies have accelerated the necessity for business students to be able to present ideas, concepts and strategies to multinational audience using English as the language of international communication. Indeed, many employers place a high degree of importance on communication and public speaking skills and the ability to deliver formal presentations (K. Pittenger, M. Miller, & J. Mott, 2004) [2], so it is essential for Ukrainian teachers to conduct English language courses focused on attaining this goal.

Analysis of Recent Researches and Publications. Review of recent publications has shown that researches were mostly intended to: psychological and linguistic features of a presentation as a professionally oriented monologue (V. Kashkin, 2000; P. McCarthy & C. Hatcher, 2002; O. Popova, 2005); components of an effective presentation (R. Adler, 1998; J. King, 2002; M. Powell, 2002; N. Drab, 2005); language output, such as planning and the positive effects it can have on fluency, complexity, accuracy (E. Yuan & R. Ellis, 2003); the positive influence rehearsed output can have (P. Menim, 2003); technological aspects and

structural features of presentations in the business world (N. Drab, 2005; Y. Avsiukevych, 2009).

Business presentations are increasingly popular. There is a variety of books, which deals with theoretical and practical aspects of presentation techniques as well as structure, linking, visual aids, presentation skills (language, voice control, body language, and handling questions, etc.), for example, M. Powell "Presenting in English: How to Give Successful Presentations" (2002), M. Yate, P. Sander "The Ultimate Business Presentations Book. Make a Great Impression Every Time" (2003), J. Weissman "Presenting to Win" (2008), C. Gallo "The Presentation Secrets of Steve Jobs: How to Be Insanely Great in Front of Any Audience" (2009), G. Reynolds "The Naked Presenter" (2010), M. Powell "Dynamic Presentations" (2011), S. Berkum "Confessions of a Public Speaker" (2012).

As a result, J. Szdovska (2007) provides an overview of presentation skills textbooks to describe the features of the presentations integrated within a more general business English skills approach and the features of those included in a coursebook devoted purely to business presentations. Her review compares the two approaches and looks at the possible implications of teaching presentation skills in an integrated or separated way.

The analysis looks at how much contextual information is provided for each presentation and what types of speech acts are included in the discourse [5, 150]. In comparison with the English-speaking world there are not so many textbooks or manuals on teaching presentation skills in Ukraine.

Setting the Goals. The aim of our research is to analyze some theoretical and practical aspects of developing presentation skills of future economists in learning Business English.

Presentation of the Research. Business discourse views language as contextually situated social action constructed by its social actors and aims to understand how people communicate strategically in an organizational context. The term Business English is used to cover the English taught to a wide range of professional people, and students in full-time education preparing for a business career.

The present paper incorporates studies on formal presentations, spanning different aspects of it at different levels of analysis. Based on the findings it can be concluded that a presentation is defined as “a speech or talk in which a new product, idea, or piece of work is shown and explained to an audience” [3].

According to M. Yate & P. Sander (2003), “good presentations are effective at communicating the message and achieving desired outcomes. Good presentations are also efficient – they achieve their objectives with the least amount of work on your part and on the part of the audience” [7, 11].

Business presentation is described as a professionally oriented and prepared monologic statement, combined with a specific task and situational conditions, which is based on the results of an analytical study of certain problems in the sphere of business activity, has a clear logical arrangement and focused on ef-

fective communication, motivation or beliefs of a particular audience based on its basic cultural and socio-demographic characteristics. The participants of a business presentation are the presenter and the audience. There are 2 main types of business presentations: informative and persuasive (Y. Avsiukevych, 2009) [1].

Multimedia presentation combines traditional static visual information (text, graphics) and dynamic information (speech, music, video, animation), causing the possibility of effectively influencing the different senses of learners.

Traditionally, a presentation has three-part structure: introduction, main body, and conclusion.

Presentation skills are “the set of techniques and skills required to successfully presenting oral information to others” [4]. These skills comprise a variety of areas such as the structure of the presentation; pacing, pausing, rhythm and intonation; the body language; etc. Presentations skills are highly important in life (generally feeling comfortable speaking to a person or groups of people) and career (business, sales, training, teaching, etc.).

Analyzing the experience of teaching presentation skills to business students at Petro Mohyla Black Sea State University, we consider it necessary to draw attention to some practical aspects of creating and delivering effective presentations.

Firstly, it is important to motivate learners to present in English, finding out essential drivers and wants. Sometimes, students may already have an excellent level of English but lack the confidence to speak in front of a large group. Or they may wish to widen the repertoire of foreign language to give their presentation skills more impact and coherence.

English speaking professional audiences may have quite different expectations and attitudes to business deals and future economists must adapt their

presentation skills accordingly. To this end, Business English course is aimed at Ukrainian students seeking to improve their ability to present effectively and in an easily-accessible form in English.

Secondly, the process of teaching presentation skills is divided into three main parts: preparing presentations, delivering presentations and self-reflection. Consequently, to improve presentation skills business students learn main linguistic devices; structure and signposting in formal presentations; effective use of voice (intonation, rhythm, pacing and pausing); how to use humour; nonverbal communication. Preparing presentations, using slides and visuals, managing questions, delivering presentations, and conducting self-reflection are the key components of an integrated process of developing presentation skills.

Preparing presentations includes: 1) choosing a challenging topic and planning appropriate approach to it; 2) planning the structure (short introduction, main body, short conclusions) and preparing presentation slides; 3) planning communicative strategies; 4) paying attention to body language; 5) rehearsing the presentation several times.

It is vital for presenters to focus on the importance of preparing any presentation according to the audience's needs and profile in order to meet with recognition. To this end, M. Yate & P. Sander (2003) recommend such steps to prepare a successful presentation as: "1) take audience inventory; 2) assess the situation; 3) get organized; 4) get your thoughts on the table; 5) do the research; 6) enrich the research; 7) build the body; 8) build the presentation; 9) add visual aids; 10) prepare, practise and present" [7, 19].

In delivering presentations business students are taught to pay attention to: 1) achieving the goals of a presentation; 2) interacting with the audience (using

verbal (intonation, rhythm, pacing and pausing) and nonverbal communication; using appropriate linguistic devices; giving a handout; using examples relevant to the audience; handling questions; applying a range of interactive devices to encourage participation and reflection of the audience); 3) finding an individual presentation style.

To develop presentation skills, students must prepare, practise, and look at models of good presenters or as K. Shephard (2005) calls "engaging presenters": "engaging presenters will spend as little time as possible looking away from their audience, at notes or at the screen. Engaging presenters will also use hand gestures for emphasis or to gain and maintain audience attention. They often have open arms and exposed palms. They will also use non-verbal signals consistently and synchronized with verbal messages. A speaker who steps backwards at the same time as making positive, inclusive verbal comments is likely to be interpreted negatively no matter how positive the words are" [6, 103 - 104].

Based on these guidelines, students are offered to create their own presentations, which thematically cover various areas of business focused on the formation, development of professional competencies, evaluation and self-esteem (for example, "Presentation of a Company Product / Service", "Market Research", "My Business Startup", "Business Strategy of a Company", "Leadership in Management", etc.).

There is no doubt, everyone wants to know how successful each of his/her presentations has been so teachers and students need to evaluate them against a set of predetermined desired outcomes. For example, K. Shephard (2005) proposes to use such categories of presentation attributes as content, structure, self-presentation, interaction and presentation aids

[6, 154]; or try to apply Action Evaluation (V. Friedman and V. Rothman, 2002) procedure: a presenter draws up a set of objectives for her next presentation that will test out some change in style or content; he/she then designs and implements an evaluation strategy; gives the presentation; evaluates it against the desired outcomes; decides how effective the change was; then alters the change in an attempt to improve its effect even more [6, 153].

Self-reflection part includes students' self-evaluation (for example, by answering such questions as "what did I do well?" or "what do I need to improve?"). Simultaneously, lecturer feedback and peer feedback are also important. It is useful for Business English teacher to prepare observation feedback sheet, divided into such sections as type of presentation, content, structure, non-verbal communication, use of visual materials, handling questions. After the presentation, a lecturer can comment it verbally and/or in writing. This feedback form is immensely valuable for the presenting student to be given such signposting as a mark of achievement and as a tool for improvement.

Peer feedback depends on such factors as level and culture of a group, but it is essential for a teacher to invite feedback from other students on the presentation. For instance, a lecturer can give the audience a prepared feedback form, listing the points to focus on and comment on. Students should be looking for positive points at least as much as for negative ones. This can be a useful activity as it attracts attention to the do's and don'ts of giving presentations.

Videoring a presentation for subsequent playback and comment can also be productive, but it depends on various factors. The important point is that such exercise should have a positive, beneficial result for business students' evalua-

tion and self-reflection.

Thirdly, it is also vital that Business English teachers are good presenters themselves, providing examples that will help to improve students' presentation skills. Effective lecturers must combine the talents of scholar, director, writer, and tutor in ways that contribute to student's learning. So it is necessary for a teacher to develop continuously how to present ideas, to challenge assumptions of current practice, to ask questions, to share concerns, and to discuss solutions that are appropriate to business contexts.

Conclusions. Thus, presenting in English helps business students to develop active vocabularies and presentation skills to express their ideas as well as techniques for effective speech structuring. Our English language courses also deal with such issues as creating presentation rapport, using visual aids, cultural influences, voice, and body language.

Based on the findings it can be concluded that presentations, especially group ones, allow students to engage in a cooperative activity that requires them to use English to explain their ideas and to negotiate meaning with a larger community of language learners while they are planning and practicing. Formal presentations can be student-centered, significant tasks, which improve the quality of learning Business English by increasing students' motivation and autonomy. However, to achieve success it is important for students to learn the various aspects involved in preparing and delivering a presentation properly. While the suggestions given in this paper are no by means exhaustive, it is hoped that they will provide teachers with some guidelines for how they can use business presentations as a means of improving students' English language skills as well as their professional competences.

Consequently, to improve presenta-

tion skills business students learn main linguistic devices; structure and signposting in formal presentations; effective use of voice and nonverbal communication. Preparing presentations, delivering pre-

sentations, and conducting self-reflection are the key components of an integrated process of developing students' presentation skills in Business English course.

RESOURCES:

1. Авсюкевич Ю.С. *Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання: германські мови"* – Київ, 2009. – 21 с.
2. Pettinger, K., Miller, M., Mott, J. *Using real-world standards to enhance students' presentation skills.* // *Business Communication Quarterly*, 2004. – 67(3). – P. 327-336.
3. *Presentation.* // *Oxford Dictionaries.* Retrieved May, 25, 2016, from <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/presentation>
4. *Presentation Skills.* // *Collins Dictionary.* Retrieved May, 25, 2016, from <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/presentationskills>
5. Sazdovska, J. *How are Presentation Skills taught?* Retrieved May, 26, 2016, from <http://www.nytud.hu/alknyelvodok07/proceedings07/Sazdovska.pdf>
6. Shephard, K. *Presenting at Conferences, Seminars and Meetings London: Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications, 2005.* – 166p.
7. Yate, M., Sander, P. *The Ultimate Business Presentations Book. Make a Great Impression Every Time.* – London: Kogan Page Limited, 2003. – 250 p.

TRANSLITERATION:

1. *Avsiukevych Yu. S. Metodyka navchannia prezentatsii anhliiskoiu movoiu studentiv ekonomichnykh spetsialnostei : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 "Teoriia i metodyka navchannia: hermanski movy"* – Kyiv, 2009. – 21 p.
2. Pettinger, K., Miller, M., Mott, J. *Using real-world standards to enhance students' presentation skills.* // *Business Communication Quarterly*, 2004. – 67(3). – P. 327-336.
3. *Presentation.* // *Oxford Dictionaries.* Retrieved May, 25, 2016, from <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/presentation>
4. *Presentation Skills.* // *Collins Dictionary.* Retrieved May, 25, 2016, from <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/presentationskills>
5. Sazdovska, J. *How are Presentation Skills taught?* Retrieved May, 26, 2016, from <http://www.nytud.hu/alknyelvodok07/proceedings07/Sazdovska.pdf>
6. Shephard, K. *Presenting at Conferences, Seminars and Meetings London: Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications, 2005.* – 166p.
7. Yate, M., Sander, P. *The Ultimate Business Presentations Book. Make a Great Impression Every Time.* – London: Kogan Page Limited, 2003. – 250 p.

ШАБАЛДАК А.В.,
Начальник Центру забезпечення
навчального процесу Військової
академії, м. Одеса, Україна

ІСТОРИКО-РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ЕТАПІВ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

У статті аргументовано доцільність проведення історико-ретроспективного аналізу етапів формування та розвитку військової підготовки студентів у військових навчальних закладах України. Зазначено, що військова освіта з моменту зародження постійно привертає до себе увагу науковців і практиків, представників різних галузей знань, соціальних сфер і державних відомств, розглядається як один з керованих факторів впливу на майбутнє армії. Аналіз історичного досвіду підготовки військовослужбовців свідчить про зміни в системі військової освіти та реформування принципів військового навчання на практиці. Вирішення проблеми інноватизації військової освіти можливе лише шляхом поєднання історичного досвіду з сучасними процесами, що відбуваються у галузі вищої освіти. Історико-ретроспективний аналіз літературних джерел дав змогу виокремити чотири етапи розвитку професійної освіти військовослужбовців на території України.

Ключові слова: *військовослужбовці, історико-ретроспективний аналіз, військова освіта, військові навчальні заклади, військова підготовка.*

В статті аргументована целесообразність проведення історико-ретроспективного аналізу етапів формування та розвитку воєнної підготовки студентів в воєнних навчальних закладах України. Отмечено, что воєнное образование с момента зародження постоянно привлекает к себе внимание ученых и практиков, представителей различных областей знаний, социальных сфер и государственных ведомств, рассматривается

© ШАБАЛДАК А.В., 2016

как один из управляемых факторов влияния на будущее армии. Анализ исторического опыта подготовки военнослужащих свидетельствует об изменениях в системе военного образования и реформирование принципов военного обучения на практике. Решение проблемы инноватизации военного образования возможно лишь путем объединения исторического опыта с современными процессами, происходящими в области высшего образования. Историко-ретроспективный анализ литературных источников позволил выделить четыре этапа развития профессионального образования военнослужащих на территории Украины.

Ключевые слова: военнослужащие, историко-ретроспективный анализ, военное образование, военные учебные заведения, военная подготовка.

The paper argues the feasibility of a historical and retrospective analysis of the stages of formation and development of military training of students at military educational institutions in Ukraine. It is indicated that military education since the inception always attracted the attention of scholars and practitioners from different disciplines, social services and government agencies, is regarded as one of the controlled factors influencing the future of the army. Analysis of the historical experience of military training indicates changes in the system of military education and military training reform principles in the practice. Solving the problem of innovatization of military education is only possible through a combination of historical experience with modern processes occurring in higher education. Historical and retrospective analysis of the literature made it possible to distinguish four stages of professional military education in Ukraine.

Key words: military officer, historical and retrospective analysis, military education, military educational establishments, military training.

Реформаційні процеси у різних галузях сучасного суспільства диктують необхідність проведення відповідних перетворень і в системі військової освіти, що передбачає підвищення її якості. Невід'ємною складовою Збройних Сил (ЗС) України є військові навчальні заклади, які готують кадри для військових формувань та установ ЗС України. Військова освіта трактується як сукупність систематизованих знань,

умінь у навичок з фундаментальних і спеціальних військових наук, необхідних офіцерам та іншим військовослужбовцям для практичної діяльності.

Модернізація національної системи освіти, складність масштабного реформування Збройних Сил України актуалізує проблему формування творчої особистості військового професіонала, здатного ефективно розв'язувати складні військово-професійні проблеми та передбачає но-

вий підхід до професійної підготовки майбутніх кадрів, спрямований на подолання кризи в освіті, яка виявляється, передусім, у невідповідності знань запитам особистості, суспільним потребам і світовим стандартам, у знеціненні престижу військової служби, освіченості та інтелектуальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що військова освіта з моменту зародження постійно привертає до себе увагу науковців і практиків, представників різних галузей знань, соціальних сфер і державних відомств, розглядається як один з керованих факторів впливу на майбутнє армії та держави в цілому [1; 2; 3; 5; 12; 13 та ін.]. Ця увага продиктована і тим, що в усі часи військова освіта забезпечувала високий рівень боєздатності та боєготовності внутрішніх військ, що актуалізує проведення нашого дослідження у світлі останніх подій, які відбуваються на теренах нашої держави. Досягнення науково-технічного прогресу, використовувалися військово-вслужбовцями з метою створення новітніх зразків озброєння і військової техніки, розвитку стратегії і тактики збройної боротьби, забезпеченні безпеки держави тощо.

Аналіз історичного досвіду підготовки військовослужбовців вказує на те, що зміни в системі військової освіти та реформування принципів військового навчання на практиці відбуваються під впливом, переважно, кризових станів, коли традиційні методи регулювання цих процесів виявляються неефективними. Тому інновація військової освіти і військової науки повинна бути пріоритетним завданням освітян, педагогів особливо під час проведення військової реформи та загрозливих подій, що відбуваються на сході України. Вирішення цієї

проблеми можливе лише шляхом поєднання історичного досвіду з сучасними процесами, що відбуваються у галузі вищої освіти. Означений аспект недостатньо вивчався сучасними науковцями. У цьому контексті виникає потреба проаналізувати передумови створення, етапи і шляхи розвитку військової школи на теренах України, що визначаємо метою написання статті.

З розвитку вищої освіти України у XIX столітті бере свій початок військова підготовка студентів. У цей час більшість українських земель входила до складу Російської імперії, де підготовка офіцерських кадрів набула актуальності у зв'язку з регулярними масштабними військовими конфліктами, що позначилося на створенні підготовчої бази офіцерів у системі вищої освіти. Підтвердження цієї думки знаходимо у дослідженнях науковців Одеського товариства історії та старожитностей В. Лялікова [8] та І. Міхневича [9]. Науковці вказують на існування вищих військових спеціалізованих навчальних закладів, що діяли в Новоросійському краї в останній чверті XVIII – на початку XIX ст.

Історико-ретроспективний аналіз літературних джерел з проблеми урегулювання військової підготовки студентів дав змогу встановити, що в 50-х роках XIX ст. дослідники (А. Соколов [11], Д. Толстой [14] та ін.) акцентували увагу на загальних питаннях організації військової підготовки на південноукраїнських землях. Узагальнення основних проблем знаходимо у наукових напрацюваннях Ф. Грекова [5]. Дослідник зосереджує увагу на різних аспектах діяльності військових академій, їх ролі в підготовці офіцерських кадрів вищої кваліфікації, обмежуючись лише загальною характеристикою цих навчальних закладів.

На початку XIX століття розпочали

свою діяльність імператорські військово-відомства, котрі створювали універсальну систему підготовки військових спеціалістів і командного складу. Статусу цих навчальних закладів містили перелік вимог щодо набору слухачів. Характерною особливістю набору студентів до вищих військових закладів освіти – військових академій був становий підхід, згідно з яким підготовку студентів здійснювали за функціональним призначенням: командирський склад, військові інженери, морські офіцери тощо. Позитивним, вважаємо той факт, що військова підготовка студентів до початку ХХ століття здійснювалася лише у спеціалізованих вищих військових навчальних закладах, де готували курсантів за військовими статутними нормами поведінки, не зважаючи на станове походження та щабель навчання.

Розвиток військової справи в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. вимагав перегляду підготовки вищого командного складу. Наприкінці 80-90-х рр. ХІХ ст. призначенням військових навчальних закладів було поширення військових знань в армії, а не тільки підготовка офіцерів Генерального штабу. У цей час на території України лише в Одесі діяло три військових навчальних заклади: Одеське військово-училище, Костянтинівський кадетський корпус і Сергієвське артилерійське училище. Наявність подібних військових навчальних закладів у різних містах України забезпечувала їм певні культурні та матеріальні вигоди. У молоді з'явилася можливість отримати спеціальну військову освіту, а значна кількість людей змогла працевлаштуватись. Окрім цього міста отримували чималу кількість асигнувань на військові училища.

Програми навчання у військових училищах були спрямовані на покра-

щення тактичної підготовки майбутніх військовослужбовців, більш тісний зв'язок з військами та підготовкою випускників до виконання обов'язків вчителя та вихователя солдат на посаді командира взводу і півроти. Ця теза вказує на вагомість і необхідність ґрунтовної професійно-педагогічної підготовки курсантів ВВНЗ, що підтверджується наявністю наукових досліджень у цьому напрямі [2; 4; 6; 15 та ін.].

Однак академічність курсів і відставання від нових тенденцій військової науки призводили до відірваності випускників училищ від сучасних реалій. Тому в 1905–1912 рр. відбулися значні зміни у навчально-виховній роботі у військових закладах, що діяли на території теперішньої України, спрямовані на підвищення практичної складової навчального процесу і на посилення взаємодії теорії та практики, що призвело до зростання рівня підготовки офіцерського корпусу. Почався перехід від прискореного до нормального курсу навчання. Значна увага приділялась практичній і польовій підготовці курсантів.

Подальші історичні події на території України призвели до активізації національно-визвольних рухів. Після утвердження влади УНР підготовка офіцерів у вищих навчальних закладах стала нагальною проблемою розбудови вітчизняних збройних сил. З цією метою було створено Український Військовий Комітет, перший з'їзд якого прийняв окрему ухвалу щодо українізації військової освіти. До основних завдань українізації віднесено: 1) викладати у військових школах українською мовою; 2) відкривати військові школи від найнижчих до вищих; 3) військові статuti та різні підручники перекласти на українську мову; 4) для українських військових громад і гуртків ви-

писувати літературу (газети, журнали, книжки та агітаційну літературу) за державні кошти; 5) відкривати просвітні курси у війську. Водночас, було затверджено указ про практичне проведення українізації існуючих вже на Україні шкіл військових (юнкерських, прапорщицьких, морських, авіаційних) [16, с. 56].

Продовженням утвердження військової освіти на території України стало створення у червні 1918 р. Комісії з утворення постійних військових шкіл та академій України. Головним стратегічним завданням комісії була організація та створення військових навчальних закладів різного рівня військової освіти та об'єднання їх в єдину систему [5, с. 47]. Фахівцями Комісії розроблені та упроваджені у практику професійної освіти військові документи, які регулювали навчально-виховний процес підготовки курсантів, враховували новітні досягнення європейської військово-наукової думки, досвід Першої світової війни і відкривали можливість створення в Українській Державі єдиної системи освітньої, професійної підготовки та виховання старшинського складу для збройних сил.

У цей період на території Українського військового округу були створені 12 військових шкіл: Київська, Сумська та Одеська піхотні школи, Харківська школа червоних командирів, Київська об'єднана школа командирів, Кримська кавалерійська школа, Київська та Одеська артилерійські школи, Київська військова школа зв'язку, Українська кавалерійська школа (Кіровоград), Київська військово-політична школа, Українська військово-підготовча школа (Полтава) [7, с. 131].

Таким чином, на території України знаходилася частина загальної

системи вищої військової освіти, яка нараховувала 34 військово-навчальні заклади (2 військові академії, 30 вищих та 2 середніх військових училищ) і 73 військові кафедри цивільних ВНЗ. Первинною ланкою системи підготовки офіцерських кадрів Збройних Сил були вищі військові училища: командні, інженерні, авіаційні та військово-морські училища, в яких здійснювалася первинна підготовка офіцерів. На 73 військових кафедрах вищих цивільних навчальних закладів України здійснювалася військова підготовка студентів за програмою офіцерів запасу [3, с. 119].

Після розпаду СРСР на території нашої держави залишилася розгалужена й розрізнена мережа військових навчальних закладів. Це створювало значні труднощі щодо її трансформації з урахуванням реальних потреб і можливостей ЗС України. Були відсутні державні стандарти військової освіти та органи управління нею. На всіх рівнях керівництва військовою освітою не було визначеності щодо формування навчальних планів і програм підготовки військових фахівців. Зміст військової освіти також потребував суттєвих змін і вдосконалення, оскільки у військових навчальних закладах переважали відомчі підходи до формування навчальних планів і програм. В Україні фактично були відсутні військові науково-дослідні та науково-методичні установи з проблем військової освіти. Фундаментальні психолого-педагогічні дослідження навіть у вищій військовій школі проводилися здебільшого фрагментарно [10, с. 5-11].

З набуттям нашою державою незалежності важливим і відповідальним державним завданням стала підготовка військових фахівців для Збройних Сил України. Адже професійна, дисциплінована, озброєна новітньою

військовою технікою, мобільна, свідома свого високого патріотичного обов'язку армія є однією зі складових стабільності будь-якої держави [7, с. 128-130]. Нині система військової освіти містить органи управління, мережу вищих військових навчальних закладів та військових навчальних підрозділів ВНЗ України і побудована на основі принципів доступності, неперервності та наступності ступеневого навчання військових фахівців з урахуванням специфіки їх військової служби.

До мережі сучасних вітчизняних військових навчальних закладів відносяться: вищі військові навчальні заклади та військові навчальні підрозділи ВНЗ, що здійснюють підготовку громадян для проходження військової служби за контрактом на посадах осіб офіцерського та сержантського складу; вищі військові навчальні заклади та військові навчальні підрозділи ВНЗ, що здійснюють підготовку студентів за програмами підготовки офіцерів запасу; військовий і військово-морський ліцеї та ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою.

Отже, історико-ретроспективний аналіз літературних джерел з проблеми підготовки студентів у військових навчальних закладах на території України дав змогу виокремити чотири етапи розвитку професійної

освіти військовослужбовців. До першого відноситься період XVIII – початку XX століття, коли підготовка майбутніх військових здійснювалася з обов'язковим урахуванням нормативно-регулятивних документів військових відомств Російської імперії. Другий етап формування та розвитку військової підготовки студентів у військових навчальних закладах України охоплював часовий проміжок з початку 1917 до кінця 1920 року і відбувався на тлі національно-визвольних рухів на українських землях. У цей час відкривалися національні заклади військової підготовки, плани та програми яких розроблялися з урахуванням російського та австрійського досвіду. Для третього етапу (1921–1990 рр.) характерними є такі риси розвитку військової освіти, як централізація управління, уніфікація норм професійної підготовки військовослужбовців, стандартизація системи військової підготовки. Четвертий період становлення та розвитку військової освіти України бере початок з 1991 року і триває досі.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у конкретизації особливостей професійної підготовки курсантів військової академії до майбутньої професійної діяльності з метою вдосконалення навчального процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Барабанщикова А. В. Основы военной психологии и педагогики / А. В. Барабанщикова. – М. : Просвещение, 1988. – 271 с.*
2. *Вишневський П. Р. Удосконалення педагогічного управління навчальним процесом у вищому військовому навчальному закладі на основі інноваційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вишневський Петро Ростиславович. – Хмельницький, 2005. – 205 с.*
3. *Голик М. М. Система вищої військової освіти України на початку її реформування: досягнення та прорахунки / М. М. Голик // Збірка науково-методичних праць. Військовий інститут при Державному університеті*

- «Львівська політехніка». – 1999. – Вип. V. – С. 109–124.
4. Городов П. Н. Оптимизация процесса воспитания в высшей военной школе / П. Н. Городов. – М. : ВПА, 1993. – 112 с.
 5. Греков Ф. В. Краткий исторический очерк военно-учебных заведений. 1700–1910 / Ф. В. Греков. – СПб., 1910. – 192 с.
 6. Зелений В. І. Розвиток педагогічної культури молодих офіцерів внутрішніх військ МВС України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Зелений Володимир Іванович. – Київ, 2003. – 166 с.
 7. Криленко І. М. Система військової освіти України : історико-методологічні аспекти. Дослідження з історії техніки : зб. наук. праць / [за ред. Л. О. Гриффіна] / І. М. Криленко. – К. : НТУУ «КПІ», 2006. – Вип. 9. – С. 128–136.
 8. Ляликов В. Исторический и статистический взгляд на успехи умственного образования в Новороссийском крае. Т. 2 / В. Ляликов. – Одесса : ЗООИД, 1848. – С. 330–356.
 9. Михневич И. Г. Исторический взгляд на учебные заведения Новороссийского края и Бессарабии / И. Г. Михневич. – Одесса, 1843. – 50 с.
 10. Нецадим М. І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика : монографія / М. І. Нецадим. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. – 852 с.
 11. Соколов А. Прохор Игнатъевич Суворов, Учитель Морского корпуса и Штурманского училища в Николаеве (из дел Николаевского портового архива) / А. Соколов // Морской сборник. – 1856. – № 10. – С. 29–33.
 12. Темко Г. Д. Основи формування системи виховання воїна в Україні у період утвердження державності (світоглядно-філософський аналіз) / Г. Д. Темко. – К. : Варта, 1997. – 286 с.
 13. Томчук М. І. Психологічні особливості професійної самосвідомості військовослужбовців / М. І. Томчук, Ю. О. Овчаренко. – Вінниця : ОРІДУ НАДУ, 2006. – 194 с.
 14. Толстой Д. О первоначальном учреждении и последовательных изменениях в устройстве Адмиралтейств-Коллегии / Д. О. Толстой // Морской сборник. – 1856. – № 6. – С. 203–227.
 15. Троц А. С. Динаміка самовдосконалення майбутнього офіцера у вищому військовому навчальному закладі : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Анатолій Степанович Троц. – Одеса, 2003. – 185 с.
 16. Химиця Н. О. Становлення системи національної військової освіти у 1917–1918 рр. / Н. О. Химиця // Вісник Національного університету «Львівська політехніка»: Держава та армія. – 2000. – № 408. – С. 55–60.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Barabanshchikov A. V. *Osnovy voennoj psihologii i pedagogiki* / A. V. Barabanshchikov. – М. : Prosveshchenie, 1988. – 271 s.
2. Vyshnevskiy P. R. *Udoskonalennia pedahohichnoho upravlinnia navchalnym protsesom u vyshchomu viiskovomu navchalnomu zakladi na osnovi innovatsiinykh tekhnolohii : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04* / Vyshnevskiy Petro Rostyslavovych. – Khmelnytskyi, 2005. – 205 s.

3. Holyk M. M. *Systema vyshchoi viiskovoi osvity Ukrainy na pochatku yii reformuvannya: dosialnennia ta prorakhunky* / M. M. Holyk // *Zbirka naukovometodychnykh prats. Viiskovyi instytut pry Derzhavnomu universyteti «Lvivska politekhnik»*. – 1999. – Vyp. V. – S. 109–124.
4. Gorodov P. N. *Optimizaciya processa vospitaniya v vysshej voennoj shkole* / P. N. Gorodov. – M. : VPA, 1993. – 112 s.
5. Grekov F. V. *Kratkij istoricheskij ocherk voenno-uchebnyh zavedenij. 1700–1910* / F. V. Grekov. – SPb., 1910. – 192 s.
6. Zelenyi V. I. *Rozvytok pedahohichnoi kultury molodykh ofitseriv vnutrishnikh viisk MVS Ukrainy : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04* / Zelenyi Volodymyr Ivanovych. – Kyiv, 2003. – 166 s.
7. Krylenko I. M. *Systema viiskovoi osvity Ukrainy : istoryko- metodolohichni aspekty. Doslidzhennia z istorii tekhniky : zb. nauk. prats / [za red. L. O. Hriffina] / I. M. Krylenko. – K. : NTUU «KPI», 2006. – Vyp. 9. – S. 128–136.*
8. Lyalikov V. *Istoricheskij i statisticheskij vzglyad na uspekhi umstvennogo obrazovaniya v Novorossijskom krae. T. 2 / V. Lyalikov. – Odessa : ZOOID, 1848. – S. 330–356.*
9. Mihnevich I. G. *Istoricheskij vzglyad na uchebnye zavedeniya Novorossijskogo kraja i Bessarabii / I. G. Mihnevich. – Odessa, 1843. – 50 s.*
10. Neshchadym M. I. *Viiskova osvita Ukrainy: istoriia, teoriia, metodolohiia, praktyka : monohrafiia / M. I. Neshchadym. – K. : Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr «Kyivskyi universytet», 2003. – 852 s.*
11. Sokolov A. Prohor Ignat'evich Suvorov, *Uchitel' Morskogo korpusa i Shturmanskogo uchilishcha v Nikolaeve (iz del Nikolaevskogo portovogo arhiva) / A. Sokolov // Morskij sbornik. – 1856. – № 10. – S. 29–33.*
12. Temko H. D. *Osnovy formuvannya systemy vykhovannya voina v Ukraini u period utverdzhennia derzhavnosti (svitohliadno-filosofskiy analiz) / H. D. Temko. – K. : Varta, 1997. – 286 s.*
13. Tomchuk M. I. *Psykhologichni osoblyvosti profesiinoi samosvidomosti viiskovosluzhbovtsiv / M. I. Tomchuk, Yu. O. Ovcharenko. – Vinnytsia : ORIDU NADU, 2006. – 194 s.*
14. Tolstoj D. *O pervonachal'nom uchrezhdenii i posledovatel'nyh izmeneniyah v ustrojstve Admiraltejstvo-Kollegii / D. O. Tolstoj // Morskij sbornik. – 1856. – № 6. – S. 203–227.*
15. Trots A. S. *Dynamika samovdoskonalennia maibutnoho ofitsera u vyshchomu viiskovomu navchalnomu zakladi : dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07* / Anatolii Stepanovych Trots. – Odesa, 2003. – 185 s.
16. Khymytsia N. O. *Stanovlennia systemy natsionalnoi viiskovoi osvity u 1917–1918 rr. / N. O. Khymytsia // Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnik» : Derzhava ta armii. – 2000. – № 408. – S. 55–60.*

ЗМІСТ

Розділ 1.

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ЯК САМОСТІЙНОЇ НАУКИ ТА СФЕРИ СОЦІАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ 6

МАНОХА І.П., ВЕЖИС М.В., Феномен «соціальної маргинальності» в восприятті и истолкованні ребенка (на основі українських реалій и актуальних психологічних соціальних інклюзій)	7
KONOVALCHUK M.V., The development of gifted children of migrants' by future teachers (for example, basing on socio-pedagogical project «Sunrise»)	27
ДЖАЛІЛОВА Е.А., КЕФЕЛІ-ЯНОВСЬКА О.І., ЛІТВІНОВА Н.Ю., РІШНЯК Г.М., СМІЛЬНИЦЬКА О.М., ОРЕЛ В.Б., Механічний рух населення України.....	35
ХАЩІВСЬКА М., Проблеми навчання дітей мігрантів та особливості їх соціальної адаптації	44
АНИСИМОВА А., Профайлінг: Динаміка изменения лица ребенка после миграции	54

Розділ 2.

ФІЛОСОФІЯ ЛЮДИНИ, СУСПІЛЬСТВА І КУЛЬТУРИ: ВИМІРИ ТРЕТЬОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ..... 61

БІРЮКОВА Г.С., Безперервна освіта як стратегічний ресурс творчого самовдосконалення та самореалізації особистості в умовах глобалізації	62
ВИГОВСЬКА О., Методологічна ревізія концептуальних засад громадянського суспільства як передумова нової філософії української педагогіки в контексті викликів 3-ого тисячоліття.....	70
ВІННИКОВА Л.Ф., Історичні аспекти гуманізації освіти в Античні часи ..	78
ГОНЧАРЕНКО І.Ф., ВЕРЛАН-КУЛЬШЕНКО О.О.,	
ЛАВРЕНЧУК О.А., Компетентна правосвідомість офіцерів медичної служби збройних сил України	85
МАНОХА Д.С., Реклама як феномен і предмет соціально-філософської рефлексії	91
РОМАНЮК О.В., Людина ХХІ століття: мережевий нарцисизм як міжкультурний діалог	99

Розділ 3.

ПСИХОЛОГІЧНІ, ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ
ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ

ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ..... 106

- АНТОНЕНКО І. І.**, Важливість прагматичної направленості коротких рекламних повідомлень у навчанні англійської мови майбутніх фахівців видавничо-поліграфічної галузі..... 107
- БАБУШКО С.Р., СОЛОВЕЙ Л.С.**, Маніфест освіти дорослих у 21 столітті: нові можливості для неформальної освіти дорослих в Європі..... 116
- БАЛАЛАЄВА О.Ю.**, Використання електронного посібника у навчанні фонетики латинської мови..... 124
- ВІКТОРОВА Л.В.**, Підготовка іноземних студентів вищих навчальних закладів юридичного профілю України до вивчення професійної лексики..... 131
- ГАРМАШ Т.А.**, Професійна діяльність фахівців з логістики, їх характеристика..... 141
- ГЛУБОЧЕНКО К.О.**, Особливості викладання державно-управлінських дисциплін у ВНЗ як фактор патріотичного виховання студентської молоді..... 149
- ГЛУШАЧЕНКО О.О.**, Використання моделі «змішаного навчання» в організації навчального процесу на фармацевтичному факультеті..... 156
- ГОЛОВЧЕНКО О.В., ГРУША М.М., КОСТИЛЬОВ О.В., ВДОВИЧЕНКО О.М.**, Проблеми гуманізації навчального процесу у контексті формування позитивної мотивації до вивчення біології на підготовчому відділенні для іноземних громадян..... 162
- ГУРСЬВА Л.В.**, Контроль сформованості рецептивних компетентностей у галузі науково-технічного перекладу..... 171
- ДЕНИСЕНКО С.М.**, Сучасні освітні технології підготовки майбутніх фахівців видавництва і поліграфії..... 180
- ЗАКУСИЛОВА Т.О.**, Концептуальні засади формування професіоналізму особистості майбутньої медичної сестри: компетентнісний підхід..... 188
- КАЛАНДИРЕЦЬ Н.М.**, Зміст і структура підприємницької компетентності майбутніх економістів аграрного профілю..... 195
- КОЖУХАР Ж.В.**, Засоби підготовки майбутніх бакалаврів-документознавців до формування інформаційно-комунікативної компетентності..... 202
- ЛЕЩЕНКО Г.А.**, Розвиток навичок самоконтролю майбутніх авіаційних фахівців у процесі навчання в льотному навчальному закладі..... 211
- ЛИТВИНЕНКО І.Ю.**, Подолання мовно-психологічного бар'єру як передумова успішної професійної діяльності моряків..... 220
- MALTSEVA I.V.**, On some active learning techniques at english lessons..... 226

MEDVEDCHUK A.M. , Main components of communicative competence in english language	231
ОГОРОДНИК Н.Є. , Запровадження міжнародних стандартів у навчання англійської мови майбутніх моряків.....	238
ПОГОРЕЛОВА Т.Ф. , Сучасні стандарти професійної підготовки прокурорів в країнах Європи.....	245
ПРОВОЗИНА Л.Є. , Закордонні стажування викладачів університетів України у другій половині XIX століття	252
РОЗУМНА Т.С. , Використання методу проектів у навчанні англомовного письма студентів-філологів	259
СИЧ Т.В. , Пріоритетні напрями досліджень проблем управління освітою	267
ТОПЧІЙ О.В. , Кваліфікаційні вимоги до науково-педагогічного працівника вищого юридичного навчального закладу	274
ФЕДАК Г.О. , Активізація службово-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів запасу у процесі навчання на кафедрі військової підготовки Національної академії сухопутних військ	283
КНМЫЗОВА О.У. , Teaching presentation skills to business english students.....	295
ШАБАЛДАК А.В. , Історико-ретроспективний аналіз етапів формування та розвитку військової підготовки студентів у військових навчальних закладах України	301

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

ГУМАНІТАРНИЙ ВІСНИК

ДЕРЖАВНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
“ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ”

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІКА

ПСИХОЛОГІЯ

ФІЛОСОФІЯ

ВИПУСК 36

Додаток 3 до Вип. 36, Том IV (20), 2016 р.

Збірник НАУКОВИХ ПРАЦЬ засновано у 2000 році.

ЗАСНОВНИК:

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №16427-4899Р від 20. 01. 2010 року.

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

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

В.П. Коцур, доктор історичних наук, професор, дійсний член НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ПЕДАГОГІКА: Вашуленко М.С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; Волков Л.В., доктор педагогічних наук, професор; Нікітчина С.О., доктор педагогічних наук, професор; Токмань Г.Л., доктор педагогічних наук, професор; Шапран О.І. доктор педагогічних наук, професор.; Коцур Н.І. доктор історичних наук, професор.

ПСИХОЛОГІЯ: Булах І.С., доктор психологічних наук, професор; Корніяка О.М., доктор психологічних наук, професор; Калмикова Л.О., доктор психологічних наук, професор; Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор; Татенко В.О., доктор психологічних наук, професор, член-Кореспондент НАПН України;

ФІЛОСОФІЯ: Андрущенко В.П., доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України; Базалук О.О., доктор філософських наук, доцент; Рик С.М., кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); Стадник М.М., доктор філософських наук, професор; Стогній І.П., доктор філософських наук, професор, Ярошовець В.І., доктор філософських наук, професор; Кожуховська Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент, Зленко А.М. кандидат історичних наук (відповідальні секретарі).

Рекомендовано Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 7 від 15 березня 2015 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

© ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди", 2016.

УДК 378.1
378.4

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 7 від 15 березня 2015 р..

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



Редакційна колегія випуску:
Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Рубцов В.В., Гусєва О.П., Серова О.Є.,
Ляшенко О.І., Коцур В.П., Рик С.М., Марцинковська Т.Д.

Відповідальний редактор випуску:
доктор психологічних наук, професор Маноха І.П.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 3 до Вип. 36, Том IV (20):
Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. –
К.: Гнозис, 2016. – 314 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by
H.Skovoroda” - Supplement 3 to Vol. 36, Volume IV (20): Thematic Issue “International
Chelpanov’s Psycho-Educational Reading”. - K.: Gnosis, 2016. - 314 p.

У тематичному випуску розміщені наукові статті фахівців різних сфер гуманітар-
ного знання.

У збірнику представлені історичні аспекти становлення психології як
самостійної науки та роль Г.І. Челпанова у цьому процесі наприкінці XIX - на
початку XX століть. Здійснений огляд новітньої педагогіки як технології плекання
довершеної особистості. Психологія XXI століття представлена у сукупності її
здобутків та перспектив, теоретичних пошуків та емпіричних надбань. Філософія
людини, суспільства і культури постала у контексті найбільш актуальних проблем,
що визначаються як змістові виміри третього тисячоліття. Ще один актуальний
тематичний напрям розміщених у збірнику матеріалів - психологічні, педагогічні та
організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні.

Для фахівців-освітян, педагогів, психологів, філософів, науковців, дослідників
психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в
Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-35-4

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди”, 2016 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2016 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2016 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний
університет, 2016 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2016 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2016 р.

Друк ТОВ «ГНОЗІС». Свідоцтво по внесення до Держ. реєстру від 27.10.2005 р. серія ДК № 2328.

Підписано до друку 16.03.2015 р. Формат 60x841 1/16. Папір офс № 1. Гарнітура Helios.

Ум. друк. арк. 30,3. Наклад 300 примірників. Зам. № 2920/4.