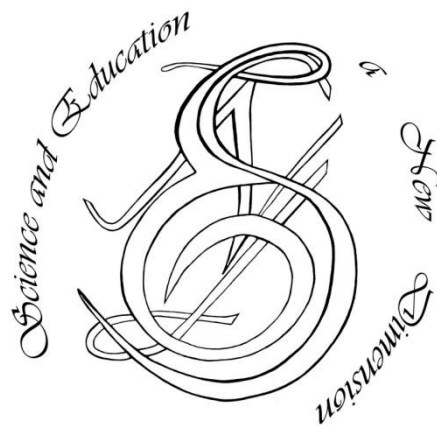


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



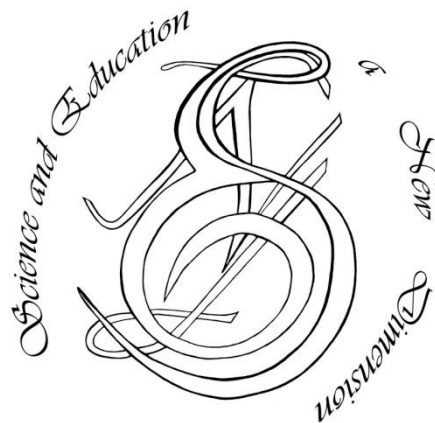
p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

V(50), Issue 111, 2017

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology



Editorial board

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

Honorary Senior Editor:

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

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

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

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

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

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

Irina S. Shevchenko, Doctor of Science in Philology, Department of ESP and Translation, V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine
Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

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

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

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

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

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

Melinda Nagy, PhD in Biology, associated professor, Department of Biology, J. Selye University in Komarno, Slovakia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sokuriaynska Liudmyla, Doctor of sociological science. Prof. Head of Department of Sociology. V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

BUDAPEST, 2015

Statement:

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

THE JOURNAL IS LISTED AND INDEXED IN:

INDEX COPERNICUS: ICV 2014: 70.95; ICV 2015: 80.87

GLOBAL IMPACT FACTOR (GIF): 2013: 0.545; 2014: 0.676; 2015: 0.787

INNO SPACE SCIENTIFIC JOURNAL IMPACT FACTOR: 2013: 2.642; 2014: 4,685;
2015: 5.278; 2016: 6.278

ISI (INTERNATIONAL SCIENTIFIC INDEXING) IMPACT FACTOR: 2013: 0.465; 2014: 1.215

GOOGLE SCHOLAR

DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

PEDAGOGY	7
The skill of delivering lectures in higher education (historical and pedagogical aspect) <i>O. M. Bieliciaeva</i>	7
Педагогічні задачі як діагностичний інструмент дослідницьких умінь студентів <i>Н. О. Дяченко</i>	11
Оптимізація процесу навчання дисципліни «Біофізика з фізичними методами аналізу» студентам-фармацевтам у вищих навчальних закладах в сучасних умовах <i>З. Я. Федорович, М. І. Драчук</i>	15
Проблема розвитку жіночої освіти на Єлисаветградщині (друга половина XIX – початок XX століття) в історико-педагогічних дослідженнях <i>О. В. Філоненко</i>	19
Реформування змісту підготовки вчителів іноземних мов для шкільної освіти у Чеській Республіці <i>Л. В. Годунко</i>	24
The Perspectives of Successful Development of Students' Linguistic Giftedness in American Schools <i>I. V. Holubyeva</i>	28
Педагогічні умови розвитку кар'єрної компетентності майбутніх інженерів-механіків <i>М. М. Клименко</i>	31
Проблема формування лінгвометодичної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови <i>Ю. В. Коробова</i>	35
Особливості розвитку креативної складової професійного мислення студентів-маркетологів <i>Н. М. Кучинова</i>	39
Цільові концепти підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі в процесі формування здоров'язберігаючої компетентності <i>Т. А. Лазарева, О. С. Благий</i>	44
Спілкування (слово) у формуванні особистості лікаря <i>Н. В. Малярська, М. І. Драчук</i>	48
Ensuring cooperation in the system of the «higher pharmaceutical education - labor market» in Ukraine <i>T. D. Reva</i>	52
Емпаурмент у соціальній реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів <i>Н. О. Сайко</i>	55
Види та структура обов'язкових навчальних занять з фізичного виховання педагогічних інститутах України (друга половина 40-х – 80-ті рр. XX ст.) <i>Є. Г. Євтушенко</i>	59
Передумови розвитку системи освіти Буковини і Хотинщини за радянської доби <i>І. В. Житарюк, Ж. І. Довгей, В. С. Лучко</i>	63
PSYCHOLOGY	67
Psychological features of self-determination among students of high school (at the example of future practical psychologists) <i>O. P. Nikitina, Y. V. Pidchasov</i>	67

Потреба досягнення та її вплив на успішність адаптації студентів-першокурсників <i>А. П. Шахвердова</i>	71
Принципи методу швидкого читання у навчанні ефективній роботі з іншомовними науковими текстами <i>І. В. Цимбал</i>	76

PEDAGOGY

The skill of delivering lectures in higher education (historical and pedagogical aspect)

O. M. Bieliaieva

Higher State Educational Establishment of Ukraine "Ukrainian Medical Stomatological Academy", Poltava, Ukraine

Paper received 21.11.2016; Revised 26.11.2016; Accepted for publication 01.12.2016.

Abstract. Analysis of historical, teaching, memoirs and biographical sources, as well as the works on the history of medicine has shown that lecturership has been and remains an integral part of educator's pedagogical skills. The author of the article analyzes the lecturing skills as a synthesis of deep scientific knowledge combined with professional orientation of individual and genuine enthusiasm in the object of teaching, general and professional erudition, high level of general and professional culture, inner need "to ignite the students' audience". The work is multidisciplinary in nature and may be of interest for experts in the field of pedagogy of higher education, and teachers at higher education institutions.

Keywords: *lecture, lecture delivering skill, higher education, teaching skills, lecturer's personality.*

Background. Among other organizational forms of teaching in higher education, the lecture, which dates back to antiquity, became widespread in the Middle Ages and the mid-twentieth century, remains one of the leading forms of education, and it occupies a special place. Despite the fact that over the last decade in higher education and health care in particular, there has been a significant reduction of lecture hours and heated discussions (which are sustained for almost 150 years!) do not cease between the adherents and opponents of lectures, the teaching practice confirms that the image of a university level educator, his professional and pedagogical skills are largely predetermined by lecturing skills, because at lectures the scientific, educational, organizational, public speaking and creative abilities of the educator are maximally revealed. In higher medical educational institutions, lectures play special role because of the ability to form the professional identity and position to provide professional and deontological ethical education of future doctors, their conscious attitudes to future professional activity [4].

Analysis of recent research and publications. Features of lectures and seminars at medical universities have already been examined by A.Pletnev, M. Kochukova, V. Bielchynskyi; N. Rogova considers lecturing skills as the basis for educational activities; V. Savchenko – as the leading form in teaching physics; O. Semynog has described the functions, types, features of the scientific and pedagogical text of lectures in educational measurement steps; T. Tochilina outlined the ways to improve the study of physics during lectures at higher educational institution; O. Timofieiev substantiated the relationship between lecturing and teaching skills; in the research paper by V. Telnyi the features of lectures as a kind of educational work with students are defined; O. Rudaskova and O. Zubareva conducted the comparative analysis of the subjective perception of sports university students in terms of different methods of delivering lectures. However, any phenomenon can be considered thoroughly investigated only if its study is both in synchrony and diachrony that encourages us to focus on the historical and pedagogical skill aspect of lecturership in higher education.

The aim of the article is to synthesize the essence of the concept of "educator's lecturership" in the diachronic aspect and isolating integral characteristics in synchrony. To implement the objective, we used such **methods** as historical actualizing of the problem of lecturership skills;

analysis of historical, teaching, memoirs, biographical sources, and works on the history of medicine to illustrate the basic idea of the study about the closely association between lectures and teaching skills higher education; synthesis and generalization to formulate conclusions and perspectives for future research.

Presenting main material. Understanding the place of lecturing skills in the structure pedagogical skills of higher education leads to the fact that sometimes these concepts are considered "relatively equal" [9]. Despite the fact that the concept of "pedagogical skills" is much broader, deeper and more volumetric, analysis of the literature on the investigated issue allows to admit that this idea has the logical explanation given the unique role played by lecture at universities up to 1980s, and in view of the functions assigned to the current university lecture, and requirements that apply to the individual speaker in today's conditions.

Exploring the evolution of educational process in the university education system of Ukraine (19th – early 20th century.) L.F. Kurylo notes that "... the content of the lectures, their depth, scientific and methodological level of teaching the learning material were determined by and professional and teaching features of an educator, their attitude to the subject. ... Outstanding lecturers provide quality educational process at universities, determine the level of basic and general training [7, p. 214]", that is, helped the shape the positive image of the educational institution.

Describing lecturing skills of educators of that time, authors of "Short History of Kharkiv University for the first hundred years of its existence" [3], emphasized such types of lecturers as: outstanding, mediocre and unsatisfactory. In the context of our research, noteworthy is the characteristic of outstanding and unsatisfactory lecturers. The first, being permeated with love to their subject, delivered lectures perfectly, were notably gifted in terms of speech, presentation logic, deep erudition and independence of thought so that "could even poeticize the differential and integral equations". These educators not only enjoyed great respect among students, but also were able to instill love for their subject, engage students' attention.

Poor distinguished lecturers provided surface information on the subject, displayed unscrupulous attitude to the duties of the teacher, homeric ease and casualness in teaching, speech impediment. These teachers started their

lectures long after their colleagues, in fact, they also finished them ahead of others. Teaching the subject of such lecturers did not give the students any knowledge or emotions.

A vivid illustration of this thesis can serve the passage from Charles Darwin's autobiography (1809 - 1882), who, remembering the years of study at Edinburgh University, wrote: "Not without horror I remember the lectures of Dr. Duncan on *Materia medica* that he delivered in the winter, starting at 8 am. Dr. Monroe made his lectures on human anatomy as boring, as boring he was, and I was filled with disgust to this science. The fact that no one encouraged me to study Anatomy, was a huge disaster in my life, just as I would soon overcome, whereas these studies would be very useful for my future work. ... During the second year of my stay in Edinburgh I attended lectures by Professor Jamson on geology and zoology, but they were extremely monotonous. The only result of the impression left in me from these lectures, it was never a decision until I live, to read books on geology and never engage in this science" [5].

Instead, in the history of higher education there were the names of many prominent scientists - lecturers, the founders of scientific schools. Hence, lectures by M. Kostomarov (1817 - 1885), a prominent historian, ethnographer, writer, who made a considerable contribution to the development of Ukrainian education and culture during the Enlightenment era, were distinguished by broad erudition, great expressive speech, critical approach to sources and novelty in presentation of the material. B. Mordovtsev remembered lectures by M. Kostomarov as follows: "He used witchcraft and enchanted his students by brilliant passionate language. Erudition was huge because of his extraordinary memory, which surprised everyone. He remembered the entire pages of reading - all the serious material, as well as the smallest details" [13].

Looking at the historical and pedagogical aspect of prominent scientists and lecturers - representatives of the natural sciences, one cannot omit the figure of D. Mendeleev (1834 - 1907), whose lectures were notable by continuity of thought, "the creative work at the department", the depth of expression, the philosophy underlying the scientific opinion, who was "philosopher in natural sciences" and naturalist in the problems of philosophy, political economy and sociology" [8]. Graduates of St. Petersburg University, where the scientist taught for over 34 years, remembered the lectures by D. Mendeleev: "We have developed a critical view of science [8, p. 19]".

Very interesting, in our view, is the expression of one of the students of D. Mendeleev - a renowned chemist G. Gustavson about "the eternal question of the need and importance of the lecture - an issue so differently solved and not solved". Scientists wrote that "the objectives and purpose of the lecture are precisely in persistent separation of significant details from the secondary ones. For beginners it is a vital issue, and textbook no matter how perfect, cannot give in this regard that much as the lecture [8]". And once again I am referring to the importance of "the live word" required for the perception of science.

D. Mendeleev almost intuitively mastered teaching methods that are now widely described in the literature. Thus, memories to draw attention of the audience D. Mendeleev widely applied techniques of changing the height and strength of voice, and to switch attention of

listeners the scientist often accompanied them by setbacks in other scientific fields, which passed into practical level of application.

Contemporaries remembered that D. Mendeleev was far from a classic demonstration of the speaker, the external parameters of his speech stood out of perfection, most of his lecture style was characterized by the *sui generis* extemporality and "original way of presentation" that harmonized "with original appearance" that miraculously facilitated the assimilation of what was discussed in the lecture. To a large extent this contributed to the fact that Mendeleev, being one of the prominent scientists who took part in the solution of new problems, and his familiarity with the equally famous contemporaries made it possible to "make a direct observation and experience into the statement like a live stream, which gave his words freshness, vitality and truthfulness, and filled with vivid images the listeners' minds [8, p. 56]".

S. Kolomnin was the unsurpassed lecturer (1842 - 1886), a distinguished scholar and a practicing surgeon, who went down in history of domestic medicine and surgery in particular, as a symbol of the highest medical liability. According to Ukrainian researcher G. Aronov, "the medical faculty knew a lot of great speakers, but none of them was awarded by such recognition from colleagues as Professor S.P. Kolomnin". In support of these words, the author gives numerous lectures memories of this famous scientist of the tragic fate (at the age of 44, S. Kolomnin, while in the prime of scientific forces and surgical capabilities, shot himself after the death of the patient, due to, as he believed his failure during the operation, in fact, it was the effect of cocaine overdose, which was used for anesthesia at that time). Thus, G. Aronov brings memories of colleagues: "Mr Kolomnin's lectures include content of such completeness that they leave nothing to be desired. The success of these lectures is known not only at one medical faculty [1]".

According to other memories described by G. Aronov, at Kolomnin's lectures, despite the extremely uncomfortable afternoon hour, not only the mandatory but also optional listeners were crowded. During four successive courses, lectures by S.P. Kolomnin were the most visited at the medical faculty. However, these lectures were perfect, but not spectacular in the formal sense, they attracted mostly students with rigorous scientific attitude, they were complete and up-to-date in their content [1].

Equally high is the opinion of other former students: "Lectures by Kolomnin in Kiev kept us in a charming impression; during his stay at the University I have not heard a better lecturer. He taught the subject so vividly and eloquently that it fascinated the audience; after the first lecture not only doctors of course came together, but even students from other faculties - so great was his fame. Many classrooms were empty and when professors asked, where were the students, one would answer: at Kolomnin's lecture. Students adored him and almost overcrowded audience after each lecture exploded in a storm of applause. Completeness of each lecture was particularly impressive - as if there was no extra words, no eloquent phrases and yet it was a beautiful and exciting presentation". Of course, not only S. Kolomnin's speech captivated the audience, but his true identity of the knight in medicine, a bold innovator who put the interests of patients above all else [1]".

As a consummate lecturer stayed in numerous memoirs of contemporaries the distinguished mathematician and educator M. Ostrogradsky (1801 - 1862). Lectures of the scientist were distinguished by saturation and richness of the material, excellent systematization, brevity and clarity of exposition, his way of teaching mathematical material approached the narrative: "Ostrogradsky delivered lectured so that all admired; the most difficult things he taught with such simplicity and clarity that not to understand it was impossible. But seeing that there were some students seemingly scared, he quickly rubbed the written away and cited another way of proof, not even thinking. Indeed, this was a man who had an unusual gift to improve their area and drive it forward [10, p. 74].

Noteworthy are the features of character and appearance of M. Ostrogradsky. His numerous students noted an easy character, ability to make appropriate joke, love to communicate with the audience. Very impressed listeners the attractive appearance of scientist - a powerful figure, noble high forehead, pleasant face, which read minds and strength, complementing the impression that he made on colleagues, students and cadets. Such harmony once again serves as a vivid illustration of the truth of Georges Louis Buffon's words: "The style is the man himself".

The prominent physician and educator M. Pirogov (1810 - 1881) was also a good lecturer. According to eyewitnesses, when Pirogov's lecture took place classrooms were always crowded because there were not only students and doctors, but also artists, ladies and military. Pirogov's lectures were distinguished by clear teaching style and extraordinary substantial nature [6].

Reflecting in "Letters from Heidelberg" on the need for lecture teaching and lecturing skills, Pirogov himself noted that "vox viva", i.e., the lecture, is better than books, despite the fact that "... on the practice out of three voices, perhaps there will be two that will cradle rather than revive the listener ... Action of voice as a live language, on the audience, in fact, is extremely noticeable when the teacher has the gift of speech and when he wants not just to convince, but to excite and astound his audience [12, p. 396]".

As a talented and visionary teacher, M. Pirogov already set and the actual conditions in the present issue of attending lectures and wrote that he "would require his audience that each of them came to the lecture with... comments and questions ... These observations, short and recorded only be concerned what would seem to everyone unclear or doubtful while reading. Explanation of obscurity and doubt would be the subject of the lecture. Method of explanation, of course, would depend on the individual teacher, the audience and the subject. Hence, this lecture would have a different look, a simple conversation or a more consistent presentation [12, p. 397]".

Undeniable advantages of these lectures, according to scientists, should be the following: 1) the lecturer would not spend the time that the educated listener can learn independently, so the lecture would be what they should be - help to mental labor of the listener; 2) the audience would be morally obliged not to be limited to formal and passive lectures, since if it were not for love of science, the pride would prompt many to become actors at lectures; 3) classes would have gained greater autonomy - there would be less talk and more work [12, p. 398].

In unison with these requirements are the requirements

that apply to lectures in modern didactics: "For lecture in order to be interesting, it must take into account the specific conditions: 1) awareness of personal meaning by students in gaining knowledge in a particular scientific field; 2) understanding by the audience of the novelty in presented material, while being associated with the knowledge that it already possessed; 3) encouraging and stimulating the mental activity of students [11, p. 129]".

In this context, we fully agree with the thesis of O. Timofeyev that the effect of the lecture does not end after its completion, the lecture is valuable for its prolonged effect, it must be remembered by learners, and will be further developed without the participation of the speaker - in the mind of the listener [15, p. 72].

As to the requirements for the lecturer, they are concentrated in the words of one of the classics of pedagogics S. Arkhangelskyi: "There is a simple formula that determines how to lecture, to attract the attention of the audience and keep it throughout the lecture. To this end, in addition to teaching vocation and sincere desire to be a good lecturer, an educator should possess: excellent knowledge of the subject; skillful combination of content, presentation logic and imagery; study of skills from best lecturers, teachers; hard work in preparation for each lecture; the rest will come with time, including diction, gestures and so on [2, p. 320-321]".

Analyzing the current lecture, Ukrainian researcher V. Savchenko said that among other conditions that ensure the effectiveness of lectures, the considerable role belongs to teaching skills and lecturer's personality. Indicators of pedagogical skills, according to scientists, are "a teacher should know and be able to practice the basic techniques of public speaking, have a voice, be able to attract and keep the attention of the audience, be able to calculate the amount of material for lectures, be able to successfully put questions to arouse thinking of students [14, p. 56]". According to V. Savchenko, the following requirement are set in front of educators: they should not be "the voiced textbook", but attract the attention of students as an outstanding personality, have pleasant appearance, be able to dress tastefully, if necessary to keep conversation on outside topics (but not to detriment the lecture material), have their own hobbies. The lecture should be delivered passionately, with emotional enthusiasm, because the listener's confidence in the speaker's own words gives much more convincing justice than logical reasoning [14].

To illustrate this thesis, in our opinion, it will not be superfluous once again to turn to the pedagogical legacy of M. Pirogov, who in the article "The university issues" recalled his lecturing educators: "Loder, Frank Fischer, Struve, Seidlitz, Bush, delivering lectures in Latin, German and p i g e o n Russian (splitting is mine - O.B.: The majority of educators who taught medicine in the Russian Empire in XVIII-XIX centuries, were foreigners who did not master Russian perfectly, therefore, most lectures were delivered either in Latin, or German), inspired us and awakened the love for science [12, p. 328]".

Conclusions. Analysis of historical and educational, memoirs and biographical sources, and works on the history of medicine has shown that lecturing skills has been and remains an integral part of teacher's pedagogical skills. As an integral characteristic of professional identity, lecturing skills is a synthesis of deep scientific knowledge combined with professional orientation of

individual and genuine enthusiasm in the teaching object, general and professional erudition, high level of general and professional culture, internal demand and real ability to influence the rational and emotional sphere of students.

An in-depth scientific and pedagogical search should be directed at the issues of the specifics of teaching lec-

ture material on subjects of different cycles of study (humanitarian, socio-economic, natural and scientific, professional, practical) in higher educational institutions, as well as the relationship between the communicative image of the teacher and the perception of lectures by students.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аронов Г.Ю. Легенди і бувальщина Київської медицини (люди, події, факти, документи) // *Новости медицины и фармации Э. ресурс*, 2011. № 17 (386). – Режим доступа: <http://www.mif-ua.com/archive/article/22179>
2. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1974. – 384 с.
3. Багалея Д.И., Сумцов Н.Ф., Бузескул В.П. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805 – 1905). – Харьков: Типография университета, 1906. – 329 с.
4. Врач-педагог в изменяющемся мире: традиции и новации [Кудрявая Н.В., Уколова Е.М., Молчанов А.С. и др.]; под ред. ак. Н.Д. Ющука. – М.: ГОУ ВУНМЦ, 2005. – 336 с.
5. Дарвин Ч. Воспоминания о развитии моего ума и характера. Сочинения: в 9 т. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – Т. 9. – С. 166–242.
6. Котельников В.П. От Гиппократов до наших дней. – М.: Изд-во “Знание”, 1987. – 112 с.
7. Курило Л.Ф. Еволюція педагогічного процесу в системі університетської освіти України (XIX – початку XX ст.) // *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Сер. Історичні науки*, 2011, Вип. 4: На пошану професора А.О. Копилова, С. 208-225.
8. Менделеев Д.И. в воспоминаниях современников. – М.: Атомиздат, 1969. – 224 с.
9. Методические аспекты организации лекционных занятий в вузе: методические указания / А.М. Рубанов, Л.А. Харкевич, В.А. Иванов и др. – Тамбов: Изд-во ГОУ ВПО ТГТУ, 2011. – 52 с.
10. Отрадных Ф.П. Михаил Васильевич Остроградский. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1953. – 101 с.
11. Педагогіка вищої школи; за ред. З.Н. Курлянд. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
12. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения; сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенюк. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.
13. Пінчук Ю.С. Мемуари про Миколу Костомарова графині Катерини Юнге, Надії Білозерської, Аліни Костомарової: Історіографічні нариси з додатком спогадів Олександри Куліш, Віри Мордовцевої та статті Ольги Багалій. – К.: Вища школа, 2005. – 144 с.
14. Савченко В.Ф. Лекція як провідна форма організації навчальної роботи з методики навчання фізики в педагогічних вищих навчальних закладах // *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*, 2011. Вип. 17, С. 55-57.
15. Тимофеев А.А. Лекции – высший уровень академического мастерства // *Стоматолог-практик*, 2013. № 4, С. 70-73.

REFERENCES

1. Aronov H.Yu. Lehendy i buval'shchyna Kyivivs'koyi medytsyny (lyudy, podiyi, fakty, dokumenty) // *Novosty medytsyny y farmatsyy* [E. resurs], 2011. 17 (386). Access mode: <http://www.mif-ua.com/archive/article/22179>
2. Arkhangel'skiy S.I. Lektsii po teorii obucheniya v vysshey shkole. – M.: Vysshaya shkola, 1974. – 384 s.
3. Bagaley D.I., Sumtsov N.F., Buzeskul V.P. Kratkiy ocherk istorii Khar'kovskogo universiteta za pervyye sto let yego sushchestvovaniya (1805 – 1905). – Khar'kov: Tipografiya universiteta, 1906. – 329 s.
4. Vrach-pedagog v izmenyayushchemsya mire: traditsii i novatsii [Kudryavaya N.V., Ukolova Ye.M., Molchanov A.S. i dr.]; pod red. ak. N.D. Yushchuka. – M.: GOU VUNMTS, 2005.–336 s.
5. Darwin Ch. Vospominaniya o razvitii moyego uma i kharaktera. Sochineniya: v 9 t. – M.: Izd-vo AN SSSR, 1959. – T. 9. – S. 166-242.
6. Kotel'nikov V.P. Ot Hippokratov do nashikh dney. – M.: Izd-vo “Znaniye”, 1987. – 112 s.
7. Kurylo L.F. Evolyutsiya pedahohichnoho protsesu v systemi universytet-s'koyi osvity Ukrayiny (XIX – pochatku XX st.) // *Visnyk Kam'yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka. Ser. Istorychni nauky*, 2011. Vyp. 4: Na poshanu professora A.O. Kopylova, S. 208-225.
8. Mendeleyev D.I. v vospominaniyakh sovremennikov. – M.: Atomizdat, 1969. – 224 s.
9. Metodicheskiye aspekty organizatsii lektсионnykh zanyatiy v vuze: metodicheskiye ukazaniya / A.M. Rubanov, L.A. Kharkevich, V.A. Ivanov i dr. – Tambov: Izd-vo GOU VPO TGTU, 2011. – 52 s.
10. Otradnykh F.P. Mikhail Vasil'yevich Ostrogradskiy – L.: Izd-vo Leningrad. un-ta, 1953. – 101 s.
11. Pedahohika vyshchoyi shkoly; za red. Z.N. Kurlyand. – [3-tye vyd., pererob. i dop.]. – K.: Znannya, 2007. – 495 s.
12. Pirogov N.I. Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya; sost. A.N. Aleksyuk, G.G. Savenyuk.–M.: Pedagogika, 1985.–496s.
13. Pinchuk Yu. S. Memuary pro Mykolu Kostomarovu hrafyni Kateryny Yunhe, Nadiyi Bilozers'koyi, Aliny Kostomarovoyi: Istoriohrafichni narisy z dodatkom spohadiv Oleksandry Kulish, Viry Mordovtsevoyi ta statti Ol'hy Bahaliy. – K.: Vyscha shkola, 2005. – 144 s.
14. Savchenko V.F. Lektsiya yak providna forma orhanizatsiyi navchal'noyi roboty z metodyky navchannya fizyky v pedahohichnykh vyshchyykh navchal'nykh zakladakh // *Zb. nauk. pr. Kam'yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka. Seriya pedahohichna. – Kam'yanets'-Podil's'kyy: RVV KPNU*, 2011. Vyp. 17, S. 55-57.
15. Timofeyev A.A. Lektsii – vysshyy uroven' akademicheskogo masterstva // *Stomatolog-praktik*, 2013. 4, S. 70-73.

Лекторское мастерство преподавателя высшей школы (историко-педагогический аспект)

Е. Н. Беляева

Аннотация. Анализ историко-педагогических, мемуарных и биографических источников, а также работ по истории медицины показал, что лекторское мастерство было и остается неотъемлемой составляющей педагогического мастерства преподавателя. Автором статьи лекторское мастерство рассматривается как синтез глубоких научных знаний в сочетании с профессиональной направленностью личности, общей и профессиональной эрудицией, высоким уровнем общей и профессиональной культуры, внутренней потребностью заечь студенческую аудиторию. Работа имеет междисциплинарный характер и может представлять интерес как для специалистов в области педагогики высшей школы, так и для преподавателей высших медицинских учебных заведений.

Ключевые слова: лекция, лекционное мастерство преподавателя высшей школы, педагогическое мастерство, личность лектора.

Педагогічні задачі як діагностичний інструмент дослідницьких умінь студентів

Н. О. Дяченко

Інститут вищої освіти Національна академія педагогічних наук України, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: n_dyachenko@ihed.org.ua

Paper received 27.11.2016; Revised 02.12.2016; Accepted for publication 05.11.2016.

Анотація. У статті запропоновано вирішення одного з завдань, що стосується діагностики дослідницьких умінь студентів другого рівня вищої освіти. У процесі дослідження з'ясовано, що використання педагогічних задач є дієвим інструментом для діагностики дослідницьких умінь. Представлено методичні рекомендації з діагностики дослідницьких умінь студентів. Запропоновано приклади сценаріїв (задач) для студентів відповідно до визначених у методичних рекомендаціях дослідницьких умінь.

Ключові слова: педагогічні задачі, діагностика дослідницьких умінь, методичні рекомендації, другий рівень вищої освіти.

Вступ. Одним із пріоритетних завдань реформування вищої освіти є посилення уваги до науково-дослідницької діяльності, що проводиться у вищих навчальних закладах. Всі ці кроки призвели до того, що освітній процес швидкими темпами збагачується науковими дослідженнями, методичними розробками, навчальними посібниками стосовно формування науково-дослідницької компетентності у студентів вищих навчальних закладів. Відповідно до існуючих розробок з формування цієї компетентності виділяється той факт, що їх кількість порівняно з працями щодо її діагностування, значно перевищує в обсягах. Тому актуальним стає питання, що стосується перевірки сформованості дослідницьких умінь, що входять до науково-дослідницької компетентності.

Огляд публікацій за темою. Проблема формування дослідницьких умінь та організації науково-дослідницької діяльності в університетах висвітлена в працях В. Базелюка, Н. Князян, О. Рогозіної, Н. Тітаренко, Ю. Скиба та ін. Науковці Л. Кондрашова, Н. Недодатко, А. Усова наголошують на необхідності формування дослідницьких умінь студентів. На думку Степанюк К. [5] поза увагою науковців залишається вивчення потенціалу проєктної діяльності у формуванні дослідницьких умінь. Діагностику сформованості дослідницьких умінь займалися І. Раєвська [4] (вчителі початкових класів), Н. Дівінська [2] (студенти ВНЗ), К. Степанюк, О. Ярошенко [6] та ін. Аналіз наукових праць показав, що недостатньо уваги приділяється оформленню та змісту діагностичних завдань, найчастіше їх представляють у вигляді тестів. Проте, на наш погляд, дієвим діагностичним інструментом перевірки сформованості дослідницьких умінь студентів, виступають педагогічні задачі.

Мета. Надати рекомендації з використання педагогічних задач в навчальному процесі як діагностичного інструменту сформованості дослідницьких умінь студентів та ознайомити зі змістом цих задач, розроблених відповідно до сформульованих дослідницьких умінь.

Матеріали і методи. Для розв'язання поставленого завдання визначені дослідницькі вміння, розроблено методику діагностики дослідницької компетентності, сформульовано критерії та рівні її сформованості, створено бланк самооцінки розвитку дослідницьких умінь студентів. З метою перевірки рівня сформованих дослідницьких умінь студентів

використовувався метод розв'язування педагогічних задач.

Результати та їх обговорення. У доповіді Гражини Шилинг (м. Гданськ, Польща) про концепцію валідації ефектів навчання, яка прозвучала у рамках XI міжнародної науково-практичної конференції «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (24-26 листопада 2016 р.), звернено увагу на те, що: «легко перевірити знання у студента, проте дуже складно перевірити, що вміє студент. Існує проблема і в тому, що студент не може оцінити власні вміння»[1]. В цьому контексті, необхідно згадати, що процес формування умінь потребує певної оцінки як з боку викладачів, так і з боку студентів (самооцінка). За допомогою методів педагогічної діагностики доцільно проводити аналіз навчального процесу та визначати його результативність. У той же час, викладач, орієнтуючись на результати діагностики, проводить внутрішню чи зовнішню корекцію навчального процесу, планує наступні його етапи.

Тому для розв'язання поставленого завдання, з метою діагностування дослідницьких умінь студентів, співробітниками відділу інтеграції вищої освіти і науки Інституту вищої освіти НАПН України розроблено «Методичні рекомендації з діагностування дослідницьких умінь студентів». Зміст рекомендацій викладено у підрозділах, що стосуються сутності та змісту поняття «дослідницька компетентність»; в яких розглядаються питання методики діагностики дослідницької компетентності та запропоновано педагогічні задачі як діагностичний інструмент сформованості дослідницьких умінь студентів; загальні рекомендації щодо використання педагогічних задач у навчальному процесі.

Також, у методичних рекомендаціях виокремлені дослідницькі вміння, якими має оволодіти студент у процесі навчання та запропоновано бланк самооцінки розвитку цих умінь. Студенту пропонується оцінити рівень розвитку власних дослідницьких умінь, зокрема:

- ✓ уміння чітко формулювати суть досліджуваної проблеми, мету, об'єкт, предмет, робочу гіпотезу, завдання дослідження, спланувати експеримент;
- ✓ розуміння основних методологічних принципів наукового дослідження і уміння застосування їх на практиці;

✓ уміння використовувати методи наукового дослідження (анкетування, тестування, моделювання, спостереження тощо);

✓ уміння теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити висунуту гіпотезу в рамках досліджуваної проблеми;

✓ уміння аналізувати результати своєї науково-дослідницької діяльності, робити необхідні висновки (проводити методологічну рефлексію);

✓ уміння вести наукову дискусію, аргументовано відстоювати свою точку зору;

✓ уміння застосовувати методи математичної статистики для аналізу результатів педагогічного експерименту [3].

Однією з функцій педагогічних задач є перевірка теоретичних знань, проте досить рідко їх використовують як діагностичний інструмент. Тому викладачам пропонується використовувати педагогічні задачі у навчальному процесі з метою перевірки сформованості дослідницьких умінь студентів. Доцільно пропонувати розв'язувати педагогічну задачу в межах аудиторних занять або за допомогою сервісу Google, зокрема через використання google-форми студенти мають змогу розв'язати її у будь-якому місці. Зміст задач, методика їх використання та розв'язування обирається викладачем відповідно до мети навчального заняття.

Пропонуючи студентам розв'язувати педагогічні задачі, викладач прагне досягнути:

- глибшого розуміння теми студентами, розвитку їх уяви;
- отримання підґрунтя для перевірки теорії, дослідження ідей, виявлення закономірностей, взаємозв'язків, формулювання гіпотез;
- пробудження інтересу, зацікавлення, активізації мислення та мотивування до дискусії;
- отримання додаткової інформації, поглиблення знань;
- розвитку аналітичного і стратегічного мислення, вміння вирішувати проблеми і робити раціональні висновки, розвитку комунікаційних навичок;
- інтеграції теоретичних знань з реаліями життя, перетворення абстрактних знань у цінності і вміння студента.

Використовуючи педагогічні задачі важливо дотримуватися наступних рекомендацій:

- взаємодія відбувається щонайменше між двома суб'єктами (викладач і студент);
- успішність розв'язання педагогічної задачі визначається успішністю вирішення її студентом;
- при аналізі педагогічної ситуації не можна ігнорувати психологічні характеристики суб'єктів, оскільки сам предмет задачі збігається із суб'єктом;
- зміст педагогічних задач пов'язаний із обговорюваною на занятті проблемою;
- педагогічні задачі добираються з урахуванням професійних обов'язків, знань та набутого життєвого досвіду студентів;
- оптимальна кількість педагогічних задач під час навчального заняття (не більше 2-х);
- використання педагогічних задач в позааудиторній діяльності (консультації, індивідуальні заняття тощо) та самостійній роботі;
- необхідність рефлексії.

Наведемо приклади педагогічних задач для діагностики набутих дослідницьких умінь студентів.

Задача 1. Перед Вами постала проблема формування у студентів готовності до майбутньої професійної діяльності. Якими будуть ваші дії, з чого почнете свою роботу? Що вам може допомогти у формулюванні гіпотези вашого дослідження?

Задача 2. Для участі у студентській науковій конференції Вам необхідно підготувати виступ за темою Вашого індивідуального дослідження: «Інноваційні підходи до викладання у вищому навчальному закладі». Як би ви побудували свій виступ? Складіть тези свого виступу.

Задача 3. Тема Вашого реферату «Реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі педагогічного ВНЗ». У якій послідовності Ви будете висвітлювати матеріал за цією темою?

Задача 4. Викладач доручив Вам скласти список орієнтовних тем наукових робіт для студентів магістратури зі спеціальності «Педагогіка вищої школи». З чого почнете свою роботу? Якими критеріями відбору будете керуватися при визначенні тем? Наведіть приклади найактуальніших, на ваш погляд, тем.

Задача 5. На етапі написання магістерської роботи Вам необхідно підготувати статтю за результатами проведеного дослідження. На що Ви, особисто, звернете увагу при написанні, самоперевірці та оцінці її змістового наповнення (варіанти статей можуть бути подані на сайті чи запропоновані викладачем у друкованому вигляді).

Задача 6. Ваше індивідуальне дослідження Ви вирішили спрямувати на діагностику навчальних досягнень студентів та обрали наступну тему: «Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів». Викладач не затвердив цю тему, бо вона на його погляд – неактуальна. Ви не погодилися з таким рішенням викладача. Як можна розв'язати цей конфлікт? Обґрунтуйте можливі критерії оцінки навчальних досягнень студентів, для підтвердження актуальності вашої теми.

Задача 7. Викладач приступив до виконання своїх обов'язків. До складання свого індивідуального плану поставився дуже вимогливо. Але коли почав планувати наукову роботу, то зрозумів, що на неї не залишається робочого часу, тобто вона може проводитися лише у вільний від роботи час. Чи можливо, за таких умов, якісно займатися науковою роботою? Чи виникає така проблема у студентів у процесі виконання індивідуальних планів? Запропонуйте та обґрунтуйте своє вирішення даної проблеми з позиції студентства.

Задача 8. Сформулюйте завдання, які треба виконати для підтвердження такої гіпотези: професійне консультування молоді засобами мережі Інтернет набуває ефективності, якщо воно здійснюється системно за допомогою інформаційно-освітнього порталу і забезпечує:

- інтерактивний зв'язок через створення віртуального середовища між суб'єктами професійного консультування;
- варіативність форм і методів професійного консультування;

- систематизації та узагальнення одержаної інформації.

Задача 9. До Вас звернувся ваш одногрупник з проханням прочитати його наукову статтю. Складіть алгоритм дій роботи над статтею. На які моменти потрібно звернути увагу в першу чергу? Здійсніть перевірку статті згідно розробленого алгоритму (приклади статей надає викладач або студент вибирає самостійно).

Задача 10. На одному з занять у науковому гуртку викладач запропонував зробити письмовий огляд наукового видання «Молодий вчений» (або на вибір студента). На одну із статей, що вас зацікавила напишіть анотацію.

Задача 11. Ви обрали тему магістерської роботи «Дидактичні ігри у творчій спадщині українських педагогів другої половини ХІХ – першої третини ХХ ст.», затвердили її на кафедрі і почали збір даних з обраної теми. Оскільки магістерська робота є науковою працею, визначте на яких підходах Ви побудуєте ваш науковий пошук відповідно обраної теми, та обґрунтуйте Ваш вибір. (тема може змінюватися)

Задача 12. Студент у своєму індивідуальному дослідженні «Організаційно-педагогічні засади особистісного самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів» дійшов до констатувального етапу педагогічного експерименту. Науковий керівник підказав, що необхідно робити на даному етапі, але студент має незначний досвід у створенні анкет. Яким чином би Ви побудували анкету? Які типи питань, на ваш погляд, були б доцільними до цієї теми? Наведіть приклади питань (5-10 питань).

Задача 13. Ви працюєте над актуальною проблемою, що стосується професійного розвитку викладачів ВНЗ. Одним із Ваших завдань є створення моделі професійного розвитку викладача. Який метод наукового дослідження найбільш ефективний для виконання цього завдання? Побудуйте модель та обґрунтуйте її складові.

Задача 14. У процесі написання магістерської роботи, особливо на констатувальному або контрольному етапах педагогічного експерименту необхідно вибрати доцільні методи педагогічного дослідження. Із запропонованих тем магістерських робіт виберіть одну та складіть орієнтований план проведення спостереження. Орієнтовні теми:

- Інноваційні технології в початковій школі.
- Впровадження наукових засад теорії управління персоналом у практиці роботи керівника школи.
- Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями.
- Формування педагогічного іміджу майбутнього викладача вищої школи в процесі магістерської підготовки.

Задача 15. Ви – науковий керівник, який перевіряє магістерську роботу у студента, який завжди демонстрував значні успіхи у навчанні. Але перевірку на плагіат робота не пройшла. Студент все заперечує і не вважає, що він запозичив матеріал, тому що текст він перефразовав. Сплануйте свої дії для розв'язання цієї ситуації? Складіть пам'ятку для студентів, що стосується плагіату.

Висновки. Розроблені методичні рекомендації можуть бути використані викладачами університетів для перевірки сформованості дослідницьких умінь студентів та з метою самооцінювання ними набутих умінь. Відповідно до результатів, що отримуються після діагностики як з боку викладача, так і з боку студента, можна стверджувати, що посилюється об'єктивність оцінювання, студенти вмотивовані до подальшого вдосконалення й розвитку та надають викладачу необхідну інформацію щодо застосування ефективних педагогічних технологій, спрямованих на покращення якості їх підготовки до науково-дослідницької діяльності. Це, у свою чергу, уможливує та розширює межі використання педагогічних задач, як діагностичного інструменту сформованості дослідницьких умінь студентів у навчальному процесі та у позанавчальній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гражина Шилинг Доклад : Польская концепция валидации эффектов образования: между положениями и последствиями принятых решений / Г. Шилинг // Програма ХІ міжнародної науково-практичної конференції «Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (24 – 26 листопада). – К., 2016. – 52 с.
2. Дівінська Н.О. Педагогічна майстерність викладача як умова ефективної організації науково-дослідної роботи в університеті / Н.О. Дівінська // Естетика і етика педагогічної дії: збірник наукових праць. – Вип.13. – Київ-Полтава: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, 2016. – С. 92 - 104.
3. Методичні рекомендації з діагностування дослідницьких умінь студентів / Н.О. Дівінська та ін. – Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. – 23 с.
4. Раєвська І.М. Діагностика дослідницьких умінь учителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної системи [Е. ресурс] // World – 2013. – 18-29 June. – Режим доступу : <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and-sociology-213/theory-and-methods-of-studying-education-and-training-213/17836-213-103>
5. Степанюк К.І. Діагностика рівня сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи / К.І. Степанюк // Витоки педагогічної майстерності. Зб. наук. праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Вип. 8., ч. II. – Полтава, 2011. – Серія „Педагогічні науки”. – С. 248 – 252
6. Теоретичні засади науково-дослідницької діяльності суб'єктів освітнього процесу університетів : практичний посібник / В. Майборода, О. Ярошенко, Ю. Скиба; за ред. О. Ярошенко. – Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. – 174 с.

REFERENCES

1. Gragina Shilling The Polish concept validation of education effects: between the provisions and the consequences of decisions making / G. Shilling // The Program of XI International scientific conference "Higher Education in the context of integration into the European educational space" (24 - 26 November). - K., 2016. – 52 p.
2. Divinska N.O. Pedagogical skills of the teacher as a condition for the effective organization of research work at the university / N.O. Divinska // Aesthetics and Ethics pedagogical action: technologies. – Vyp.13. - Kyiv-Poltava Institute of Teacher Education and Adult Education NAPS of

- Ukraine Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko, 2016. – P. 92 - 104.
3. Guidelines for diagnosing research skills of students / N.O. Divinska and others. – Institute of Higher Education NAPS Ukraine, 2016. – 23 p.
 4. Raevskaya I.M. Diagnostics research skills of primary school teachers in the system of postgraduate educational system [E. source] // World – 2013. - 18-29 June. – Access: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and-sociology-213/theory-and-methods-of-studying-education-and-training-213/17836-213-103>.
 5. Stepaniuk K.I. Diagnosis of the research skills formation of primary school teachers / K.I. Stepaniuk // Origins pedagogical skills. Coll. Science works of Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko. – Vol. 8, ch. II. – Poltava, 2011. – Series "Teaching Science". – P. 248 – 252.
 6. Theoretical basis of the research activities of universities in the educational process: a practical guide / B. Majboroda, A. Yaroshenko, J. Skiba; Ed. O. Yaroshenko. – Kyiv Institute of Higher Education NAPS Ukraine, 2015. - 174 p.

Educational problems as a diagnostic tool of the students research skills

N. Dyachenko

Abstract. The paper proposes a solution of a problem relating to diagnostic research skills of the students at the second level of higher education. During the research, it was found out that the educational problems can apply as an effective tool for diagnostic research skills. In the paper the guidelines for diagnostic research skills of students is presented. The educational scenarios for students in accordance with certain guidelines of research skills are proposed.

Keywords: *pedagogical problem, diagnostic research skills, guidance, the second level of higher education.*

Педагогические задачи как диагностический инструмент исследовательских умений студентов

Н. А. Дяченко

Аннотация. В статье предложено решение одной из задач, касающихся диагностики исследовательских умений студентов второго уровня высшего образования. В процессе исследования установлено, что использование педагогических задач является действенным инструментом для диагностики исследовательских умений. Представлены методические рекомендации по диагностике исследовательских умений студентов. Предложены примеры сценариев (задач) для студентов в соответствии с исследовательскими умениями, которые определены в методических рекомендациях.

Ключевые слова: *педагогические задачи, диагностика исследовательских умений, методические рекомендации, второй уровень высшего образования.*

Оптимізація процесу навчання дисципліни «Біофізика з фізичними методами аналізу» студентам-фармацевтам у вищих навчальних закладах в сучасних умовах

З.Я. Федорович, М.І. Драчук

Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, кафедра біофізики, Львів, Україна
Corresponding author. E-mail: zoryana.ivanytska@gmail.com, maryashka0503@gmail.com

Paper received 19.11.2016; Revised 24.11.2016; Accepted for publication 01.12.2016.

Анотація. У зв'язку з реформуванням освітньої системи України, необхідно модернізувати навчальний процес, що передбачає розробку та впровадження ефективних освітніх технологій формування пізнавальної та творчої активності особистості. У статті досліджується питання оптимізації навчального процесу з дисципліни «Біофізика з фізичними методами аналізу» для студентів фармацевтичних факультетів. Сфокусовано увагу на умови оптимізації процесу навчання біофізики. Запропоновано напрямки удосконалення викладання предмету.

Ключові слова: оптимізація; навчальний процес; контроль знань.

Вступ. Реформування освітньої системи потребує модернізації навчального процесу, що передбачає розробку та впровадження ефективних освітніх технологій формування пізнавальної та творчої активності особистості. Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем [1]. Одним з таких шляхів є оптимізація процесу навчання, що призводить до прискорення темпу навчання, зменшує час, а отже інтенсифікує навчальний процес.

Короткий огляд літератури за темою. На сучасному етапі розвитку вищої освіти велика увага приділяється гуманітаризації навчального процесу, а на вивчення фундаментальних дисциплін, до яких належить вища математика та біофізика, академічні години, передбачені навчальними планами, скорочують. Недостатні знання з вищої математики та біофізики становлять неможливим розвиток та подальше удосконалення професійної діяльності студента фармацевтичного профілю. Натомість, їх вивчення сприяє формуванню аналітичного та критичного абстрактного мислення, вмінню планувати експеримент, грамотно аналізувати дані експерименту та досліджувати явища, а також формує уміння приймати оптимальне рішення з можливих варіантів, та формулювати висновки. Підготовка з біології та фізики студентів фармацевтичних факультетів дає можливість глибше вивчити курси біофізики з фізичними методами аналізу, неорганічної та біоорганічної хімії, технології лікарських речовин, фармакології та тощо. З метою розв'язання проблем, пов'язаних з вивченням природничих дисциплін, у вищих фармацевтичних та медичних навчальних закладах необхідно привести процес викладання дисципліни «Біофізика з фізичними методами аналізу» у відповідність до вимог сьогодення та індивідуальних можливостей студентів. Однак, серед великої кількості праць, присвячених оптимізації процесу навчання, приділено мало уваги питанню оптимізації процесу викладання дисципліни «Біофізика з фізичними методами аналізу» для студентів-фармацевтичних факультетів вищих

медичних та фармацевтичних закладів освіти III-IV рівня акредитації.

Метою даної праці є дослідження та вирішення проблеми протилежностей між необхідністю засвоєння великого об'єму знань з дисципліни «Біофізика з фізичними методами аналізу» і обмеженістю навчального часу у вищих навчальних закладах фармацевтичного та медичного спрямування.

Матеріали та методи. Одному з основних напрямів дослідження проблеми теоретичних основ оптимізації навчання присвячені праці М.Анохіна, Т.Артемьєва, Ю.Бабанського, В.Діяка, І.Огороднікова, В.Сухомлинського та інших вчених. Такі вчені як В.Беспалько, П.Гусак, А.Нісінчук, О.Пехота, І.Підласий, С.Сисоєва, І.Смолюк, І.Якиманська та інші досліджували питання застосування новітніх технологій у педагогічному процесі. Крім того, Л.Виготський, І.Зимня, І.Лернер, С.Рубінштейн, Н.Тализіна, А.Хуторський та інші обґрунтували застосування оптимальних принципів, методів, форм, засобів, видів у навчанні.

Вчений І. Огородніков вважає виявлення оптимального поєднання різних методів навчання як важливий аспект оптимізації процесу навчання [2].

Провідна роль у створенні та розвитку загальної теорії оптимізації навчання належить Ю.Бабанському, який вважає, що методологічною основою оптимізації процесу навчання є діалектичний системний підхід до оцінки можливих рішень наявних завдань навчання, який заперечує вибір найкращого варіанту для відповідних умов. При прийнятті рішень суб'єктивні оцінки педагога мають бути підкорені об'єктивній детермінованості рішення, що впливає з аналізу повної та достовірної інформації про закономірності функціонування цілісної системи [3].

Ю.Бабанським запропоновано алгоритм вибору методів навчання з оптимальними навчальними можливостями, який побудовано на семи етапах [4]: визначення способу вивчення матеріалу (самостійно чи під керівництвом викладача); визначення співвідношення репродуктивних і продуктивних методів; визначення співвідношення індуктивної та дедуктивної логіки, аналітичного та систематичного шляхів пізнання; визначення способів поєднання словесних, наочних та практичних методів; розгляд

питання про необхідність впровадження методів стимулювання діяльності студента; визначення методів контролю та самоконтролю; продумування додаткових методів навчання, якщо реальний процес навчання має відхилення від запланованого.

Принцип оптимальності за Ю.Бабанським вимагає розумність, раціональність, почуття міри в застосуванні всіх елементів учбового процесу. Оптимізація навчання розглядається як спосіб вибору оптимального варіанту основних компонентів – задач, змісту методів, засобів та форм. Спосіб навчання розглядається в більшості випадків як взаємопов'язана діяльність усіх учасників навчального процесу, орієнтованих на досягнення максимально можливого ефективного навчання при раціональному застосуванні часу, матеріальних та інших ресурсів.

Процес оптимізації процесу навчання є досі актуальним та центральним у педагогічних та методологічних науках як особливо значущий для освітньої практики, оскільки пов'язаний з постійним пошуком шляхів підвищення якості освітніх послуг і рівня професійної підготовки студентів. [3].

Оптимізація процесу навчання зумовлюється стрімким розвитком науково-технічного прогресу. Метою оптимізації викладання біофізики у вищих медичних та фармацевтичних закладах освіти є реалізація двох цілей. Перша ціль – підготовка студентів до дослідницької та практичної роботи фармацевта, друга – розвиток світогляду, мислення, постановка проблем та їх розв'язання. Крім того, оптимізувати навчальний процес потрібно за сукупністю критеріїв оптимізації процесу навчання, наприклад, зміст і значення дисципліни, уміння та навички у загальній підготовці фахівця фармацевта.

Результати та їх обговорення. Одним з важливих завдань освіти у підготовці фахівців фармацевтичної галузі вважається вилучення розбіжностей між змістом навчальних дисциплін природничого спрямування і вимогами сучасної науки та техніки, необхідно надати студентам такі знання, які на виході з вищого навчального закладу хоче отримати роботодавець. Можна виокремити невідповідність як те, що зміст біофізики для студентів фармацевтичних спеціальностей не здатний відображати всі науково-технічні досягнення. Також залишається незавершеним роз'яснення загально педагогічних питань щодо шляхів та способів удосконалення викладання дисципліни «Біофізика з фізичними методами аналізу» студентам фармацевтичного факультету у теоретичному та практичному напрямках. Для усунення цих причин актуальним є оптимізація процесу навчання біофізики, яка вимагає не лише перегляду змісту курсу, а також додавання розділів «сучасної біофізики», використання аналогій, тощо.

За результатами спостережень визначимо наступні умови, за яких можлива оптимізація процесу навчання біофізики, а саме:

* адекватність змісту дисципліни «Біофізика з фізичними методами аналізу» професійній спрямованості студентів фармацевтичних факультетів,

* розробка комплексу заходів щодо структурування змісту дисципліни,

* раціональне використання технічних засобів навчання та інформаційних технологій,

* наявність відповідного навчально-методичного забезпечення з урахуванням рівня підготовленості та індивідуальних можливостей студентів,

* удосконалення контролю знань та оцінювання рівня грамотності студентів,

* раціональна організація самостійної та індивідуальної роботи при вивченні предмету, час відведений на навчання.

Проаналізуємо кожну з умов. Адекватність змісту дисципліни «Біофізика з фізичними методами аналізу» професійній фармацевтичній діяльності вказує на те, що ефективно викладання дисципліни слід розглядати не лише через оптимізацію її змісту та структури, а й через взаємодію усіх її елементів. Це має бути чітке визначення структурних елементів, що утворюють дисципліну, застосування процедури оптимізації до кожного елементу, підтримка зв'язків між структурними елементами дисципліни відповідно до інтегративних критеріїв оцінки ефективності її побудови [5].

Структурування навчально-методичного матеріалу викликає актуалізацію міжпредметних та внутрішньо предметних зв'язків у навчальній дисципліні. Так, вища математика як навчальна дисципліна інтегрується з такими дисциплінами як біофізика, медична біологія, біонеорганічна хімія, закладає фундамент для вивчення студентами фізичних методів аналізу та метрології у фармації, фізичної та біологічної хімії, фармакокінетики, аналітичної хімії, організації та економіки у фармації, інформаційних технологій у фармації. Програма з дисципліни «Біофізика з фізичними методами аналізу» приведена у відповідність до нормативних документів МОН та МОЗ України щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої медичної і фармацевтичної освіти [6] та принципів Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS), структурована на три змістові модулі, які в свою чергу поділяються на десять змістових модулів, теми відповідно до вимог «Рекомендацій щодо розроблення навчальних програм навчальних дисциплін».

При викладанні біофізики, як і кожної дисципліни, раціонально використовувати традиційні технічні засоби навчання, а також інформаційні технології [7]. Підходи до використання технічних засобів навчання такі: використовуються не лише під час лекцій, але й практичних занять та самостійної роботи студентів, оптимальні умови при вивченні біофізики створюються такими технічними засобами навчання, за допомогою яких можна продемонструвати динаміку подій та явищ, що сприяють самостійному мисленню. Подання інформації за допомогою допоміжних засобів візуального й інтерактивного характеру, таких як демонстрації, демонстраційні практичні завдання та проблемні питання, комп'ютерні різномірні демонстрації-моделі, оптимізують візуальне подання навчальної інформації на стадії ілюстрації явищ, відносин, законів, формування навчальних гіпотез і їх перевірки,

моделювання та прогнозування; сприяють адаптації навчальної інформації й мотивації сприйняття та пізнавальних активних дій; спонукають до розвитку аналітичних здібностей і самовдосконалення; вносять елемент сучасної технічної оптимізації навчального процесу [8].

Крім того, при оптимальному впровадженні інформаційних технологій, необхідно врахувати специфіку предмету [9]. Однією з таких особливостей є лабораторний практикум – обов'язкова складова навчального процесу при вивченні біофізики та фізичних методів аналізу у вищих медичних навчальних закладах. Застосування комп'ютерної техніки та спеціального програмного забезпечення як комерційних (Maple, MatLab, Mathematica, Derive, Statistica) так і вільно поширюваних (Scilab, Maxima), відомі як системи комп'ютерної математики (СКМ), в навчальному процесі дає нові можливості змінити методичні підходи до проведення лабораторного практикуму. Існуючі можливості СКМ розв'язують низку дидактичних проблем вивчення біофізики, тому що стають ефективними інструментами візуалізації фізичних явищ, процесів, закономірностей, ілюстрації окремих етапів або проведення лабораторної роботи.

Отже, перелічені засоби позитивно впливають на якість сприйняття та ефективність засвоєння навчальної інформації. Проте використання таких комп'ютерних математичних та інформаційних систем не повинно виключати застосування традиційних методологічних підходів у викладанні дисципліни «Біофізика з фізичними методами аналізу».

Для оптимізації процесу навчання однією з умов є підготовка відповідного навчально-методичного забезпечення. Так, наприклад, на кафедрі біофізики підготовлено ряд підручників, затверджених Міністерством освіти і науки України, що дає можливість забезпечити наступність при викладанні дисципліни «Біофізика з фізичними методами аналізу» у медичному університеті.

Умова удосконалення контролю передбачає оцінку рівня знань, умінь та навичок усіх 100% студентів. Згідно вимог Болонського процесу, проводиться кредитно-модульний контроль (модульно-рейтингова технологія), що дає можливість виявити систематичність у підготовці до занять, стимулювати поточну роботу студентів, об'єктивно оцінити їх знання. Отже, такий модернізований підхід до контролю знань студентів забезпечить виконання вимог Болонського процесу.

Ще однією умовою оптимізації процесу навчання дисципліни «Біофізика з фізичними методами аналізу» є організація самостійної роботи студентів (СРС), яка вимагає фахового спрямування при ретельному доборі навчального матеріалу з урахуванням спеціальності студентів фармацевтичних факультетів. З досвіду викладання дисципліни студентам фармацевтичного факультету відомо, що найбільш ефективна СРС є тоді, коли вивчення відбувається за індивідуальним планом, що спонукає студентів до його виконання, вчить раціонально використовувати час, носить організований характер в навчально-пізнавальній діяльності. Засвоєння дисципліни «Біофізика з фізичними методами аналізу» є неможливим без розв'язування задач. Тому студентам пропонується завдання для самостійного опрацювання, що сприяє глибшому засвоєнню предмета, активізує розумову діяльність, стимулює до самостійного пошуку інформації та її використанні при розв'язуванні завдань, пов'язаних з навчальною діяльністю та майбутньою професією. Оптимізація контролю зі сторони професорсько-викладацького складу при виконанні СРС полягає у неперервному комплексному контролі, який, як наслідок, дозволяє виявити кінцевий результат підготованості студента при вивченні біофізики [10].

Наступною є умова часу, тобто час відведений для опрацювання навчального плану, необхідність оптимально використати час відведений як на аудиторне навчання так і на самостійну підготовку до занять. З цією умовою тісно пов'язана умова використання технічних засобів навчання та інформаційних технологій. Так, використання табличного процесора MS Excel значно зменшує тривалість обчислень при розв'язку завдань, пришвидшує її розв'язок.

Висновки. Отже, теоретичний підхід щодо оптимізації процесу навчання дисципліни «Біофізика з фізичними методами аналізу» поєднує біологічні, математичні, фізичні, методичні, психологічні аспекти викладання, відкриває новий напрям у методиці викладання у вищій школі в межах встановлених норм часу, що є запорукою зростання рівня викладання. Реалізація умов дозволить оптимізувати процес навчання біофізики та фізичних методів аналізу для студентів фармацевтичних факультетів вищих медичних та фармацевтичних навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. – 37 с.
2. Огородников И. Т. Оптимальное усвоение учащимися знаний и сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе. – М.: Педагогика, 1969. – 148 с.
3. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса образования // Оптимизация процесса образования. – М.: Педагогика, 2009. – 82 с.
4. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие // Под ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов Н/Д.: Феникс, 2002. – 544с.
5. Дияк В. В. Організаційно-педагогічні умови оптимізації викладання соціально-економічних дисциплін у вищих військових навчальних закладах Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 // В.В. Дияк; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2004. – 18 с.
6. Наказ МОЗ України від 22.03.2004 р. № 148 “Про заходи щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої медичної та фармацевтичної освіти”.
7. Юрій Р. Ф., Коваль Б. Ф. Використання інформаційних технологій у процесі викладання математики студентам фармацевтичних факультетів медичних університетів //

Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2009. – Вип. 21. – С.3-15.

8. Прокопченко О. Є. Методика організації та проведення занять з медичної фізики та біофізики, що заснована на когнітивних технологіях навчання (на прикладі впровадження інтернет-базованих демонстраційних технологій та використання засобів комп'ютерної математики і моделювання) // Педагогіка формування

творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2015. – Вип. 41 № 94. – С. 265-271.

9. Князева Е. М. Лабораторные работы нового поколения // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 6 (часть 3). – С. 587-590.
10. Ням Н.Т. Оптимизация контроля самостоятельной работы студентов при обучении математике // Вестник ТГПУ. – 2012, №7. – С.213-216.

REFERENCES

1. The National Strategy of Education Development in Ukraine for 2012-2021 years. – 37 p.
2. Ogorodnikov I. T. Optimal mastering the knowledge by students and the comparative effectiveness of separate teaching methods in school. – М.: Педагогіка, 1969. – 148 p.
3. Babanskii J. K. Optimization of educational process. – М.: Педагогіка, 2009. – 82 p.
4. Bulanava-Toporkova M.. Pedagogy and psychology of higher education. – Textbook, Rostov N / D : Phoenix, 2002. – 544 p.
5. Dyiak V. V. Organizationally-Pedagogical Conditions of Social-Economic Subjects Teaching Optimization in Higher Military Educational Establishment. -Manuscript for obtaining the scientific degree of the Candidate of Pedagogical Sciences on specialty 13.00.04. The National Academy of the State Border Service of Ukraine named after V. Khmelnytskyi. – Khmelnytskyi, 2004. – 18 p.
6. Order MOH of Ukraine from 22.03.2004 № 148 "On measures for implementation of the Bologna Declaration in higher medical and pharmaceutical education".
7. Yuri R. F., Smith B. F. Use of information technology in teaching mathematics icy pharmaceutical faculties of medical universities // Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience problems. – 2009. – Vol. 21. – P.3-15.
8. Prokopchenko O. Ye. The method of organizing and conducting classes on Medical Physics and Biophysics, based on cognitive learning technologies (for example, the introduction of Internet-based technology demonstration and use of computer modeling and mathematics) // Pedagogy in forming a creative personality higher and secondary schools. – 2015. – Vol. 41 (94). – P. 265-271.
9. Knyazev E. M. Laboratory equipment new generation of work // Fundamentalnye research. – 2012. – № 6 (part 3). – P. 587-590.
10. Nyam N. T. Optimization control samostoyatelnoy studentov work at learning mathematics // Journal TSPU. – 2012, №7. – P.213-216.

The optimization of the educational process of discipline "Biophysics and physical methods of analysis" for pharmaceutical students in higher educational institutions under modern conditions.

Z. Ya. Fedorovych, M. I. Drachuk

Abstract. The educational process involves the development and implementation of effective educational technologies forming cognitive and creative activity of the individual. It has been modernized as a result of the reform of the educational system in Ukraine. The optimization of the educational process of discipline "Biophysics and physical methods of analysis" for students of pharmaceutical faculties is investigated in the article. The conducted research was focused on conditions of optimization the biophysics learning process. Tendencies on improving teaching the subject were proposed.

Keywords: optimization; the learning process; control for knowledge.

Оптимизация процесса обучения дисциплине «Биофизика с физическими методами анализа» студентам-фармацевтам в высших учебных заведениях в современных условиях.

З. Я. Федорович, М. И. Драчук

Аннотация. В связи с реформированием образовательной системы Украины, необходимо модернизировать учебный процесс, предусматривающий разработку и внедрение эффективных образовательных технологий формирования познавательной и творческой активности личности. В статье исследуется вопрос оптимизации учебного процесса по дисциплине «Биофизика с физическими методами анализа» для студентов фармацевтических факультетов. Сфокусировано внимание на условия оптимизации процесса обучения биофизики. Предложены направления совершенствования преподавания предмета.

Ключевые слова: оптимизация; учебный процесс; контроль знаний.

Проблема розвитку жіночої освіти на Єлисаветградщині (друга половина XIX – початок XX століття) в історико-педагогічних дослідженнях

О. В. Філоненко

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Кропивницький, Україна
*Corresponding author: oksanka.filonenko@mail.ru

Paper received 18.11.2016 Revised 23.11.2016; Accepted for publication 25.11.2016.

Анотація. В статті аналізуються історіографічні джерела, в яких розкриваються питання жіночої освіти Єлисаветградщини в період другої половини XIX – початку XX століття. З'ясовано місце і роль єлисаветградських жіночих навчальних закладів в науково-педагогічних розвідках минулого й сучасності. Подальшого розвитку набули аналіз і систематизація досліджень з даної проблеми.

Ключові слова: історіографія, Єлисаветградщина, жіноча освіта, жіночі навчальні заклади, жіноче училище, жіноча гімназія, навчальний процес.

Розбудова української незалежної держави створила сприятливі умови для відновлення і розвитку педагогіки, національної системи освіти і виховання дітей та молоді в Україні. Успішність реформування в освітній галузі значною мірою залежить від того, наскільки повно і ефективно будуть використані ті позитивні надбання, які базуються, передусім, на національному і регіональному педагогічному досвіді. Ці обставини спонукають до опрацювання матеріалів з історії шкільництва в цілому по Україні і, зокрема, в окремих її регіонах. Гуманістична стратегія педагогіки нашого часу надала широкі можливості для розвитку варіативних навчальних установ, які відповідають запитам суспільства. В зв'язку з цим особливу актуальність набуває аналіз тенденцій розвитку вітчизняної освіти, теоретичного обґрунтування роздільного навчання хлопчиків і дівчаток, а також організації чоловічих і жіночих шкіл.

Дослідження минулого вітчизняної освіти надає можливість глибше вивчити наявний історичний досвід жіночої освіти, передбачити основні тенденції її розвитку у майбутньому, вивчення процесу такого розвитку в даний період збагатить сучасну науку знаннями про механізми модернізації жіночої освіти, вплив регіональних чинників на її ефективність.

Історія розвитку жіночої освіти Єлисаветградщини, представлена невеликою кількістю наукових розвідок. Цілісна історія розвитку жіночої освіти Єлисаветградщини (другої половини XIX – початку XX століття) ще належно не висвітлена в історіографії.

Метою статті є аналіз наукових джерел, які стосуються розвитку жіночої освіти на Єлисаветградщині (другої половини XIX – початку XX століття).

Але перш ніж перейти до аналізу, відзначимо, що наукове дослідження архівних документів Херсонської губернії свідчить про те, що земською громадою активно піднімалося питання про задоволення потреб жінок в отриманні освіти. «Мы должны рассматривать женское образование с двух сторон: с одной стороны мы видим в нем удовлетворение естественной потребности к самоусовершенствованию, потребности, доставившей человеку победу над живым миром и двигающей человечество на пути лучшего устройства своей жизни. Понятно, что не только мужчина должен получить удовлетворение этой потребности; в ней не может быть отказано и

женщине, сь колыбели до отрочества ведущей детей и за это время имеющей полную возможность положить прочные основы для будущего развития человека, или же зачатки будущего несчастья для него и для других. Но мы видим вь жизни, что кроме этого стремления, общаго для всехь женщинъ, кь какому бы словию оне ни принадлежали и какимъ бы имуществомъ положениемъ ни обладали, есть еще другое стремление сделать школу общаго образования средствомъ для борьбы сь нищетою.

Многие девушки изъ бедной семьи поступаютъ вь гимназию, прогимназию или институтъ, надеясь приобрести знаниями вь будущемъ несколько обеспечить свое существование, предлагая свои услуги вь качестве учительницы, гувернантки» [2, с. 30-31].

Таким чином, освіта повинна була забезпечувати не тільки розвиток та самовдосконалення жінки як особистості, але і її матеріальні потреби. В другій половині XIX – на початку XX ст. в Херсонській губернії система жіночої освіти вимагала внесення якісних змін як до структури так і її змісту.

Однією з перших публікацій із зазначеної проблематики був «Исторический очерк г. Елисаветграда» (1897) [11]. Відомий громадський діяч, тодішній міський голова О. Пашутін у нарисі місцевої історії звернув увагу на ставлення суспільства й місцевої влади до потреб народної школи, подав інформацію про еволюцію окремих навчальних закладів, серед яких певне місце відвів короткому опису розвитку жіночих навчальних закладів на Єлисаветградщині. Зокрема, у публікації ми знаходимо такі відомості: «10 жовтня 1860 р. відкрилося Єлисаветградське дівоче училище другого розряду. Вже з наступного року на його утримання місцева влада виділяла щорічно 1355 крб., також передбачалася плата за навчання: 20 крб. на рік, за вивчення іноземних мов – додатково 5 крб. Навесні 1869 р. училище складалося з 1 підготовчого й 4 основних класів; того ж року його реорганізували в заклад першого розряду, а 9 вересня 1870 р. – у громадську жіночу гімназію. 1881 р. при ній відкрили додатковий педагогічний клас [11, с. 89 – 90]. Аналіз праці свідчить про те, що автор вважає значним досягненням у розвитку середньої освіти – відкриття Єлисаветградського дівочого училища.

Про заснування й діяльність педагогічних класів, крім історії міста, написаної О. Пашутіним, згадуєть-

ся також у щорічних звітах про народну освіту в Єлисаветградському повіті, що друкувалися на початку ХХ століття і носили переважно описово-інформаційний характер. Так, у «Кратком отчете о состоянии Єлисаветградской общественной женской гимназии за 1902 год» [3] відзначається, що згідно з клопотанням штатного наглядача Єлисаветградського повітового училища міста Віста, на ім'я Єлисаветградської думи єлисаветградські купецька і міщанська громади відповідно до рішення відшкодували на утримання 2-класного дівочого училища відомства Міністерства народної освіти 1555 рублів і в той же час порушили клопотання перед генерал-лейтенантом Херсонського військового поселення Пістелькорсом щодо планування утримання названого училища за рахунок міських коштів. «Государ Император Александр Миколайович... 9 березня (1856 року) оголосив Царственне Своє повеління, щоб у милій Йому Росії заснувалися училища для дівчат не тільки в усіх містах, але й у селах. У «Журналі для виховання» №10 і «Російському педагогічному віснику» № 11 за 1853 рік викладені засоби для заснування жіночих училищ, внаслідок чого маю честь уклінно просити розпорядження думи про зібрання місцевих купецької і міщанської громад для обговорення необхідних заходів щодо приведення до виконання думки Батюшки Государя і про наслідки мене повідомити. Я впевнений, що наша міська громада, співчуючи сучасній освіті, наслідує приклад громадян міст Салигаліча, Галіча, Варнавіна, Буя і Макарова (Костромської губернії), де в присутності міської думи встановлені вже кошти на заснування жіночих училищ. При цьому вважаю своїм обов'язком додати, що на початку я сам і всі викладачі довіреного мені училища згодні читати лекції безоплатно по одному уроку на тиждень. Штатний наглядач училищ» [3, с. 162].

У звіті констатується: «Рішення Єлисаветградської громади 13 лютого 1859 року з питання заснування у м. Єлисаветграді жіночого училища. ...заслухавши пропозицію добродія штатного наглядача єлисаветградського повітового училища від 13 грудня 1858 року за № 417 про заснування в м. Єлисаветграді школи для бідних дівочих нижчого класу людей, визначила: беручи участь у заснуванні такої в м. Єлисаветграді передбачає розмістити її в громадському міському будинку, де нині розміщується поліцейська частина. Оскільки громада не має основного капіталу для постійного утримання штату, визначеного для подібного закладу Міністерством народної освіти, то призначає на заснування цієї школи зібрати при оголошенні капіталів на 1860 рік з кожного християнського капіталу по 3 руб. сріблом, що складе триста рублів. Таку ж частину коштів міщанська християнська громада може виділити із суми, яка знаходиться у її розпорядженні, і чотириста рублів сріблом із громадського капіталу, зібраного в складчину, що на початкове облаштування складе тисячу рублів сріблом. З цієї суми можуть бути відремонтовані будинки, придбані необхідні меблі і навчальні посібники, а також найм вільних учительок і наглядачок на вибір громади з осіб, які мають право на навчання, і у випадку нездатності або з інших причин громада залишає за собою право звільнення без юридичного

провадження і на цій підставі просить розпорядження міської думи про затвердження цього рішення і про приведення його у виконання» [3, с. 166].

18 квітня 1860 року директор училища повідомив штатному наглядачу Єлисаветградського повітового училища, що опікун Одеського навчального округу дозволив відкрити в Єлисаветграді жіноче училище 2-го розряду. 10 жовтня 1860 року відбулося урочисте відкриття 2-класного жіночого училища відомства Міністерства народної освіти. Начальником жіночого училища була призначена пані Івановська. Платня за навчання була визначена по 20 руб. на рік, за навчання іноземних мов була особлива платня по 5 руб. на рік. 8 березня 1869 року з клопотанням Піклувальної ради це жіноче училище, яке у той час складалося з одного підготовчого і чотирьох основних класів, з дозволу опікуна Одеського навчального округу, було реорганізовано з 2-го у 1-й розряд. Затвердженням Положенням про жіночі гімназії Міністерства народної освіти 24 травня 1870 року Єлисаветградське жіноче училище 1-го розряду було реорганізоване в Єлисаветградську громадську жіночу гімназію, яка складалася з шести класів. Починаючи з 1874 року гімназія стала семирічною, а з 1881-1882 навчального року при Єлисаветградській громадській жіночій гімназії за поданням педагогічної і Попечительської ради було відкрито восьмий додатковий педагогічний клас.

У звіті також подається інформація, що у 1902 році гімназія складалася з 7-ми звичайних класів із паралельними відділеннями в них, одного 8-го додаткового класу та одного підготовчого класу. Гімназія утримувалася за рахунок субсидій міста Єлисаветграда, Херсонського губерньського та Єлисаветградського земства, на кошти за навчання оренду майна, на кошти, які були отримані від продажу речей виготовлених ученицями гімназії на уроках рукоділля. Станом на початок 1903 року в гімназії навчалася 688 з них, які розподілялись по класах [3].

У звіті управи повідомлялося, що «в 1901-1902 навчальному році успіхи в навчанні дівчат давали їм змогу бути переведеними в наступні вищі класи» [3, с. 252].

Згідно зі звітними матеріалами, у 1876 р. в Єлисаветградському повіті Херсонської губернії була відкрита Вознесенська жіноча гімназія, мережа якої складалася з двох класів, а «на кінець 1902 року зросла і складала сім основних класів та один підготовчий» [3, с. 224].

В звіті за 1906 рік знаходимо відомості, про те, що на початку 1906-1907 навчального року в гімназії було відкрито молодший підготовчий клас «для практичного засвоєння ученицями VIII класу прийомів початкового навчання» [8].

Про заснування й діяльність педагогічних класів згадується також у звіті за 1910 рік: «За пропозицією попечителя Одеського навчального округу від 3 жовтня 1909 року за № 29843 було відкрито у 1909-1910 навчальному році паралельний VIII педагогічний клас» [9], який існував лише до листопада 1911 року в зв'язку з відсутністю потрібного контингенту учениць [10].

У звіті гімназії за 1912-1913 н.р. подані характерні відмінності про випускниць VIII педагогічного класу:

«3 47 учениць VIII додаткового класу закінчили курс 46 і при цьому отримали звання домашніх наставниць. З 46 учениць, які закінчили VIII клас, 13 вступили до вищих навчальних закладів, 12 пішли на педагогічну службу, 5 виявили бажання перейти до практичної діяльності, а решта не вказали діяльності, якій вони мають намір присвятити себе» [10].

Підсумовуючи, зазначимо, що річні звітами про стан освіти в Єлисаветградському повіті є першоджерельним підтвердженням того, що до питання розвитку жіночої освіти в регіоні ставилися із особливою увагою.

За останній час з'явилося низка публікацій, присвячених вивченню історичного минулого Єлисаветградщини, зокрема проблемам розвитку жіночої освіти.

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу монографія С. Якименко, О. Литвиненко «Жіноча середня освіта в Херсонській губернії (кінець XIX – початок XX століття)» (2011) [16]. Так, в у монографії системно висвітлено питання історії виникнення, становлення й розвитку жіночої освіти в межах Херсонської губернії в кінці XIX – на початку XX століття. Розкрито регіональні особливості діяльності різних типів жіночих середніх навчальних закладів Херсонської губернії у досліджуваній період. Характеризуючи стан жіночої освіти в Херсонській губернії, автори зазначали, що мережа жіночих навчальних закладів Єлисаветграда почала формуватися в кінці першої половини XIX століття: «У 1864 році у Єлисаветграді були такі жіночі навчальні заклади: училища повітові (68 учениць), приходські (70 учениць) та приватне Карнауховаї (10 учениць), жіночі пансіони Погорелки (32 учениці) та Вередкович (20 учениць). Пансіон пані Фортвенглер існував з 1855 року, а після відкриття в кінці 1860 року жіночого пансіону пані Хрушевої вони були закриті, а згодом з відкриттям в Єлисаветграді громадської жіночої гімназії його знову відкрили. До приватних жіночих середніх навчальних закладів міста належала також гімназія пані Кодьєвої, яка функціонувала протягом тривалого часу» [16, с. 71-72].

При цьому, в монографії відзначається, що на кінець XIX ст. у навчальних закладах Єлисаветграда на відміну від інших міст Херсонської губернії охоплення середньою освітою дівчат було значно гірше [16, с. 76].

У 2007 р. С. Шевченко опублікував практично ідентичні книги «Алма mater єлисаветградських гімназисток» [14] та «Старі стіни: Єлисаветградська громадська жіноча гімназія (1860-1920 рр.)» [15], в яких представив ґрунтовну характеристику системи жіночої освіти, її розвитку і реформування. Заслугою автора є те, що він фактично вперше цілісно охарактеризував основні етапи становлення та розвитку найстарішої з-поміж середніх навчальних закладів міста та жіночих гімназій Півдня України другої половини XIX – початку XX ст.. Вчений ґрунтовно проаналізував зміст навчально-виховного процесу, головні напрямки роботи опікунської та педагогічної рад, батьківського комітету, благодійного товариства допомоги бідним ученицям, особливості взаємин гімназії з освітянськими і владними органами, сусідніми навча-

льними закладами, передусім чоловічою гімназією та реальним училищем, висвітлив персональний склад викладачів і кращих учениць, успішність, виховні заходи, дозвілля, долі випускниць, історію будівництва нового приміщення, проаналізував фінансово-господарських стан справ у гімназії тощо. Слід наголосити, що С. Шевченко також у своїх працях окреслив перший досвід українізації навчального процесу в жіночій гімназії [15, с. 7-8].

У 2006 році виходить друком праця В. Постолатія «Педагогічна освіта на Кіровоградщині (1865-1965 рр.)» [12], яка розкриває цілісну картину розвитку педагогічної освіти в досліджуваному регіоні. У тому числі у загальних рисах автор подає інформацію про історію створення та особливості функціонування другого педагогічного навчального закладу на Єлисаветградщині Добровеличківської жіночої учительської семінарії, яка була відкрита 6 грудня 1912 року за сприяння П. Ревуцького (уже після його смерті) в складі одного першого класу в м. Добровеличківка Єлисаветградського повіту Херсонської губернії. В. Постолатій здійснив кількісний аналіз учительської семінарії, зокрема він подає інформацію, що «в 1914 року в ній працювало 3 класи і було започатковане двокласне зразкове училище в складі трьох перших відділень при семінарії. Семінарія базувалася в приміщенні колишніх винних складів. Цей навчальний заклад готував учителів для неможливих верств населення, тому ученицями в більшості випадків були дівчата із неможливих родин. Навчання в закладі було безкоштовним, власного гуртожитку семінарія не мала. Представниць Єврейської общини до навчального закладу не приймали. 1914 року з Єлисаветградського повіту тут навчалось 59 учениць, з інших повітів Херсонської губернії – 25, ще 2 дівчини з інших українських губерній. В жіночій учительській семінарії учениці могли отримувати стипендії. Так, 1914 року 44 вихованки отримували стипендію» [7, с. 13].

У кандидатській дисертації О. Притюпи «Краєзнавчі засади розвитку природничої освіти на Єлисаветградщині (друга половина XIX – початок XX століття)» (2013) [13] досліджено процеси розвитку природничої освіти в цілому; автор дає характеристику всім закладам освіти Єлисаветградщини та аналізує зміст навчального процесу; дослідниця приділяє особливу увагу безпосередньо навчальному процесу в Єлисаветградській жіночій гімназії, тобто методичним засадам та змісту навчання та підкреслює важливість існування даного середнього навчального закладу для розвитку природничої освіти на Єлисаветградщині періоду другої половини XIX – початку XX ст., оскільки у ньому не лише здійснювали природничу освіту, а й готували вчительок природничого профілю [13, с. 90-91].

Також серед навчальних закладів середнього рівня, О. Притюпа відзначає Вознесенську жіночу прогімназію та Новомиргородську жіночу гімназію, ґрунтовно розглядає структуру навчального процесу у них та звертає увагу, що учениці зазначених закладів вивчали окрім інших предметів також і природничі та мали додатковий педагогічний клас. По закінченні курсу, дівчата отримували звання домашньої вчительки за різними спеціальностями на власний вибір, тоб-

то, залежно від тих предметів, які вони вивчали додатково, що давало їм змогу влаштуувались працювати у початковій навчальній закладі Єлисаветградського повіту. Зокрема, в додатковому класі серед інших методик (російської мови, арифметики, чистописання, малювання та співів) була й методика природознавства. Тому деякі випускниці здобували право навчати дітей і природничих предметів (географії, природознавству, фізиці (з 1919 р.)).

При цьому дослідниця зазначає, що рівень педагогічних знань і навиків випускниць був досить низьким, оскільки педагогічної освіти як такої вони не отримували, але здобуті певні природничі наукові знання давали випускницям змогу навчати природничим предметам учнів початкових шкіл регіону [13, с. 91].

Нашу увагу також привернули наукові статті, присвячені тією чи іншою мірою проблемі нашого дослідження.

Певний науковий інтерес до питань розвитку жіночої середньої освіти в Херсонській губернії проявляє дослідниця О. Куліш, висвітлюючи в статтях свої знахідки [4; 5]. Так, в статті «Становлення середньої професійної жіночої освіти в Херсонській губернії в кінці XIX – на початку XX ст.» (2009) [5] автор розглядає процеси розвитку середньої професійної жіночої освіти в Херсонській губернії в досліджуваній період. Висвітлює чинники, які вплинули на формування системи професійних жіночих навчальних закладів у XIX ст.. Особливу увагу приділяє характеристичній організаційній структури та змісту педагогічної освіти жінок регіону.

Окремий інтерес становить публікація Т. Прибора «Особливості жіночої освіти Єлисаветградщини II половини XIX – початку XX століття» (2014) [13]. В статті автором ґрунтовно охарактеризовано особливості виникнення жіночих середніх навчальних закладів, проаналізовано чинники, які впливали на їх розвиток. Звертається увага на педагогічні умови, в яких відбувався цей процес. Заслугою дослідниці є спроба охарактеризувати типи початкових та серед-

ніх жіночих навчальних закладів, які діяли на території Єлисаветградщини в другій половині XIX – початку XX століття. Т. Прибора в своїй статті акцентує увагу на тому, що жіноча освіта в XIX – на початку XX ст. являла собою окрему систему, хоча й розвивалась повільніше ніж чоловіча, однак мала свої особливості. Відзначає, що початкова освіта на території Єлисаветградщини забезпечувалася церковно-парафіяльними школами та початковими народними училищами. Автор подає відомості про церковно-парафіяльну школу у Вільшанській сільській місцевості, відкрити 1885 року: «Організатором і вчителем у церковно-парафіяльній школі був священник В. Лобачевський і, хоча в цій школі бракувало коштів на утримання приміщення, шкільне приладдя, меблі, священник відкриває ще одну початкову школу розраховану на 30 учениць. Зусиллями громадськості у селищі створюється бібліотека з фондом книжок, журналів і газет» [13, с. 102]. В статійній публікації детально розглянуто створення, призначення, структуру навчального процесу у жіночій Єлисаветградській гімназії.

Короткий огляд жіночої освіти здійснила у своїй публікації О. Люта «Педагогічного забезпечення початкової освіти на Єлисаветградщині в кінці XIX – на початку XX ст.» (2009) [7]. В цій статті автор досліджує особливості педагогічного забезпечення початкової освіти на Єлисаветградщині в кінці XIX – на початку XX ст. та фрагментально характеризує жіночі педагогічні заклади різного профілю – класи, училища, школи, курси, семінарії. О. Люта фактично переповідає фактологічний матеріал, котрий ми знаходимо в «Историческом очерке г. Елисаветграда» О. Пашутіна.

Історіографічний огляд досліджуваної проблеми дозволив встановити, що на даний час немає таких наукових досліджень, де було б системно і в повній мірі проаналізовано історіографію розвитку жіночої освіти Єлисаветградщини досліджуваного періоду, тому питання розвитку жіночої освіти Єлисаветградщини другої половини XIX – початку XX століття потребує подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Добрянський І.А., Постолатій В.В. Громадська та приватна ініціатива в розвитку освіти України (кінець XIX – початок XX ст.) / І.А. Добрянський, Постолатій В.В. – Кіровоград, 1998. – 144 с.
- [2] Къ вопросу о необходимости учреждетя женскихъ профессиональныхъ школь // Сборник Херсонского земства. – Херсон, 1888. – № 1. – С.30-31.
- [3] Краткий отчет о состоянии Елисаветградской общественной женской гимназии за 1902 год // Общий отчет Елисаветградской уездной земской управы за 1902 г. – Елисаветград, 1903.
- [4] Куліш О. О. Освітня діяльність земств Херсонської губернії у забезпеченні безперервності жіночої освіти (друга половина XIX – початок XX століття) / О. О. Куліш // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Серія: Педагогічні науки. – Миколаїв, 2008. – Т.2. – С. 176-185.
- [5] Куліш О. О. Становлення середньої професійної жіночої освіти в Херсонській губернії в кінці XIX – на початку XX ст. / О. О. Куліш // Гілея (науковий вісник): зб. наук. праць. – К., 2009. – Вип. 19. – С.4-9.
- [6] Литвиненко О. М. Жіноча середня освіта в Херсонській губернії (кінець XIX – початок XX століття) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 /
- О. М. Литвиненко; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2011. – 21 с.
- [7] Люта О. М. Педагогічне забезпечення початкової освіти на Єлисаветградщині в кінці XIX – на початку XX ст. / Оксана Миколаївна Люта // Наукові записки. Серія: Історичні науки / ред. В. М. Філоретов [та ін.]. – Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – Вип. 12. – С. 96-105.
- [8] Народное образование в Елисаветградском уезде Херсонской губернии в 1906 году. – Елисаветград: Тип. М. Гольденберга, 1908.
- [9] Народное образование в Елисаветградском уезде Херсонской губернии в 1910 году. – Елисаветград: Тип. Елисаветградского земства, 1911.
- [10] Народное образование в Елисаветградском уезде Херсонской губернии в 1912 году. – Елисаветград: Тип. Елисаветградского земства, 1913.
- [11] Пашутин А.Н. Исторический очерк г. Елисаветграда (печатается по изданию 1897 г.). – Кіровоград, 1992. – 176 с.
- [12] Постолатій В. В. Педагогічна освіта на Кіровоградщині (1865 – 1965 рр.) / В. В. Постолатій. – Кіровоград : Нашвидав, 2006. – 144 с.

- [13] Прибора Т. Особливості жіночої освіти Єлисаветградщини II половини XIX – початку XX століття (2014) / Т. Прибора // Вісник Черкаського університету. – Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2014. – Випуск 6 (299). – С. 101 – 105.
- [14] Притюпа О. С. Краєзнавчі засади розвитку природничої освіти на Єлисаветградщині (друга половина XIX – початок XX століття) : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. С. Притюпа. – Кіровоград, 2013. – 235 с.
- [15] Шевченко С. І. Alma mater єлисаветградських гімназисток / С. І. Шевченко. – Кіровоград: ВО “Акорд”, 2007. – 196 с.
- [16] Шевченко С. І. Старі стіни: Єлисаветградська громадська жіноча гімназія. 1860-1920 рр. [Текст] / С. І. Шевченко; Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. Володимира Винниченка, 2007. – 179с.
- [17] Якименко С. І., Литвиненко О. М. Жіноча середня освіта в Херсонській губернії (кінець XIX – початок XX століття) [Монографія] / С. І. Якименко, О. М. Литвиненко. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2011. – 208 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Dobrianskyi I.A., Postolatii V.V. Hromadska ta pryvatna initsiatyva v rozvytku osvity Ukrainy (kinets KhKh – pochatok KhKh st.) / I.A. Dobrianskyi, Postolatii V.V. – Kirovohrad, 1998. – 144 s.
- [2] Къ вопросу о neobkhodymosti uchrezhdenia zhenskikhъ professiunalnykhъ shkolъ // Sbornyk Khersonskoho zemstva. – Kherson, 1888. – № 1. – S.30-31.
- [3] Kratkyi otchet o sostoianyy Elysavethradskoi obshchestvennoi zhenskoï hymnazyy za 1902 hod // Obshchyi otchet Elysavethradskoi uezdnoi zemskoï upravyy za 1902 h. – Elysavethrad, 1903.
- [4] Kulish O. O. Osvitnia diialnist zemstv Khersonskoi hubernii u zabezpechenni bezperervnosti zhinochoï osvity (druga polovyna KhKh – pochatok KhKh stolittia) / O. O. Kulish // Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnogo universytetu. Serii: Pedahohichni nauky. – Mykolaiv, 2008. – T.2. – S. 176-185.
- [5] Kulish O. O. Stanovlennia serednoi profesiinoï zhinochoï osvity v Khersonskii hubernii v kints KhKh – na pochatku KhKh st. / O. O. Kulish // Hileia (naukovyi visnyk): zb. nauk. prats. – K., 2009. – Vyp. 19. – S.4-9.
- [6] Lytvynenko O. M. Zhinocha serednia osvita v Khersonskii hubernii (kinets XIX – pochatok XX stolittia) [Tekst] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / O. M. Lytvynenko; Kirovohr. derzh. ped. un-t im. V. Vynnychenka. – Kirovohrad, 2011. – 21 s.
- [7] Liuta O. M. Pedahohichne zabezpechennia pochatkovoï osvity na Yelysavethradshchyni v kints KhKh – na pochatku KhKh st. / Oksana Mykolaivna Liuta // Naukovi zapysky. Serii: Istorychni nauky / red. V. M. Filoretov [ta in.]. – Kirovohrad: KDPU im. V. Vynnychenka, 2009. – Vyp. 12. – S. 96-105.
- [8] Narodnoe obrazovanye v Elyevethradskom uezde Khersonskoi hubernyy v 1906 hodu. – Elysavethrad: Typ. M. Holdenberha, 1908.
- [9] Narodnoe obrazovanye v Elyevethradskom uezde Khersonskoi hubernyy v 1910 hodu. – Elysavethrad: Typ. Elysavethradskoho zemstva, 1911.
- [10] Narodnoe obrazovanye v Elyevethradskom uezde Khersonskoi hubernyy v 1912 hodu. – Elysavethrad: Typ. Elysavethradskoho zemstva, 1913.
- [11] Pashutyn A.N. Ystorycheskyi ocherk h. Elysavethrada (pechataetsia po yzdanyiu 1897 h.). – Kirovohrad, 1992. – 176 s.
- [12] Postolati V. V. Pedahohichna osvita na Kirovohradshchyni (1865 – 1965 rr.) / V. V. Postolati. – Kirovohrad : Nashvydav, 2006. – 144 c.
- [13] Prybora T. Osoblyvosti zhinochoï osvity Yelysavethradshchyni II polovyny XIX – pochatku XX stolittia (2014) / T. Prybora // Visnyk Cherkaskoho universytetu. – Serii : Pedahohichni nauky. – Cherkasy, 2014. – Vypusk 6 (299). – S. 101 – 105.
- [14] Prytiupa O. S. Kraieznavchi zasady rozvytku pryrodnychoï osvity na Yelysavethradshchyni (druga polovyna KhKh – pochatok KhKh stolittia) : dys... kand. ped. nauk: 13.00.01 / O. S. Prytiupa. – Kirovohrad, 2013. – 235 s.
- [15] Shevchenko S. I. Alma mater yelysavethradskykh himnazystok / S. I. Shevchenko. – Kirovohrad: VO “Akord”, 2007. – 196 s.
- [16] Shevchenko S. I. Stari stiny: Yelysavethradska hromadska zhinocha himnaziia. 1860-1920 rr. [Tekst] / S. I. Shevchenko ; Kirovohradskyy derzh. pedahohichnyy un-t im. Volodymyra Vynnychenka. – Kirovohrad : RVV KDPU im. Volodymyra Vynnychenka, 2007. – 179s.
- [17] Yakymenko S. I., Lytvynenko O. M. Zhinocha serednia osvita v Khersonskii hubernii (kinets XIX – pochatok XX stolittia) [Monohrafiia] / S. I. Yakymenko, O. M. Lytvynenko. – K.: Vydavnychiy Dim “Slovo”, 2011. – 208 s.

The problem of development of the women's education in Elisavetgrad (second half of the XIX – the beginning of the XX century) at the historical and pedagogical studies

O. V. Filonenko

Abstract. The article analyzes the historiographical sources, which presents issues of female education in Elisavetgrad during the second half of the XIX – the beginning of the XX century. The place and the role of the Elisavetgrad women's education have been clarified in the scientific studies of the well-known educationalists in the past and present times. Further development have been acquired the analysis and systematization of research on this issue.

Keywords: historiography, Elisavetgrad, women education, women institutions, women's college, women's gymnasium, process of study.

Реформування змісту підготовки вчителів іноземних мов для шкільної освіти у Чеській Республіці

Л. В. Годунко

Сарненський педагогічний коледж Рівненського державного гуманітарного університету, м. Сарни, Україна
Corresponding author. E-mail: god_net@ukr.net

Paper received 02.11.2016; Revised 10.11.2016; Accepted for publication 15.11.2016.

Анотація. У статті проаналізовано організаційні та змістові аспекти реформування підготовки вчителів іноземних мов для шкільної освіти; визначено сучасні досягнення у формуванні змісту підготовки. Обґрунтовано актуальність вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду у підготовці вчителів іноземних мов в Україні. Вказано на особливостях змісту підготовки різних фахівців для навчання іноземних мов у Чеській Республіці в умовах євроінтеграції та мобільності.

Ключові слова: вчитель іноземної мови, шкільна освіта, іноземні мови, зміст підготовки, реформування.

В умовах реформування шкільної освіти важливо вивчати і використовувати всі здобутки гуманістичної педагогіки високорозвинених країн. Саме тому для України, яка зробила європейський вибір, важливим є вивчення, узагальнення та впровадження досвіду найближчих європейських сусідів у формуванні змісту підготовки вчителів іноземних мов, щоб забезпечити конкурентноспроможність та соціальну мобільність учителів України. Чеська Республіка – одна з країн-сусідів – володіє багаторічним досвідом підготовки вчителів іноземних мов для початкової та середньої школи в системі вищої та післядипломної освіти. Вивчення чеського досвіду може бути корисним і для України на шляху до євроінтеграції.

В Україні вийшла друком низка статей та монографій, які стосуються досліджень сучасних тенденцій розвитку іншомовної освіти. Теоретичні та практичні аспекти формування професійної компетентності вчителів іноземних мов, лінгводидактичних засад навчання іноземних мов, методичні аспекти діяльності майбутніх фахівців з іноземних мов досліджували О. Бігич, В. Буренко, С. Ніколаєва, В. Редько, М. Келлі (M.Kelly), М.Тадєєва [2], Б. Хадсон (B. Hudson) та ін.

Тенденціям розвитку іншомовної освіти присвячені праці таких чеських науковців, як: К. Дворакова (K. Dvorakova) [3], З. Факлова (Z. Faklova) [4], С.Ганусова (S. Hanusova) [6], Д. Коварікова (D. Kovarikova), П. Найвар (P.Najvar), Ю. Неквапіл (J. Nekvapil) [7] та інших.

Водночас комплексне вивчення досвіду організації професійної підготовки вчителів іноземних мов для початкової та середньої школи у різних педагогічних інституціях Чеської Республіки не стали предметом спеціального дослідження.

Метою статті є аналіз процесу підготовки вчителів іноземних мов для початкової та середньої школи в Чеській Республіці з метою впровадження позитивного досвіду в освітню систему України, а також визначення специфічних особливостей підготовки вчителів іноземних мов у Чехії.

Матеріали і методи. Для отримання достовірних результатів ми використовували метод аналізу зарубіжного досвіду, узагальнення та систематизації вихідних даних джерел, журнальних публікацій.

У Чеській Республіці успішно здійснюється реформування змісту підготовки вчителів іноземних мов. У документі Міністерства освіти, молоді та спорту

«Національна програма розвитку освіти в Чеській Республіці» вказано на деякі зміни у вивченні іноземної мови:

- вивчення першої іноземної мови повинно починатися з третього класу початкової школи, вибір другої мови повинен бути доступний для всіх учнів молодших класів середньої школи;
- випускники старших класів середньої школи (склавши випускний іспит) повинні володіти двома іноземними мовами, а ті, хто не складав цей іспит – однією іноземною мовою;
- початкову підготовку вчителів іноземних мов і підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови слід розширити, а становище вчителів-носіїв мови повинно бути чітко визначено.

На початку 21 століття урядом Чеської Республіки було розроблено Національний План навчання іноземних мов на 2005-2008 рр., складений на засадах основних документів, які регулюють іншомовну освіту в країнах ЄС та Ради Європи. Даний документ відіграв важливу роль у реформуванні шкільної іншомовної освіти. Національний План, як стверджує Ю. Неквапіл, визначає стратегії реформування мовної освіти країни, яка вступила в ЄС. Основним завданням у Плані було обов'язкове володіння випускниками середньої школи двома іноземними мовами. Вивчення сучасних іноземних мов, зокрема англійської, вважалося пріоритетом не лише у соціокомунікативній сфері, але й у кар'єрному зрості. Щоб забезпечити успішне оволодіння випускниками шкіл іноземними мовами, необхідні добрі спеціалісти – кваліфіковані вчителі іноземних мов, тому одним з першочергових завдань для Чеського уряду є якісна підготовка вчителів іноземних мов [7].

Кваліфікованими вчителями іноземних мов у Чехії є або вчителі, відповідальні за викладання кількох навчальних предметів, в тому числі іноземних мов, або вчителі – спеціалісти з однієї або кількох іноземних мов. Вчителі іноземних мов повинні отримати диплом з відповідною кваліфікацією. За працевлаштування вчителя несе відповідальність або районний відділ освіти, або безпосередньо школа. Після 1989 року потреба у вчителях іноземних мов призвела до запровадження спеціальної програми навчання іноземних мов в університеті (відповідно до Програми навчання для отримання ступеня бакалавра – вища освіта, Закон № 172/1990). Однак, це було тимчасове рішення, яке тривало лише кілька років. Так як попит

на кваліфікованих вчителів ІМ перевищував пропозицію, то ще на сьогодні є вчителі іноземної мови, які викладають лише на початкових і середніх рівнях, або які не отримали відповідного рівня навчання іноземних мов взагалі, або їхнє навчання є недостатнім, і / або ті, хто не є кваліфікованими вчителями, але знають іноземну мову. Директори шкіл шукають педагогічні кадри, в першу чергу кваліфікованих фахівців, вчителів-предметників. Якщо вони не можуть знайти відповідних спеціалістів, то приймають на роботу кваліфікованих вчителів з інших предметів, які володіють іноземною мовою, або віддають перевагу не кваліфікованим вчителям з хорошими знаннями іноземних мов (наприклад, носії мови) [5, с.21].

Для того щоб здобути кваліфікацію вчителів іноземних мов для роботи в школах необхідно завершити курс вивчення даної мови в університеті або на факультетах освіти (педагогічні факультети) або факультетах мистецтв. Курс навчання триває п'ять або чотири роки. Підготовка вчителів іноземних мов у Чехії завжди означає оволодіння двома навчальними предметами – студент повинен здобути кваліфікації у викладанні двох предметів, поєднання яких він вибирає сам залежно від пропозиції факультету. Можна вивчати дві іноземні мови. Існує формальна різниця між педагогічними кваліфікаціями для викладання іноземної мови на рівні початкової школи, на більш низькому рівні середньої школи і на вищому рівні середньої школи (на загальному і технічному / професійному). Для того щоб мати можливість вступити до університету, студенти повинні успішно закінчити середню школу, скласти випускні іспити (відомі як "maturitní zkouška"), а також успішно пройти вступні випробування до університету. Модель і вимоги вступних іспитів залежать від рішення ради університету (Правила прийому) [4, с.82].

Зміст навчальної програми для початкової підготовки вчителів іноземних мов передбачає вивчення обов'язкових предметів. Функціонують окремі відділення, які визначають навчальні програми підготовки вчителів іноземних мов. Загальний базовий навчальний план визначає зміст відповідних навчальних програм:

- розвиток навичок спілкування іноземною мовою (мовна підготовка, комунікативна компетентність);
- мовознавство (фонетика, морфологія, лексика, синтаксис, стилістика, текстуальна лінгвістика, психолінгвістика, соціолінгвістика, історична граматики, історія мови);
- література (історія літератури, література для дітей);
- дидактика (загальні основи дидактики і лінгводидактика, методика викладання мови).

Факультети визначають іспити з двох іноземних мов. Якщо викладання іноземної мови організовується факультетом, то студенти можуть відвідувати мовні курси з будь-якої мови за власним вибором. Вивчення мови є вибіркоким. Організуються навчальні спеціальні курси підготовки для вивчення мови. Обов'язкова частина вивчення іноземної мови – це завжди курс дидактики (теорія і практика викладання іноземної мови). Це відповідальність відповідних факультетів, що визначають зміст курсу, але він завжди повинен охоплювати формування основних ди-

дактичних вмінь, функції та місце граматики іноземної мови, використання літературних текстів, мовних ігор, виготовлення навчального обладнання, оцінка підручника, і т. п.)

Навчальна практика завжди є частиною навчальної програми вивчення іноземної мови і, як правило, триває мінімум чотири тижні практичного навчання. Теоретична частина навчальної програми на факультеті освіти в Карловому університеті, наприклад, становить близько 100 годин лекцій і семінарів. У межах педагогічної практики факультети співпрацюють з окремими школами, укладають з ними офіційні угоди, а також вчителям, які співпрацюють у підготовці майбутніх вчителів іноземних мов, платять за такого роду репетиторство. Студенти відвідують заняття досвідчених вчителів-практиків і викладають у своїх перших класах під керівництвом вчителів (підготовка до уроку, проведення уроку, аналіз форм роботи і допущених помилок). Кількість відвіданих уроків і навчальна практика (студент проводить урок під керівництвом методиста) варіюється залежно від окремих факультетів [5, с.22].

Слід зазначити, що відвідування країни, мова якої вивчається, однозначно є бажаним елементом навчальної програми вивчення іноземної мови. Ситуація значно покращилася в цьому відношенні з 1989 року, що Чеська Республіка почала активно брати участь в програмах TEMPUS-I і TEMPUS-II, а останнім часом від 1 жовтня 1997 року – у програмі «Сократ». Природно, що відвідуються країни, де говорять відповідною мовою (Великобританія, Франція / Бельгія, Німеччина / Австрія, Іспанія, Італія). Ці візити частково організовуються факультетами (наприклад, на основі угод про співпрацю між університетами), частково за рахунок іноземних організацій, що підтримують вивчення відповідної іноземної мови (Британська Рада, Інститут Гете, і т. д.), частково з власної ініціативи студентів (наприклад, перебування у Великобританії або Німеччині в ролі няні). У школах Чеської Республіки працюють кілька десятків носіїв мови – вчителі іноземних мов, які працюють як на основі міжнародних угод Чехії, так і на добровільній основі. Всі вони проводять уроки самі, беручи на себе відповідальність за якість уроку [4, с.83].

Організація навчання в університетах повинна відповідати Закону про вищу освіту. Студенти повинні скласти випускні державні іспити, перед тим підготувавши і успішно захистивши дипломну роботу. Предметними циклами державної підсумкової експертизи у викладанні іноземних мов є:

- а) теоретичні знання галузі лінгвістики та літератури згідно з навчальною програмою;
- б) демонстрація дуже високого рівня володіння іноземною мовою;
- в) дидактика та методика викладання іноземної мови.

Загальний рівень володіння іноземною мовою оцінюється не лише екзаменаційною комісією, але і носіями мови. Носії мови працюють викладачами іноземних мов і є співробітниками кожного факультету. Вони беруть участь як у підготовці екзаменаційних робіт, так і в оцінюванні студентів. Оволодіння майбутніми вчителями іноземних мов новими технологічними навичками включено до курсу методики нав-

чання. Рівень володіння ІКТ вміннями також оцінюється на державному випускному іспиті.

Варто зазначити, що у Чехії здійснюється підготовка вчителів іноземних мов для білінгвальних (двомовних) шкіл. У Чеській Республіці функціонує багато шкіл з двомовними класами (понад 3.100 учнів). Вони були створені на початку дев'яностих років у тісній співпраці з іноземними партнерами, які також взяли на себе відповідальність за подальшу освіту чеських вчителів, які працюють у цих закладах. З цієї причини їхня подальша освіта, як правило, відбувається в країні мови, мова якої вивчається. Для підготовки вчителів до початку роботи в цих школах Міністерство освіти пропонує такі навчальні факультети, на яких вчителі повинні включати цей тип підготовки у свої навчальні програми, пропонуючи студентам вибрати з комбінацій предметів, таких як іноземна мова та математика або іноземна мова та природничі науки (хімія / біологія / фізика / географія).

Закон про школу передбачає, що вчителі мають право і відповідальність за подальшу самоосвіту. Подальша підготовка вчителів іноземної мови швидше питання їхньої власної ініціативи та інтересу і, природно, позитивного і заохочувального ставлення директора школи. Окремі види діяльності можуть тривати як денний семінар або як тижневий навчальний курс. У результаті нещодавнього політичного та соціального розвитку безперервна підготовка вчителів стала децентралізованою. Функціонує 15 регіональних педагогічних центрів (INSET-Centres) у країні, а також ряд інших навчальних центрів, що забезпечують підвищення кваліфікації вчителів. Вчителі вибирають із конкретних пропозицій, зроблених установами, організаціями та фірмами, акредитованими Міністерством освіти для організації навчання вчителів без відриву від роботи. Міністерство надає школам фінансові ресурси, які повинні бути витрачені на діяльність вищезгаданих центрів [5, с.23].

Слід зауважити, що в першій половині дев'яностих років зросла потреба у швидкому поліпшенні загального рівня володіння іноземною мовою вчителями. В даний час першочергово обговорюються питання ефективних методів викладання іноземних мов (ефективні дидактичні процедури в розвитку індивідуальних умінь розмовної мови, освоєння методів функціонально-комунікаційних методів викладання іноземної мови, самостійність у розробці навчально-методичних матеріалів, навчальні навички, критична оцінка запропонованих підручників і т. д.). Асоціація викладачів англійської мови видає періодичний інформаційний бюлетень, в якому міститься інформація про викладання іноземних мов, конференції, курси і т. д. У цьому журналі друкуються матеріали про методичні здобутки вчителів чеської та іноземних мов. Також друкуються інші періодичні видання: «Перспективи» з ініціативи Британської Ради в Празі, «Cizí jazyku» («Іноземні мови»), «Učitelké noviny» («Газета для вчителів») та інші [4 с.83].

Підготовка вчителів у країні, мова якої вивчається, є вибірковою з варіантів, а не обов'язковою. В цілому є три способи, в яких можуть взяти участь викладачі іноземних мов з Чехії в навчанні без відриву від роботи в країні, мова якої вивчається:

а) участь у спеціалізованих курсах, організованих і фінансованих за рахунок урядових і неурядових організацій, що представляють інтереси іноземних партнерів (гранти від Британської Ради, Інституту Гете і т. д.);

б) участь у мовних курсах і навчання в спеціалізованих центрах, організованих Міністерством освіти на основі двосторонніх (в основному з Німеччиною, Францією та Італією) та багатосторонніх угод (зокрема, з Радою Європи держав-членів, наприклад, у рамках діяльності Європейського центру сучасних мов у місті Грац);

в) на основі угод про співпрацю, укладених між чеськими школами і школами за кордоном [5, с.23].

Навчання може тривати від одного тижня до одного місяця, в окремих випадках, навіть, більше. Це повністю залежить від пропозиції, зробленої іноземним партнером. За статистичними даними Euridyce у 2001 році точне число вчителів, які беруть участь у цьому типі навчання невідоме, але наступні цифри є спробою більш-менш кваліфікованої оцінки: вчителі французької мови – 70-80% від усіх кваліфікованих вчителів, які активно викладають французьку мову; вчителі німецької мови – 30-50% від загального числа кваліфікованих вчителів, які активно викладають німецьку мову; вчителі англійської мови – 15-20% від усіх кваліфікованих вчителів, які активно викладають англійську мову [5, с.24]. Обміни між учителями відбуваються виключно в результаті їхньої особистої ініціативи. Ця мобільність не є предметом спеціального дослідження, так як вона не є статистично актуальною. Ми вважаємо, що у відношенні законодавчих бар'єрів і статусу чеської мови як менш широко розмовної і мови, яку вивчають у Європі, такої мобільності не існує, тим більше у сфері початкової та середньої освіти.

Висновки. Аналіз реформування змісту професійної підготовки вчителів іноземних мов для шкільної освіти в Чеській Республіці дозволяє визначити такі головні аспекти:

1. Відповідність нового Національного Плану навчання іноземних мов у початкових та середніх школах Чехії Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.
2. Обов'язковість отримання майбутніми вчителями іноземних мов повної вищої педагогічної освіти шляхом характерної форми підготовки «бакалавр-магістр» у вищих навчальних закладах різних типів.
3. Підготовка фахівців різних форм педагогічних кваліфікацій (generalist teacher, language specialist, semi-specialist).
4. Єдність теоретичної та практичної підготовки, інтегрована та послідовна модель навчання.
5. Формування ІКТ-вмінь і їхнє використання у професійних цілях як невід'ємна умова підготовки вчителів іноземних мов.
6. Створення партнерств «університет-школа» з метою підвищення якості формування професійних умінь майбутніх учителів.
7. Підготовка вчителів іноземних мов для білінгвальних шкіл.
8. Підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов через курси, семінари, методичні центри, пресу, вчи-

тельські асоціації з метою оволодіння сучасними технологіями викладання та навчання іноземних мов у початкових та середніх школах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тадеєва М. І. Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи: монографія М. І. Тадеєва. Тернопіль: Навчальна книга: Богдан, 2010. – с. 313-322.
2. Тадеєва М. І. Розвиток шкільної іншомовної освіти в Чеській республіці / М. Тадеєва // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. - 2012. - Ч. 2. - С. 272-281.
3. Dvorakova K. Early Foreign Language Teaching in the Czech Republic: Existing Problems and Future Challenges / K. Dvorakova // Foreign Language Acquisition at an Early Age. – Brno: Masaryk University. – 2006. – P. 61-70.
4. Faklova Z. Baseline Study on FLT to Young Learners in the Czech Republic / Z. Faklova // An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond. – 2008. – P.79-92.
5. Foreign Language Teaching in Schools in Europe. Situation in Czech Republic / Report drafted by Eurydice Unit. – Praha: Institute for Information on Education. – 2001. – P. 2-24.
6. Hanusova S. Early Foreign language Instruction in the Czech Republic in the Light of Empirical Research / S. Hanusova, P. Najvar // Foreign Language Acquisition at an Early Age. – Brno: Masaryk University. – 2006. – P.77-82.
7. Nekvapil Jiri. From language planning to language management / Jiri Nekvapil // Sociolinguistica. – 2006. - №20. – P. 92-104.

REFERENCES

1. Tadeyeva M. I. The development of modern school foreign language education in the member states of the Council of Europe: a monograph. Ternopil: Educational book: Bogdan, 2010 - P. 313-322.
2. Tadeyeva M. I. The development of school foreign language education in the Czech Republic / M.I. Tadeyeva // Collection of research papers of Uman State Pedagogical University. - 2012 - Part 2. - P. 272-281.

Reforming of the contents of foreign language teachers training for school education in the Czech Republic

L. V. Hodunko

Abstract. The article analyzes the organizational and contents aspects of the reforming of foreign language teacher training for school education; the advancement are defined in shaping the contents of training. Study and generalization of international experience in training teachers of foreign languages in Ukraine is pointed out. The features of the contents of training of different specialists for teaching foreign languages in the Czech Republic in terms of European integration and mobility are specified..

Keywords: *foreign language teacher, school education, foreign languages, the contents of training, reforming.*

Реформирование содержания подготовки учителей иностранных языков для школьного образования в Чешской Республике

Л. В. Годунко

Аннотация. В статье проанализированы организационные и содержательные аспекты реформирования подготовки учителей иностранных языков для школьного образования; определены современные достижения в формировании содержания подготовки. Обоснована актуальность изучения и обобщения зарубежного опыта в подготовке учителей иностранных языков в Украине. Указано на особенностях содержания подготовки различных специалистов для обучения иностранным языкам в Чешской Республике в условиях евроинтеграции и мобильности.

Ключевые слова: *учитель иностранного языка, школьное образование, иностранные языки, содержание подготовки, реформирование.*

The Perspectives of Successful Development of Students' Linguistic Giftedness in American Schools

I. V. Holubyeva

National University of Water and Environmental Engineering, Rivne, Ukraine

Paper received 06.12.16; Revised 12.12.16; Accepted for publication 15.12.16.

Abstract. The article deals with the problem of development of students' linguistic giftedness in American Schools. It is defined that a model of successful language learning consists of two components: language aptitude, or linguistic intelligence, and motivation. It is determined the main components of linguistics intelligence on the base of H. Gardner's theory of multiple intelligences, and place of motivation in language learning. The author also constructs the learning environments for verbally talented students and the main principles that influence the education process of linguistically gifted.

Keywords: *linguistic intelligence (giftedness), development, language aptitude, motivation, American students, verbal talent.*

Introduction. Linguistic intelligence consists of sensibility to both spoken and written language. It also involves sensibility to the meaning of words, to the sounds, rhythms, sensibility to the different functions of language, to understanding of grammatical structure.

The problem of linguistic intelligence development has been studied by Ukrainian and foreign scientists dealing with gifted education (D. Liferenko, P. Tadeyev, O. Kultchytska, B. Kerr, N. Rhodes, H. Gardner) and perspectives of teaching linguistically gifted in second language learning (I. Biletska, M. Tadeyeva, R. Ellis, K. King, A. Mackey).

The aim of the article is to define the perspectives of students' linguistic giftedness development in the USA.

The objectives of our problem research are to analyze the structure of linguistic intelligence (giftedness) and to determine the main characteristics of language aptitude and motivation which are the main aspects of linguistic giftedness, to underline the perspectives of linguistic giftedness development of students in American schools.

Methods of investigation: the comparative analyses of scientific literature in the spheres of linguistics, pedagogical psychology (giftedness), generalization and systematization.

Materials and Results. The new global society requires European and US citizens who are active learners and speakers of second and third languages. The need for talented and highly trained professionals in spheres of business, law, education, IT-technologies and intelligent person is greater now than ever. Therefore, we are to encourage linguistic talent, beginning in elementary schools and culminating in form of linguistic bilingual and trilingual creativity [2].

Perhaps at no other time in U.S. history has the need for students and grown-ups to learn languages rapidly and get sophisticated understanding of different cultures. It was announced at the Senate Subcommittee on International Security, Proliferation, and Federal Services, Governmental Affairs Committee on September, 14, 2000 by Ellen Luipson of the National Intelligence Council [1, p. 1177]. The House Permanent Select Committee of Intelligence has stated about the important need for increased intelligence capacity dealing with foreign language-capable intelligent person with increased fluency in specific and multiple languages.

In most developed countries foreign language instruction starts in elementary school. According to the report by the Center for Applied Linguistics (1997) only 31 % of all elementary schools in the US offered foreign language learning opportunities. These elementary schools offer

instruction of the following languages: 79 % offer Spanish, 27 % – French, 5 % – German, 3 % – Japanese, 2 % – Hebrew or Italian, 1 % – other 13 languages [8, p. 31].

The important part in language acquisition of students belongs to motivation. The 70 % of elementary children who have no instruction in languages other than English develop other interests and competencies and lose interest in this field of study. Secondary school students and college students often possess only instrumental motivation to learn second or third language, and there is no often motivation to achieve mastery of another language. Perhaps the most important factor in the capacity for second language learning is language aptitude. Among the young people who learn English as native language or as a second one there are talented children who do it extremely rapidly and proficiently. These linguistically gifted children are not only unidentified as potential linguistics talent, but they are often encouraged to forget their home language [6].

High ability learners benefit from language arts curriculum differentiation in the five following areas: literature, writing, language study, oral communication and foreign languages. Literature should provide many experiences for students to read quality texts. Writing program for linguistically gifted learners should emphasize the development of skills in expository and persuasive writing. The language study which includes formal study of grammar and vocabulary might be a component of advanced language study for gifted and talented students. Gifted students can profit from a balanced exposure to oral communication both through listening and speaking. An emphasis on oral interpretation and drama productions provide one of many venues for creative talented learners to develop higher level skills. Major attention should be paid to developing the following skills: evaluative listening; debate, especially for use in formal argument, discussion, particularly question-asking and building on ideas stated, filming or recording, dramatic exercises such as monologue development and performance. Students advanced in verbal ability can benefit greatly from the study of foreign languages which influence their communication skills.

In order to construct a model for successful second language learning we can take into consideration two major factors: language aptitude, or linguistic intelligence, and motivation.

Linguistic intelligence is highly correlated with general intelligence. American scientist Howard Gardner has proposed for us his theory of multiple intelligence which opened the way for the study of linguistic intelligence. He

also showed that linguistics aptitude can exist relatively independently of other intelligences but it is also characterized by some logical intelligence and interpersonal intelligences [5].

We support the ideals of R. Ellis [4], that linguistic aptitude includes:

- phonetic ability or the capacity to identify sounds of a foreign language;
- grammatical sensitivity or the capacity to recognize the grammatical functions of words in sentences;
- inductive language learning ability or capacity to identify the relationship between form and meaning;
- verbal memory or capacity to memorize words and phrases accurately and rapidly [1, p. 1181].

The theory and practice of linguistic intelligence in young people is based on the studies of linguistically gifted youth enrolled to Talent Search Programs across the United States.

Linguistic intelligence according to H. Gardner theory, is a part of general characteristics of gifted and talented person. Every gifted child may:

- be a good reader;
- be very articulate or verbally fluent for his (her) age;
- give quick verbal responses;
- have a wide general knowledge;
- learn quickly;
- be interested in topics which are connected with other child;
- communicate well with adults;
- have a wide range of interests;
- show unusual and original responses to problem-solving activities;
- prefer verbal to written activities;
- be logical;
- have a good memory that they can access easily;
- be artistic;
- have strong views and opinions;
- have a lively and original imagination/sense of humor;
 - be sensitive and aware;
 - focus on their own interests rather than on what is being taught;
- be socially adopt;
- show a strong sense of leadership;
- are not necessarily well-behaved or well liked by other [5].

As a rule, child's ability to use a language depends upon his stage of intellectual development. As J. Van Tassel-Baska considers, children of 7-11 years are in concrete operations stage having the characteristics of demonstrating intelligence through logical and systemic manipulation of symbols related to concrete objects, operational thinking including private language or speech. They are competent users of their native language and they are aware of the main rules of syntax in their own language. That this age children can understand abstracts, symbols (words) and they can generalize and systematize [10, p. 179]. Some sort of language awareness and readiness which they bring into the foreign language classroom. Besides they bring with them to classroom an already established set of skills and characteristics helping them to learn another language, for example, children are already very good at interpreting meaning without necessarily understanding the individual words, already have great skill in using limited language creatively, frequently learn indirectly rather than directly, take great pleasure in finding and creating fun in what they do, have a ready imagination, take a great delight in talking.

In fact, advanced verbal and higher order thinking skills in the learners with a high aptitude for learning suggests a high learning potential for a rapid competence development in foreign languages. J. Van Tassel-Baska emphasizes on the inclusion of foreign languages in the gifted curriculum in order to maximize the linguistic understanding. High ability students use their verbal gifts in native and foreign languages to build and develop their other abilities [11, p. 188].

What are the main features of young people who are linguistically gifted? It is clear that these young people have extraordinary verbal ability. About one-third of the students in talent search programs are involved into the enrichment and acceleration programs, which are proposed by the prominent scientists in the sphere of giftedness. They are capable of advanced work in linguistic field. Their vocabulary and knowledge of written English surpasses that of many college students. They have better memory for words, exceptional speed of reaction on the speakers. They are often early readers. To be more exact they are capable of high development in powerful language arts. Thompson M.C. and Thompson M.B. stress that middle school students participating in accelerated German classes learned the complete grammar of an introductory course in two-thirds the time that it took for college students to learn the same material. Similar success also can be observed with Latin classes [10, p. 181].

Most summer programs for linguistically gifted accelerated instruction of college level language material in small classes. Special attention is paid to the use of different levels' tests which give the opportunity to master skills in reading, writing, speaking, listening, comprehension.

The ideal model for training linguistic intelligence is connected with a search for heritage speakers who are rapid English learners and English speakers who have high language aptitude [1].

The second major factor that predicts success in second language education is motivation. It includes the attitudes and emotional states that influence the desire of students to learn another language. The construction of learning environments for verbally talented learners is based on three principles:

- the focus on instruction needs to change from the classroom to individual learner;
- the wide range of assessment methods that include a variety of tools: from traditional psychometric in character and other more performance – based;
- learning must be community centered [1, p. 1183].

The authors of the Project for linguistically gifted students (Arizona State University) B. Kerr, S. Cohn, Kara T. Mc. Alister have implemented the best practices in foreign language instruction, education of gifted youth and motivation for life-long learning of languages and cultures [1].

It is a five year model project for the group of middle school students with the aim of crystallization of their linguistic aptitude. The objectives of their project are:

- to elaborate joint activities on linguistic giftedness and second language learning;
- to develop special program for linguistically talented students at all levels of education: program for identification of linguistically gifted; strategies of instruction of bilingual; summer accelerated language instruction in second and third language (reading, writing, linguistics); a career development

and guidance program for linguistically talented students; a mentorship program for verbally gifted adolescents;
– to create a teacher-training program for professionals that work with verbally gifted youth;
– to create a national institute for linguistic talent development modeled on the Defense Language Institute with regional sites at Arizona State University [3].

The American scientists of the sphere of gifted education have defined the following characteristics of students who are gifted in language arts (D. A. Sousa):

- heightened awareness of language;
- understanding the nature of language;
- having a particular interest in rhyme, accent, and intonation or grammar;
- interest in other languages and aware of the “relationship between the sounds and words” in these languages;
- strong communication skills;
- strong leadership;
- exceptional talent in reasoning and arguing (justify their opinions, use questioning to challenge others) [9, p. 114].

H. Gardner in his work [5, p. 77] describing the main elements of his theory of Multiple Intelligences points out on the component of linguistic intelligence. It consists of sensitivity to both spoken and written language. H. Gardner explains that linguistic intelligence involves also sensitivity to the meaning of words, to the order of words, to the sounds, rhythms, inflections and sensitivity to the different functions of language: such as ability to convince, stimulate, convey information, etc. He also proves that we use linguistic intelligence every day to convince others of a particular course of action or to convey information, to implement rules, to provide directions, instructions and procedures. We use it in explanation and teaching and for expression through literature and written word. It is clear that poets, lawyers, politicians, speakers are examples of those who have high linguistic intelligence poets have a keen sensitivity to the subtle meanings of words, lawyers, politicians and speakers have a keen sensitivity to the rhetorical aspect of language and its ability to convince others of a particular course of action [5].

H. Lowe proposes the list of characteristics of students who are gifted in the domain of foreign languages [7]. These characteristics are:

- interest in “difference”, openness and empathy to foreign cultures;
- curiosity about how language works and interest in form for its own sake;
- recognition of grammatical patterns and the function of words in sentences;
- use of technical vocabulary to discuss language;
- use of linguistic and non-linguistic clues to infer meaning;
- ability to identify and memorize new sounds; good listening discrimination skills;
- ability to reproduce the sounds of the language;
- flexible thinking;
- good memory;
- ability to extrapolate general rules from samples;
- ability to apply principles from known languages to the learning of new ones;
- effective communication strategies;
- ability to make connections between items, between what is known and what is new, to make jumps in understanding;
- curiosity about meaning and the “why” factor;
- attention to detail;
- independence, concentration, perseverance, risk taking;
- awareness and use of a range of strategies to learn;
- mastery of language 1 (or native) [7, p. 143].

Conclusion. Thus, the requirements for successful development of linguistic giftedness of American students in different levels of education (due to the project at Arizona State University) can be closely connected with the choice of the best learning environment for the development of second languages and can be achieved in and out of the classroom. The identification of linguistically talented students should be carried out with the help of modern tests and IT methods. The use of Web-based instruction, provision of academic and career guidance make this process effective. It is also very important for the teachers of verbally talented students to focus attention on their motivation to be or not to be bilinguals or trilinguals.

REFERENCES

1. Barbara Kerr, Sanford Cohn, and Kara T. McAlister. A Program for Linguistically Talented Youth / Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism. Somerville, MA: Cascadilla Press. – 2005. – P. 1177-1186.
2. Biletska I. O., Tadeyeva M. I. Zarubizchna inshomovna osvita : navchalnyi posibnyk // I. O. Biletska, M. I. Tadeyeva. – Uman : FOP Zcholtyi O. O., 2013. – S. 53-124.
3. Colangelo, N. Kerr, B.A. Extreme Academic Talent: Profiles of Perfect Scorers. Journal of Educational Psychology. – V. 82, – 1990. – P. 404-409.
4. Ellis, R. Second language acquisition and language pedagogy. – 1992. – Philadelphia, PA Clevedon.
5. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York, NY: Basic Books. – 1983. – P. 70-79.
6. Kendall King and Alison Mackey. The Bilingual Edge. New Your, Harper Collins Publishers. – 2007. – 289 p.
7. Lowe, H. Modern Foreign Languages. In Eyre, D. & Lowe, H. (Eds), Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School. – 2002. – P. 140-163.
8. Rhodes N.C., Brahaman L. Foreign language instruction in the United States: A national survey of elementary and secondary schools. Washington DC: The Center of Applied Linguistics and Delta Systems. – 1999. – P. 28-35.
9. Sousa, D. A. How the Gifted Brain Learns / D. A. Sousa. Thousand Oaks, CA : Corwin Press. – 2003. – P. 113-117.
10. Thompson M.C., Thompson M.B. Reflections on foreign language study of highly able learners. In J. Van Tassel-Buska, D. Johnson, L. Boyce (eds). Developing verbal talents. Ideas and strategies for teachers of elementary and middle school students. Boston: Allyn and Bacon. – 1996. – P. 174-188.
11. Zuhail Okan, Duygu Işınar. Gifted students' perceptions of learning English as a foreign language. – Educational Research and Review. – Vol. 4 (4). – 2009. P. 117-126

Перспективы успешного развития лингвистической одаренности учеников в американских школах

И. Голубева

Аннотация. В статье исследуется проблема развития лингвистической одаренности у учащихся американских школ. Определено, что модель успешного языкового образования состоит из двух компонентов: языковой способности или лингвистического интеллекта и мотивация. Также выявлены основные составляющие лингвистической одаренности на основе теории множественного интеллекта Г. Гарднера и роль мотивации в иноязычном образовании. Автор проектирует учебную среду для лингвистически одаренных учащихся и формирует основные принципы, которые положительно влияют на процесс обучения лингвистически одаренных.

Ключевые слова: лингвистический интеллект (одаренность), развитие, языковые способности, мотивация, американские ученики, словесный талант.

Педагогічні умови розвитку кар'єрної компетентності майбутніх інженерів-механіків

М. М. Клименко

Національний транспортний університет, асистент кафедри філософії та педагогіки, м.Київ, Україна

Paper received 03.12.2016; Revised 08.12.2016; Accepted for publication 10.12.2016.

Анотація. У статті обґрунтовано поняття «педагогічні умови», виокремлено і схарактеризовано педагогічні умови розвитку кар'єрної компетентності майбутніх інженерів-механіків – актуалізація уявлень студентів про професійний успіх, формування мотиваційно-ціннісного ставлення до кар'єри; розвиток комунікативних умінь; формування рефлексії досягнень; долучення студентів до процесу прогнозування і планування кар'єри. Проаналізовано результати дослідження ставлення майбутніх інженерів-механіків до обраної професії і професійної діяльності, а також до професійної кар'єри.

Ключові слова: педагогічні умови, інженери-механіки, професійна кар'єра, компетентність.

Вступ. Одним із завдань вищої технічної освіти є створення сприятливих умов для особистісного й професійного становлення майбутніх фахівців, здатних реалізувати найбільш ефективні, соціально прийнятні та затребувані стратегії професійної кар'єри. Особливості професійного становлення та розвитку таких фахівців пов'язані з формуванням у них індивідуально-особистісних якостей (здібностей, професійної відповідальності, самостійності, соціальної активності, уявлення про професійний успіх) і проектуванням кар'єри. Відтак постала необхідність виявити педагогічні умови, що сприятимуть не лише усвідомленому засвоєнню знань, формуванню вмінь і навичок, але й розвитку професійної і кар'єрної компетентності майбутніх інженерів-механіків, актуалізації пошуку нової моделі професійної підготовки, яка стимулює потребу в самореалізації і саморозвитку особистості інженера з експлуатації машин і механізмів.

Короткий огляд публікацій із теми. Поняття «педагогічні умови» використовують у багатьох дисертаційних дослідженнях із проблем професійної підготовки майбутніх фахівців. Однак дослідники часом застосовують однакові методологічні підходи, ігноруючи своєрідність професії і не враховуючи конкретних завдань дослідження.

Сутність педагогічних умов розглядають у педагогічних працях Н. Ашибагіна, А. Ашерова, В. Логвіненка, О. Бражнич, В. Манько та ін. Педагогічні умови трактують як чинники, що впливають на процес досягнення мети. Їх диференціюють у межах двох груп – зовнішні (позитивні відносини викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо) та внутрішні (індивідуальні властивості студентів – стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [6].

Педагогічні умови В. Манько характеризує як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [5].

Педагогічними умовами також вважають обставини, що сприяють розвитку чи гальмуванню навчально-виховного процесу, і характеризують їх як комплекс засобів ефективного здійснення освітнього процесу. На думку О. Бражнич, педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, мето-

дів, організаційних форм і матеріальних ресурсів педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [3].

Поглиблюючи і розширюючи зазначені вище твердження А. Ашерова і В. Логвіненка, відзначають, що педагогічні умови повинні мати системний характер, чітко визначену структуру і забезпечувати зв'язки між її елементами, враховувати особливості професійної підготовки студентів у контексті їхньої готовності до професійної діяльності [1].

Випускнику вищого технічного навчального закладу (ВТНЗ) для професійного зростання і розвитку недостатньо оволодіти ґрунтовними знаннями в межах своєї професії. Для сучасної молоді показником успішності життя є досягнення певного становища в суспільстві, що пов'язано з просуванням щаблями статусної, професійної, посадової ієрархії, тобто з професійною кар'єрою. Маючи однакові здібності і можливості, лише окремі особистості спроможні досягти істотних успіхів у професійній діяльності. Тому створення умов для оволодіння технологією проектування осмисленої і самокерованої кар'єри є важливою перевагою навчального закладу [2].

Ми погоджуємося з твердженням В. Петрука, що для професійної діяльності інженера важлива креативність [7]. Вона проявляється не лише у технічній творчості, а й у баченні інженером-механіком автотранспортного профілю перспектив свого професійного майбутнього. Випускник ВТНЗ повинен уміти планувати і координувати розвиток власної кар'єри, бути конкурентоздатним як інженер і спроможним працевлаштуватися на ринку праці як людина, яка адекватно оцінює фаховий потенціал, орієнтується у можливих напрямках кар'єрного саморозвитку, має чіткі уявлення щодо своїх потреб і можливостей у досягненні професійного і кар'єрного успіху.

Мета статті – визначити та схарактеризувати педагогічні умови, що сприяють розвитку кар'єрної компетентності майбутніх інженерів-механіків.

Результати дослідження та їх обговорення. Досліджуючи соціальну природу кар'єрних очікувань як показника розвитку фахівця в процесі професійного становлення, Н. Шевченко і М. Сурякова доводять, що студенти розглядають кар'єру як реальну можливість досягти успіху на основі задіявання (або активізації) власного потенціалу, здобути більш високий щабель особистісного і професійного розвитку, зміцнити професійне і соціальне становище. Майбутні фахівці усвідомлюють, що кар'єра в професії є необ-

хідною, важливою, навіть якщо і складно досягається, а тому враховують фактор часу, який потрібен для реалізації кар'єрних планів [10].

Першою педагогічною умовою формування кар'єрної компетентності майбутніх інженерів-механіків у процесі професійної підготовки вважаємо **актуалізацію їхніх уявлень про професійний успіх, формування мотиваційно-ціннісного ставлення до кар'єри**, потреби в оволодінні базовими знаннями про можливості самореалізації у професійній кар'єрі.

Метою реалізації цієї умови є розвиток у майбутніх інженерів-механіків автотранспортного профілю **мотиваційно-ціннісного і когнітивно-процесуального компонентів** кар'єрної компетентності. Більшість студентів вищих технічних закладів усвідомлюють, що роботодавці зацікавлені в активних, ініціативних фахівцях, які можуть заявити про себе та свої знання і досвід, а також здатні сприймати й акумулювати знання з суміжних галузей наук і своєчасно реагувати на зміни в їхньому змісті. Тому в процесі оволодіння знаннями в галузі інженерії в системі вищої технічної освіти важливо приділяти значну увагу формуванню у майбутнього інженера-механіка автотранспортного профілю не тільки уявлень про професійну кар'єру, а й знань і вмінь із її проектування, навичок активної поведінки на ринку праці. Майбутні інженери-механіки, не маючи цілісного уявлення про стратегію професійного розвитку, не можуть раціонально спланувати кар'єру і визначити реалістичні кар'єрні цілі, зіставити їх зі своїми можливостями й особистісним потенціалом. Так, О. Садон обґрунтовує невідповідність між амбіціями випускника зайняти лідерські кар'єрні позиції та його реальним потенціалом і вимогами ринку праці [8]. До того ж досить часто випускники планують кар'єру не в обраній на момент вступу до ВТНЗ сфері професійної діяльності, а у будь-якій іншій, яка, на їхню думку, негайно відкриває можливості кар'єрного зростання і матеріального добробуту. За даними нашого дослідження, частка таких студентів складає 24,0 % на першому і другому курсах, і 45,4 % – серед випускників.

Однак, дослідники досить оптимістично оцінюють підходи до формування уявлень про кар'єру і розвиток кар'єрної компетентності. Так, В. Шаповалов та А. Івашкін, розглядаючи етап «кар'єрної підготовки» у ВНЗ, вважають, що студенти, вже навчаючись у ВНЗ починають реалізовувати кар'єрні задуми. В їхніх уявленнях про професійну кар'єру відображається індивідуально-особистісне ставлення до неї [9].

У процесі дослідницької діяльності ми виявили різні прояви ставлення майбутніх інженерів-механіків автотранспортного профілю до професійної кар'єри (табл. 1). Було з'ясовано, що більшість студентів-першокурсників (79,5%) визнають професійну кар'єру як бажане позитивне явище, важливе в житті людини. Як видно з таблиці, відсоток респондентів з негативним та індивідуально-особистісним ставленням зростає від початку навчання до 5 курсу, і тільки в магістрів різко спадає. Припускаємо думки про відсутність у системі професійної підготовки інженерів належної уваги до формування реалістичного бачення їхнього майбутнього в нестабільних умовах сьогодення. Проблему вбачаємо не тільки в недостатньому рівні розвитку

кар'єрної компетентності, а й у зневірі студентів впродовж навчання в обраній спеціальності.

Таблиця 1. Ставлення майбутніх інженерів-механіків до професійної кар'єри

	Характеристики ставлення		
	Позитивне %	Негативне %	Індиферентне %
1 курс	79,5	10,2	10,3
2 курс	63,4	12,6	24,0
3 курс	55,0	13,3	31,7
4 курс	42,1	14,7	43,2
5 курс	37,3	16,1	46,6
Магістри	79,4	1,4	19,2

Тенденцію до спаду позитивного ставлення пояснюємо двома причинами. По-перше, серед студентів I – III курсів поступово зникає ейфорія щодо навчання у вищому технічному навчальному закладі за обраною спеціальністю. Після певного періоду адаптації виникає усвідомлення складності процесу здобуття освіти й оволодіння професією інженера-механіка. По-друге, студенти-випускники IV – V курсів замислюються над своїм професійним майбутнім і, як показує досвід, у майбутніх фахівців з несформованим уявленням про професійну кар'єру та недостатньо розвиненою кар'єрною компетентністю, початкове позитивне ставлення до обраної професії загалом й інженерної діяльності зокрема, трансформується у негативне. Відтак, значній кількості студентів стає байдужим рівень професійного розвитку. Такі процеси притаманні випускникам ВТНЗ, які не планують працювати за спеціальністю, а обмежуються отриманням диплома про вищу освіту, оскільки прагнуть працювати в інших сферах діяльності.

Сплеск позитиву серед студентів магістратури пояснюємо тим, що це досить обмежений контингент з високим рівнем сформованості уявлень про професійний і кар'єрний розвиток (79,4%). За результатами проведених анкетувань, бесід можемо стверджувати, що від характеристик ставлення до професії і процесу оволодіння нею значною мірою залежить формування таких складових професійного розвитку особистості, як становлення і розвиток ціннісних орієнтацій, уявлень про професійний успіх, світоглядних позицій щодо діяльності інженера.

У сучасних соціально-економічних умовах підходи до кар'єрного розвитку інженера-механіка змінюються. Окрім знань і вмінь у галузі інженерії, набутих у процесі навчання у ВТНЗ, важливим показником у побудові та розвитку професійної кар'єри стає здатність фахівця самостійно обирати рішення і визначати цілі, гнучко адаптуватися до динамічних змін у сфері професійної освіти і виробництва. Цей процес складається з різноманітних подій, досвіду людини в освіті, навчанні, змінах у професійній сфері тощо.

Отже, поліваріативність і комплексність розвитку кар'єрної компетентності майбутнього інженера потребує врахування *готовності до кар'єрного зростання*. Означене утворення розуміємо як деяку сукупність психічних і психофізіологічних особливостей, необхідних для досягнення високих результатів професійної діяльності. З огляду на це, в нашому дослідженні допускали можливість реалізації глибинних особистісних сенсів, мотивів, інтересів, прагнень, що

забезпечують творчу професійну діяльність інженера-механіка автотранспортного профілю.

Другою педагогічною умовою розвитку кар'єрної компетентності майбутніх інженерів-механіків у процесі професійної підготовки у ВТНЗ визначили **розвиток комунікативних умінь, формування здатності до створення середовища**, в якому розвивається вміння спілкуватися, формувати в собі лідерські якості, організаторські вміння. У навчальний процес інтегруємо оволодіння професійними знаннями в галузі менеджменту, вміннями репрезентувати свої досягнення для їх оцінки експертами.

Метою реалізації цієї умови на етапі розвитку комунікативних умінь є інтеграція мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивно-оцінного компонентів кар'єрної компетентності, що є особливо важливим для розвитку комунікативних якостей майбутнього інженера-механіка. Виокремлюючи специфічні умови, в яких відбувається професійна підготовка і діяльність інженера-механіка, ми акцентуємо увагу на тому, що успіх його кар'єри залежить не тільки від нього особисто, а й від його стосунків із оточенням.

Дослідники звертають увагу на те, що усвідомлення кар'єрних орієнтацій і формування кар'єрної компетентності студентів відбувається переважно під впливом освітнього середовища, і зауважують, що вплив професійного середовища досить обмежений. Загальновідомо, що фахівець не зможе досягти значущих результатів наодинці. Більшості фахівців для кар'єрного розвитку необхідно створити довкола себе активне професійне товариство – налагодити стосунки з колегами, однодумцями, товаришами. Досвідчені колеги можуть допомогти початківцеві у створенні успішної кар'єри, а молодий фахівець зробить суттєвий внесок у досягнутий ними успіх [4]. У зв'язку з цим, у дослідженнях враховували необхідність створення і використання мережі корисних зв'язків і знайомств – «нетворкінг», сутність якого полягає у налагодженні довірливих і довготермінових стосунків із людьми і взаємодопомозі.

Отже, маємо підстави констатувати, що комунікативні якості є важливим чинником кар'єрного успіху майбутнього інженера-механіка, а умовою розвитку його кар'єрної компетентності є розуміння особливостей сучасних комунікацій.

Третьою педагогічною умовою розвитку кар'єрної компетентності майбутніх інженерів-механіків є **формування рефлексії досягнень**. Реалізація цієї умови тісно пов'язана з цілевизначенням та оцінюванням, адже майбутній інженер повинен чітко знати власні цілі й орієнтуватися в них. Рефлексія проводиться під час цілевизначення, у процесі оцінювання своїх досягнень за семестр, за рік. Розрізняють рефлексію колективну і рефлексію власних успіхів. Метою реалізації цієї умови є сформована здатність до самодіагностики значимих для кар'єри професійних якостей, адекватність оцінювання успіхів у навчанні, об'єктивне ставлення до досягнутого рівня професійного і кар'єрного розвитку.

Отже, постає питання про готовність майбутнього інженера-механіка до професійної рефлексії, що поєднує у собі психологічну і соціальну спрямованість інженерної діяльності, рефлексію знань у галузі науки

і техніки та усвідомлення власного успіху. Серед знань, умінь і навичок, що необхідні кожному інженеру-механіку, ми розрізняємо ті, що піддаються рефлексії – знання, актуальні для особистісного розвитку і розвитку професійної кар'єри (про розвиток власних професійних якостей, вміння і навички спілкування в середовищі професіоналів тощо), та інформативні знання, котрі не потребують рефлексивного осмислення (окремі знання з основ інженерії або вміння і навички в галузі механіки). Предметом рефлексії також є набутий інженером досвід.

Четвертою педагогічною умовою розвитку кар'єрної компетентності у професійній підготовці майбутніх інженерів-механіків ми вважаємо **залучення студентів до процесу прогнозування кар'єри, планування і вибудовування її** як процесу самопізнання, самооцінки, саморозвитку і самовдосконалення, утвердження суб'єктно-діяльнісного компоненту кар'єрної компетентності. Метою реалізації цієї умови передбачали формування рефлексивно-оцінного та утвердження діяльнісного компонентів кар'єрної компетентності студентів.

Розглядаючи процес професійної освіти в контексті формування кар'єрної компетентності дослідники доводять, що вибір педагогічних технологій, спрямованих на формування цієї інтегративної якості студентів, повинен базуватися на принципах особистісно-орієнтованої освіти, де студент займає суб'єктну позицію, усвідомлює позитивну професійну Я-концепцію і формує адекватну самооцінку [11].

Серед характеристик суб'єктної позиції майбутніх інженерів-механіків перспективними, тобто спрямованими на кар'єрний успіх вважаємо: усвідомлення, розуміння і прийняття цілей та завдань кар'єрного розвитку; здатність діяти цілеспрямовано, самостійно, відповідально; активність і зацікавленість у розвитку; потреба в самовизначенні і самореалізації; здатність до проектування своєї діяльності і життєвих ситуацій адекватність самооцінки своїх можливостей і здібностей, критичність відносно себе і свого оточення, потреба в самоконтролі; здатність аналізувати діяльність, рефлексивно ставитися до себе, своїх дій, результату, прийнятих рішень. [4]. Цінність даних положень про основні характеристики суб'єктної позиції людини для нашого дослідження пов'язана з розумінням кар'єрної компетентності як інтегративної якості особистості, що характеризується прагненням, готовністю і здатністю реалізувати свій потенціал у соціально-трудовій діяльності.

Висновки. Отже, розвитку професійної і кар'єрної компетентності майбутніх інженерів-механіків, актуалізації пошуку нової моделі професійної підготовки сприяють педагогічні умови – актуалізація уявлень студентів про професійний успіх, формування мотиваційно-ціннісного ставлення до кар'єри; розвиток комунікативних умінь; формування рефлексії досягнень; залучення студентів до процесу прогнозування і планування кар'єри. У процесі дослідження з'ясовано, що 89,7% студентів визнають професійну кар'єру як бажане позитивне явище. Однак відсоток респондентів з негативним та індиферентним ставленням зростає від початку навчання до 5 курсу, і тільки в магістрів різко спадає.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Ашеров А. Т. Методи і моделі оцінки педагогічного впливу на розвиток пізнавальної самостійності студентів / А. Т. Ашеров, В. Г. Логвіненко / – Х. : УПА, 2005. – 164 с.
- [2] Ашибагина Н.Л. Условия формирования и развития карьерной компетенции студентов вуза [Электронный ресурс] / Н. Л. Ашибагина/ – Режим доступа: Online at <http://mprg.ub.uni-muenchen.de/63999/> MPRA Paper No. 63999, posted 29. April 2015 09:28 UTC.
- [3] Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. канд. пед. наук : 13.00.07/ О. Г. Бражнич. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.
- [4] Кови С. Правила выдающейся карьеры / Стивен Кови, Дженнифер Колосимо; пер. с англ. М. Мацковской. – М. : Манн, Иванов и Фербер; Эксмо, 2013. – С.146.
- [5] Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Соціалізація особистості: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153–161.
- [6] Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / [А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий, В. А. Козаков та ін.]. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.
- [7] Петрук В.А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін / В. А. Петрук. – Вінниця: «Універсум-Вінниця», 2006. – 292 с.
- [8] Садон Е. В. Профессиональные компетенции как фактор становления профессиональной карьеры будущего специалиста: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. псих. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / Е.В. Садон. – Владивосток, 2009. – 38 с.
- [9] Шаповалов В. Этапы «карьерной подготовки» в ВУЗе / Шаповалов В., Ивашкин А. // Высшее образование в России. – 2006. – № 4. – С.110-112.
- [10] Шевченко Н. Ф. Кар'єрні очікування як показник розвитку фахівця в процесі професійного становлення / Н. Ф. Шевченко, М. В. Сурякова // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – Т.7., вип.16. – С.193-197.
- [11] Янченко И. В. Диагностика сформированности карьерной компетенции студентов в профессиональном образовании [Электронный ресурс] / И. В. Янченко // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 4. – С. 42-46. – Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/1220/1/povr-2014-04-07.pdf>

REFERENCES

- [1] Asherov A. T. Metodi i modeli otsinki pedagogichnogo vplivu na rozvitok piznaval'noї samostiynosti studentiv / A. T. Asherov, V. G. Logvinenko / – KH. : UPA, 2005. – 164 s.
- [2] Ashibagina N.L. Usloviya formirovaniya i razvitiya kar'yernoї kompetentsii studentov vuza [Elektronnyy resurs] / N. L. Ashibagina/ – Rezhim dostupa: Online at <http://mprg.ub.uni-muenchen.de/63999/> MPRA Paper No. 63999, posted 29. April 2015 09:28 UTC.
- [3] Brazhnych O. G. Pedagogichni umovi diferentsiyovanogo navchannya uchniv zagal'noosvitn'oi shkoli : dis. kand. ped. nauk: 13.00.07/ O. G. Brazhnych. – Kriviy Rig, 2001. – 238 s.
- [4] Kovi S. Pravila vydayushcheyasya kar'yery / Stiven Kovi, Dzhennifer Kolosimo; per. s angl. M. Matskovskoy. – M. : Mann, Ivanov i Ferber; Eksmo, 2013. – S.146.
- [5] Man'ko V. M. Didaktichni umovi formuvannya u studentiv profesiyno-piznaval'nogo interesu do spetsial'nikh distsiplin / V. M. Man'ko // Sotsializatsiya osobistosti: zb. nauk. pr. Natsional'nogo pedagogichnogo universitetu im. M. P. Dragomanova. – K. : Logos, 2000. – Vip. 2. – S. 153–161.
- [6] Organizatsiya samostiynoi roboti studentiv v umovakh intensifikatsii navchannya : navch. posib. / [A. M. Aleksyuk, A. A. Ayurzanayn, P. I. Pidkasytiy, V. A. Kozakov ta in.]. – K. : ISDO, 1993. – 336 s.
- [7] Petruk V.A. Teoretiko-metodichni zasadi formuvannya profesiynoi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv tekhnichnikh spetsial'nostey u protsesi vivchennya fundamental'nikh distsiplin / V. A. Petruk. – Vinnitsya: «Universum-Vinnitsya», 2006. – 292 s.
- [8] Sadon Ye. V. Professional'nyye kompetentsii kak faktor stanovleniya professional'noy kar'yery budushchego spetsialista: avtoref. diss. na soiskaniye uch. stepeni kand. psikh. nauk: spets. 19.00.03 «Psikhologiya truda, inzhenernaya psikhologiya, ergonomika» / Ye.V. Sadon. – Vladivostok, 2009. – 38 s.
- [9] Shapovalov V. Etapy «kar'yernoї podgotovki» v VUZe / Shapovalov V., Ivashkin A. // Vysheye obrazovaniye v Rossii. – 2006. – № 4. – S.110-112.
- [10] Shevchenko N. F. Kar'єrni ochikuvannya yak pokaznik rozvitku fakhivtsya v protsesi profesiyного stanovleniya / N. F. Shevchenko, M. V. Suryakova // Aktual'ni problemi psikhologii: zbirnik naukovikh prats' – Zhitomir: Vid-vo ZHDU im. I. Franka, 2008. – T.7., vip.16. – S.193-197.
- [11] Yanchenko I. V. Diagnostika sformirovanosti kar'yernoї kompetentsii studentov v professional'nom obrazovanii [Elektronnyy resurs] / I. V. Yanchenko // Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. – 2014. – № 4. – S. 42-46. – Rezhim dostupa: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/1220/1/povr-2014-04-07.pdf>

Pedagogical conditions of development of career competence of the future mechanical engineers

M. M. Klimenko

Annotation. The article substantiates the concept of "pedagogical conditions", highlights and characterizes pedagogical conditions for the development of career competence of the future Mechanical Engineers - updates representations of students about professional success, develops motivation and formation of the valuable relation to a career; shapes communication skills; moulds the reflection of achievements; involves students in the process of forecasting and career planning. The results of the research regarding the future mechanical engineers' attitude to their chosen profession, professional activity and career have been analysed.

Keywords: pedagogical conditions, mechanical engineers, professional career, competence.

Педагогические условия развития карьерной компетентности будущих инженеров-механиков

M. M. Клименко

Аннотация. В статье обосновано понятие «педагогические условия», выделены и охарактеризованы педагогические условия развития карьерной компетентности будущих инженеров-механиков – актуализация представлений студентов о профессиональном успехе, формирование мотивационно-ценностного отношения к карьере; развитие коммуникативных умений; формирование рефлексии достижений; привлечение студентов к процессу прогнозирования и планирования карьеры. Проанализированы результаты исследования отношения будущих инженеров-механиков к выбранной профессии, профессиональной деятельности и карьере.

Ключевые слова: педагогические условия, инженеры-механики, профессиональная карьера, компетентность.

Проблема формування лінгвометодичної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови

Ю. В. Коробова

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна

Paper received 06.11.2016; Revised 11.11.2016 Accepted for publication 15.11.2016.

Анотація. В професійній освіті особливу значущість набуває підвищення рівня професійно-комунікативної підготовки вчителів. У статті розкрито сутність поняття «лінгвометодична компетентність», проаналізовано сучасний стан розвитку наукової думки з проблеми формування лінгвометодичної компетентності. Доведено актуальність поглиблення професійно-педагогічної спрямованості занять з практичного курсу мовлення; зазначено можливість застосування методики навчання мовленнєвої адаптації з метою оптимізації процесу професійно-комунікативної підготовки студентів.

Ключові слова: професійно-комунікативна підготовка, лінгвометодична компетентність, майбутні вчителі іноземної мови, мовлення вчителя, мовленнєва адаптація.

Вступ. Підготовка висококваліфікованих педагогів є одним із пріоритетних напрямків розвитку галузі вищої освіти в Україні. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови (ІМ) має місце протягом усього навчання у ВНЗ. Одним із шляхів досягнення цієї мети вважається виявлення та ліквідація протиріч між потребами сьогодення та реальним рівнем сформованості лінгвометодичної компетентності у майбутніх учителів, яка передбачає опанування ІМ на адаптивному рівні, який визначається конкретно педагогічною ситуацією, й оволодіння вміннями педагогічного спілкування для управління інтелектуальною діяльністю учнів, стимулювання їхньої мовленнєвої діяльності, організації мовленнєвої діяльності учнів, контролю мовленнєвої діяльності школярів тощо [1, с. 96].

Формування лінгвометодичної компетентності має відбуватися не лише на заняттях з методики викладання ІМ або під час педагогічної практики, але і під час навчання інших дисциплін. Професіоналізація занять з практики усного та писемного мовлення набуває виняткової цінності в світлі сучасної концепції підготовки вчителя-фахівця, оскільки дає можливість студентам відчувати складність і відповідальність професії вчителя й набути практичних вмінь педагогічного спілкування у ситуаціях, що моделюють шкільний урок. Відсутність знань у вчителів ІМ щодо шляхів ефективного мовленнєвого впливу на учнів та вмінь його реалізації під час проведення уроку значно ускладнює процес навчання та розвитку учнів. Одним із способів подальшого зростання професійної спрямованості навчального процесу може виступати розробка методики навчання майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої адаптації, під якою ми розуміємо пристосування мовлення вчителя до рівня підготовки учнів [4].

Короткий огляд публікацій за темою. Висвітленню проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців присвячені роботи як вітчизняних авторів (І.А. Зязюн, Л.І. Морська, С.Ю. Ніколаєва), так і зарубіжних (А.Л. Бердичевський, Н.Д. Гальскова, Я.М. Колкер, Ю.І. Пассов, Г.В. Рогова, В.В. Сафонова, В.О. Сластьонін, О.М. Соловова, А.В. Хуторський, J. Harmer, J. C. Richards, Ch. Lockhart, M. Parrott, J. Scrivener).

У сучасних дослідженнях з методики викладання ІМ та формування професійно орієнтованої іншомов-

ної компетенції в говорінні склалося два напрямки: 1) формування комунікативних умінь, що забезпечують реалізацію основних професійних функцій учителя ІМ та 2) формування загальнокомунікативних умінь професійно орієнтованого говоріння (уміння вступати в усномовленнєву взаємодію з колегами під час професійної взаємодії у відповідних сферах і ситуаціях спілкування) [8, с. 30].

У межах першого напрямку, з яким пов'язане наше дослідження, здійснюється вивчення проблеми професійно орієнтованого навчання усного мовлення, формування навичок та розвитку вмінь професійного мовлення вчителя ІМ (Н.Ф. Бориско, Т.М. Мацуєва, Н.Л. Московська, К.І. Саломатов, В.В. Черниш, С.Ф. Шатілов), професійно-комунікативної підготовки майбутніх учителів ІМ (Ю.В. Єрьомін, О.В. Кузлякіна, І.О. Мазаєва). Висвітленню проблеми мовлення вчителя ІМ та його якісних характеристик присвячені дослідження Ю.І. Апаріної, Л.М. Казанцевої, С.В. Роман, С.Я. Ромашіної, J. McH. Sinclair та D. Brazil, S. Thornbury, S. Walsh.

Мета. Метою статті є розкриття основних напрямків вирішення проблеми формування лінгвометодичної компетентності у майбутніх учителів ІМ.

Матеріали та методи. Для досягнення мети дослідження проведено методологічний аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, вивчення програмних документів, стандартів освіти і підручників з іноземної мови для ВНЗ. Нами були використані такі загальнонаукові методи, як аналіз, порівняння та узагальнення, що дозволили розкрити сутність досліджуваних понять, наукових теорій та підходів з проблеми формування лінгвометодичної компетентності у майбутніх учителів ІМ.

Результати та їх обговорення. Методичні аспекти підготовки майбутніх учителів ІМ є предметом дослідження багатьох науковців. На сьогоднішній день були проведені глибокі дослідження концептуально-теоретичних основ та окремих компонентів професійно орієнтованого навчання ІМ майбутніх учителів. Охарактеризуємо ключові питання професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів ІМ, які тісно пов'язані з цілями нашого дослідження та є підґрунтям для вирішення таких проблем, як оновлення змісту мовної освіти майбутніх учителів ІМ, підвищення ефективності формування лінгвометодичної компетентності, формування необхідних якостей мовлення

вчителя ІМ, оволодіння вміннями педагогічного спілкування, поглиблення професіоналізації практичних занять з ІМ.

Особливо дискусійним є питання формування у майбутніх учителів ІМ лінгвометодичної компетентності, визначення спектру конкретних лінгвометодичних умінь, які необхідні для професійної діяльності з навчання ІМ, і технологій, які варто використовувати у процесі формування таких умінь.

Відповідно до концепції А.Л. Бердичевського, підготовка вчителя ІМ до діяльності, крім лінгвістичної (мовної), комунікативної, лінгвокраїнознавчої і навчально-пізнавальної, включає й оволодіння лінгвометодичною компетентністю.

Організаційні форми навчання майбутніх учителів ІМ з метою оволодіння ними лінгвометодичною компетентністю передбачають моделювання контексту професійної діяльності в її предметному та соціальному плані. Саме під час викладання курсу практики мовлення існують усі умови для здійснення навчання різних видів професійного спілкування за допомогою активних організаційних форм практичних занять, а саме ділових та рольових ігор [1, с. 98].

Для рішення завдань формування лінгвометодичної компетентності необхідний синтез теорії та практики, знань з лінгвістики, психолінгвістики, методики та практичних умінь спілкування. Відповідно лінгвометодична підготовка студентів передбачає формування умінь професійного володіння мовою на таких рівнях:

1. на аналітичному рівні, що полягає в уміннях аналізу тексту та вправ з точки зору їх насиченості матеріалом, що вивчається, в уміннях помітити помилку, встановити її причину, знайти спосіб виправлення, що вимагає психологічних та психолінгвістичних знань;
2. на рівні моделювання, що полягає в уміннях підготувати навчальний матеріал, в уміннях не лише його підібрати, але і самостійно скласти систему роботи з відібраним матеріалом, що вимагає високого рівня володіння мовою викладачем та врахування рівня володіння нею учнями;
3. на рівні професійного спілкування з учнями в процесі уроку переважно мовою, що вивчається.

Лінгвометодичні вміння повинні формуватися взаємопов'язано з лінгвокомунікативними вміннями. Завдяки включенню педагогічних завдань до практичного курсу усного та писемного мовлення, студенти, з одного боку, здобувають уміння самоосвіти, з іншого – оволодівають лінгвометодичними вміннями [3, с. 146-148].

У цьому плані важливо визначити співвідношення між поняттями «лінгвометодична компетентність» та «професійна комунікативна компетентність». Інтерес становлять дослідження, які в межах компетентнісного підходу розглядають професійну компетентність лінгвіста-вчителя як сукупність його професійних компетенцій. Оцінюючи, наприклад, підхід С.В. Сорокіної, яка розвиває концепцію Н.Л. Московської, до професійної підготовки лінгвіста-вчителя за ключовими, спеціальними та базовими компетентностями, було встановлено, що вміння організації педагогічного спілкування, які ми вважаємо лінгвометодичними, виділяються як складова частина лінгводидактичного-інтерактивного компоненту мовленнєвої субкомпете-

нції у складі професійної комунікативної компетентності [7, с. 11].

Значну увагу оновленню змісту мовної освіти приділяє у своїх дослідженнях Н.Ф. Бориско, яка розглядає причини недостатньої професіоналізації практичних занять з ІМ, досліджує основні напрями і засоби формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності на практичних заняттях з ІМ, пропонує професійно орієнтовані завдання і вправи для різних ступенів навчання у ВНЗ. Професійно орієнтована іншомовна комунікативна компетентність визначається дослідником як в принципі особливий рівень розвитку комунікативної компетентності, релевантний тільки для вчителів ІМ, тобто йдеться про оволодіння ІМ на варіативно-адаптивному рівні, а саме, як засобом навчання іншомовного спілкування школярів та організації навчально-професійного та педагогічного спілкування на базі психолого-педагогічних та методичних знань та умінь, які набуваються в курсах відповідних теоретичних дисциплін [2, с. 4]. Причинами недостатньої професіоналізації навчання майбутніх учителів ІМ автор вважає незадовільну психолого-педагогічну підготовку студентів та суттєвий розрив між теоретичними знаннями та практичними вміннями студентів.

Як стверджує Н.Ф. Бориско, відповідно до описаного у західноєвропейській методиці феномену «суб'єктивних теорій», які впливають на професійну діяльність педагога набагато більше, ніж уся його підготовка в університеті і навіть його власний досвід вивчення ІМ з кваліфікованими викладачами ВНЗ [2, с. 5], практичні заняття з ІМ у ВНЗ слугують для студентів природним аналогом і моделлю їх майбутньої професійної діяльності в школі. Небезпека такого переносу є очевидною, оскільки, по-перше, відбувається копіювання застарілих неефективних психолого-педагогічних та методичних зразків, по-друге, методика роботи у ВНЗ та школі суттєво відрізняються одна від одної. Аналіз складових «суб'єктивних теорій» доводить, що під час навчання у ВНЗ суттєвому впливу підлягає саме компонент, який пов'язаний із методичними поглядами та переконаннями майбутніх учителів. Отже, ми повністю поділяємо позицію дослідниці, що вирішити проблему впливу «суб'єктивних теорій» можливо шляхом фіксування професійного компонента у програмах, моделювання професійної орієнтації практичних занять з ІМ у підручниках та навчально-методичних комплексах та послідовної реалізації її на практичних заняттях з ІМ.

Автор пропонує вже на 1 курсі в процесі формування мовних та мовленнєвих компетентностей ініціювати паралельний розвиток професійних навичок та умінь, а саме: виразне читання вголос, здатність виправляти помилки; аналіз вправ щодо їх мети, ефективності, методичної доцільності; формувати арсенал мовленнєвих засобів для ведення уроку. На 2-3 курсах рекомендовано використовувати вправи для запобігання помилкам, продовжувати роботу над розширенням та систематизацією лексики класного вжитку; виконувати завдання, які вимагають методичного аналізу та рефлексії, та інтегруються у вправи для формування мовленнєвих компетентностей [2, с. 6-8]. «Наскрізна» професіоналізація навчальних матеріалів

та навчального процесу з ІМ нового типу забезпечить сенсibilізацію студентів до проблем методів та прийомів, які використовуються на практичних заняттях, до можливостей прийомів і стратегій самонавчання, що, відповідно, сприятиме стимулюванню їх рефлексивного мислення та аналізу.

З позиції нашого дослідження вважаємо необхідним урахувати наукову точку зору С.В. Роман [5, с. 50-52], яка пропонує такі стратегії лінгвометодичної підготовки студентів:

1) комплексна педагогізація навчального і виховного процесу з ІМ ще до виходу на педагогічну практику, внаслідок чого студенти набувають певний мінімум комунікативно-мовленнєвого репертуару (в термінології *W. Littlewood*) дидактичних інструкцій учителя ІМ;

2) визначення питання дидактичного мовлення вчителя ІМ як предмета спеціального обговорення на семінарі-практикумі з питань проведення практики;

3) критичний аналіз «негативного досвіду» (типових випадків недотримання вимог до дидактичного мовлення вчителя ІМ стосовно його лаконічності, адаптивності, відповідності узусу).

Під час аналізу специфіки практичної мети навчання ІМ студентів-філологів на заняттях з ПУПМ автор підкреслює необхідність забезпечення умов для реалізації триєдиної мети навчання студентів ІМ в курсі цієї навчальної дисципліни [6, с. 40], а саме: навчати ІМ як засобу іншомовного спілкування на міжкультурному рівні; навчати ІМ як предмету навчання інших цієї мови; навчати ІМ як мові своєї майбутньої спеціальності в її двох провідних функціях: 1) служити інструментом навчання цієї мови інших, тобто виконувати функції дидактичного мовлення; 2) володіти відповідною ІМ як засобом іншомовної професійної комунікації у сучасному полікультурному та багатомовному професійному освітньому просторі. Авторка доводить актуальність розробки двоспрямованої моделі навчання ІМ на практичних заняттях у педагогічному ВНЗ, яка орієнтована на формування як власне комунікативних, так і професійно-педагогічних умінь у сфері навчальної діяльності вчителя ІМ за допомогою спеціально підготовлених педагогізованих вправ-проблем, або навчально-професійних завдань. Зазначена двоспрямована модель навчання ІМ має відзначатися такими особливостями: 1) підвищеною мотивацією учіння, зумовленою стимуляцією інтересу студентів до певних аспектів комунікативно-навчальної діяльності вчителя ІМ; 2) більш щільним режимом роботи студентів з огляду на системний характер процесу оволодіння мовленнєвими (комунікативними) і професійними вміннями; 3) значно більшою, у порівнянні з односпрямованим навчанням ІМ, контрольованістю і керованістю навчального процесу, зумовленими застосуванням різних видів контролю, в тому числі й «подвійного» контролю, при якому на взаємоконтроль студентів, які взаємодіють в режимах «студент – група», «студент – студент», накладається контроль викладача; 4) підвищеною повторюваністю навчального матеріалу (але кожного разу з новим завданням) у мовленнєвих і професійно орієнтованих ситуаціях. Одним із важливих завдань реалізації двоспрямованої моделі є оволодіння студентами-філологами певним мінімумом дидактичного мовлення вчителя ІМ.

нтами-філологами певним мінімумом дидактичного мовлення вчителя ІМ.

Проблемі формування професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні присвячена робота В.В. Черниш [8]. Ми поділяємо думку дослідниці, що професійно орієнтована англомовна компетентність у говорінні є базовою професійною компетентністю вчителя англійської мови та є багатокomпонентною, цілісною й інтегративною, яка базується на взаємодії компетентностей: мовленнєвих компетентностей у говорінні та в аудіюванні, мовних і мовних професійно орієнтованих компетентностей, лінгвосоціокультурної компетентності та навчально-стратегічної (в першу чергу рефлексивної). Всі компетентності пов'язані з методичною компетентністю. Важливим у контексті нашого дослідження є висновок науковця, що названа вище професійно орієнтована компетентність повинна формуватися на двох рівнях – адаптивному та професійно-комунікативному. Адаптивний рівень передбачає: а) мовленнєву діяльність учителя на уроці ІМ (проведення уроків ІМ) та б) позакласну й позашкільну діяльність учителя ІМ (проведення позакласних і позашкільних заходів ІМ). Запропонована В.В. Черниш модель формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в говорінні являє собою цілісну систему взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів – цільового, змістовного, організаційного, операційно-технологічного, оцінювального, які в процесі свого функціонування забезпечують формування здатності студентів, майбутніх учителів ІМ, до англомовного професійно орієнтованого спілкування.

Висновки. Загальний огляд стану розвитку методики професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів ІМ показує, що науковцями проведена значна робота у вирішенні важливих теоретичних і практичних питань, пов'язаних із підготовкою до професійної діяльності майбутнього вчителя ІМ. Успішно вирішуються дослідниками наступні питання: визначення основних напрямків і засобів формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності на практичних заняттях з ІМ; виявлення першорядних якісних характеристик мовлення вчителя ІМ; розробка вправ для формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в говорінні, професійно-фонетичної компетентності, професійно орієнтованої англомовної граматичної компетентності, професійно-методичних умінь мовленнєвої взаємодії.

Однак, здійснені дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми формування вмінь професійно орієнтованого говоріння майбутніх учителів ІМ. Невирішеним залишається питання розвитку вмінь мовленнєвої адаптації як складової частини лінгвометодичної компетентності майбутніх учителів англійської мови. Це виступило одним із чинників, які зумовили актуальність розробленої нами методики навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів на заняттях з ПУПМ, за рахунок якої можливо покращення професійно орієнтованої комунікативної підготовки студентів ВНЗ та забезпечення більш ефективного виконання ними виробничих функцій учителя англійської мови на уроці. Перспективою подальших досліджень може бути розробка електронного ком-

плексу вправ для навчання мовленнєвої адаптації, веб-ресурсів, довідників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бердичевский А.Л. Концепция подготовки учителя иностранного языка / А.Л. Бердичевский // Иностранные языки в школе. – 1990. – №4. – С. 94–100.
2. Бориско Н. Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или сколько методики нужно будущему учителю? / Бориско Н.Ф. // Иноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 3–11.
3. Дорж Л. Лингвометодическая подготовка студентов-русистов на первом курсе монгольского педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Лхагвасурэн Дорж. – М., 2003. – 224 с.
4. Коробова Ю.В. Экспериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої адаптації / Ю.В. Коробова // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та Психологія: зб. наук. праць / гол. ред. Николаєва С. Ю. – Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2015. – Вип. 24. – С. 106–116.
5. Роман С.В. Дидактичне мовлення як предмет лінгвометодичної підготовки вчителя іноземної мови початкової школі (на матеріалі англійської мови) / С.В. Роман // Іноземні мови. – 2009. – №1. – С. 48–52.
6. Роман С.В. Професійно орієнтована іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів іноземної мови як предмет формування в курсі практики усного та писемного мовлення / С.В. Роман // Іноземні мови. – 2012. – №2. – С. 39–45.
7. Сорокина С.В. Дискурсивные стратегии педагогического общения в содержании профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С.В. Сорокина. – Махачкала, 2008. – 17 с.
8. Черниш В.В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англійської мовної компетенції в говорінні : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Черниш Валентина Василівна. – Київ, 2015. – 483 с.

REFERENCES

1. Berdichevskij A.L. The concept of foreign language teachers' training / A.L. Berdichevskij // Inostrannye jazyki v shkole. – 1990. – №4. – P. 94–100.
2. Borysko N. F. Forming future foreign language teachers' professionally oriented competence in foreign language classes or how much Methodology does a future teacher need? / Borysko N.F. // Inozemni movi. – 2010. – № 2. – P. 3–11.
3. Dorzh L. The linguo-methodological training of first year Russian Philology students at the pedagogical higher education establishment in Mongolia: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Lhagvasuren Dorzh. – M., 2003. – 224 p.
4. Korobova Y. V. Experimental Testing of the Efficiency of the Methodology of Teaching Speech Adaptation to the English Language Teacher Trainees / Y.V. Korobova // Visnik KNLU. Serija Pedagogika ta Psihologija: zb. nauk. prac' / gol. red. Nikolaeva S. Yu. – Kyiv : Vidavnicij centr KNLU, 2015. – Vip. 24. – P. 106–116.
5. Roman S.V. Teacher talk as the goal of the linguo-methodological training of a foreign language teacher of primary school (based on English) / S.V. Roman // Inozemni movi. – 2009. – №1. – P. 48–52.
6. Roman S.V. Pre-service Foreign Language Teachers' Professionally Oriented Foreign Language Communicative Competence as the Goal for Development in the English Language Course / S.V. Roman // Inozemni movi. – 2012. – №2. – P. 39–45.
7. Sorokina S.V. Discourse strategies of pedagogical interaction in the content of the professional linguist-teacher training : avtoref. dis. na soiskanie uch. stepeni kand. ped. nauk : spec. 13.00.08 «Teorija i metodika professional'nogo obrazovanija» / S.V. Sorokina. – Mahachkala, 2008. – 17 p.
8. Chernysh V.V. Theoretical and Methodological Foundations of Future Teachers' Professionally Oriented Competence in English Speaking Formation : dis. ... doktora ped. nauk : 13.00.02 / Chernish Valentina Vasilivna. – Kyiv, 2015. – 483 p.

Проблема формирования лингвометодической компетентности у будущих учителей иностранного языка Ю. В. Коробова

Аннотация. В профессиональном обучении особую значимость приобретает повышение уровня профессионально-коммуникативной подготовки учителей. В статье раскрыта сущность понятия «лингвометодическая компетентность», проанализировано современное состояние развития научной мысли относительно проблемы формирования лингвометодической компетентности. Доказана актуальность углубления профессионально-педагогической направленности занятий по практическому курсу речи; указана возможность использования методики обучения речевой адаптации с целью оптимизации процесса профессионально-коммуникативной подготовки студентов.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная подготовка, лингвометодическая компетентность, будущие учителя иностранного языка, речь учителя, речевая адаптация.

The problem of developing linguo-methodological competence of future teachers of foreign languages

Y. V. Korobova

Abstract. In the professional education the improving of the quality of teachers' professional communicative training is of particular significance. The article deals with the issue of linguo-methodological competence; the current state of the scientific ideas concerning the problem of the linguo-methodological competence development is analyzed. The necessity of professional orientation of classes in practical English is proved; the possibility of using speech adaptation teaching to increase the effectiveness of the professional communicative training is grounded.

Keywords: professional communicative training, linguo-methodological competence, future teachers of foreign languages, teacher talk, speech adaptation.

Особливості розвитку креативної складової професійного мислення студентів-маркетологів

Н. М. Кучинова

аспірантка кафедри психології Запорізького національного університету, м. Запоріжжя, Україна
Corresponding author. E-mail: nataliya-kuchinova@ukr.net

Paper received 10.11.2016; Revised 17.11.2016; Accepted for publication 20.11.2016.

Анотація. В статті висвітлено психологічну структуру креативної складової професійного мислення маркетолога та представлено психодіагностичний інструментарій її дослідження. Автором розкрито результати емпіричного дослідження особливостей розвитку креативного мислення студентів-маркетологів. На підставі комплексної інтегральної оцінки визначено рівні розвитку креативної складової професійного мислення студентів I-IV курсів. Подано розгорнуту характеристику рівнів розвитку креативної складової професійного мислення майбутніх маркетологів.

Ключові слова: професійне мислення, креативна складова, маркетолог, інтегральна оцінка, рівні розвитку креативної складової

Вступ. Стратегічним завданням українського суспільства є зростання темпів розвитку економіки, підвищення якості життя людей. Значною мірою це залежить від конкурентоспроможності вітчизняних підприємств і організацій, їх маркетингової політики. Проте існує певне протиріччя між очікуваннями роботодавців і готовністю маркетологів-випускників вищої до креативного підходу у вирішенні професійних задач. Важливим завданням вітчизняної вищої школи є пошук шляхів розвитку креативного мислення майбутніх фахівців, зокрема з маркетингу.

Короткий огляд публікацій з теми. Теоретичний аналіз наукових джерел доводить, що на теперішній час вивченню феномену креативності присвячені праці відомих зарубіжних та вітчизняних дослідників Л. Г. Алексєєвої, Г. Альтшуллера, Д. Б. Богоявленської, М. Воллаха, Т. В. Галкіної, Дж. Гілфорда, В. М. Дружиніна, Ед. де Боно, Н. Когана, Д. Лаверті, О. М. Матюшкіна, С. Медніка, М. Микалко, В. О. Моляко, О. Л. Музики, А. Осборна, Р. Стернберга, Е. П. Торренса, О. С. Тунік, Н. В. Хазратової, Й. Шерера та інших.

Різним аспектам розвитку креативності присвячено праці науковців Т. О. Баришевої (психологічна структура креативності), Р. В. Белоусової (особливості комунікативної креативності), Н. Ф. Вишнякової (психологічні основи розвитку креативності в професійній акмеології), Н. Ю. Малій (розвиток креативної складової професійного мислення майбутніх педагогів), Л. Г. Пузеп (психологічні механізми розвитку креативності особистості), М. В. Саврасова (емоційно-мотиваційні складові креативності особистості), О. П. Тарасової (розвиток креативного потенціалу майбутнього дизайнера).

Для вітчизняної психолого-педагогічної науки і практики невирішеними залишаються проблеми розвитку креативної складової професійного мислення фахівців з маркетингу.

Мета статті полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження особливостей розвитку креативної складової професійного мислення студентів-маркетологів.

Матеріали і методи дослідження. На підставі проведеного аналізу наукових джерел визначено структуру креативної складової професійного мислення маркетолога (КСПММ), до якої включено мо-

тиваційний, когнітивно-дивергентний, комунікативний та емоційно-вольовий компоненти. Мотиваційний компонент характеризується такими показниками: мотивацією на успіх, творчістю, саморозвитком; узгодженістю мотивів, цінностей та цілей; розумінням соціальної значущості продуктів професійної діяльності. Параметрами когнітивно-дивергентного компонента є рухливість, пластичність та оригінальність мислення; асоціативність; інтуїтивна здібність; здатність до перетворення та прогнозування; винахідливість; творча уява; досвід творчої (продуктивної) діяльності. Комунікативний компонент характеризується легкістю у спілкуванні, схильністю до самопрезентації, незалежністю, емоційною стійкістю у спілкуванні, схильністю до маніпуляцій, експресивністю та атракцією. Емоційно-вольовий компонент має такі показники як емоційна стійкість, професійна витримка, готовність до ризику, рішучість у прийнятті рішень, організованість.

Для нашого дослідження мали значення результати експертної оцінки значущості компонентів креативної складової професійного мислення маркетологів, яку було здійснено групою експертів (21 особа). Групу експертів склали: роботодавці, на підприємствах яких успішно діють відділи маркетингу (33,3%), провідні практикуючі маркетологи (42,9%), науково-педагогічні працівники кафедр маркетингу вищих навчальних закладів, які здійснюють професійну підготовку фахівців цього напрямку (23,8%).

Обробка результатів анкетування експертів за методом аналізу ієрархій показала, що найбільшу вагу у КСПММ, експерти надають когнітивно-дивергентному компоненту (0,31), друге місце посідає комунікативний компонент (вага 0,29), третє місце – мотиваційний компонент з вагою 0,277, і останнє – емоційно-вольовий компонент з вагою 0,123 (рис.1).

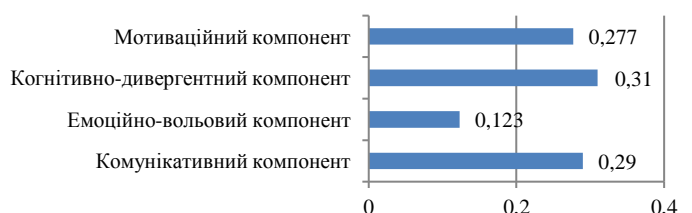


Рис.1. Вагомість компонентів КСПММ за висновками експертів

Для дослідження розвитку креативної складової професійного мислення студентів-маркетологів було обрано відповідний психодіагностичний інструментарій, який забезпечив надійність і валідність отриманих результатів. Мотиваційний компонент досліджувався за методикою «Мотивація досягнення» (модифікація тесту-опитувальника А. Мехрабіана запропонована М. Ш. Магомед-Еміновим) [4, с. 98]. Когнітивно-дивергентний компонент було досліджено методиками: «Діагностика особистісної креативності» О. С. Тунік [4, с. 59]; «Діагностика невербальної креативності» (короткий варіант тесту Е. Торренса в адаптації А. М. Вороніна) [3, с. 5]; «Діагностика мовленнєво-мисленнєвої креативності» Т. В. Галкіної, Л. Г. Алексеевої [1]. Для дослідження комунікативного компоненту креативної складової професійного мислення майбутніх маркетологів було обрано методикою виявлення «Комунікативних і організаторських схильностей» (КОС-2) [4, с. 263]. Дослідження емоційно-вольового компоненту здійснювалося за методикою «Діагностики особистісної креативності» О. С. Тунік [2].

Дослідження розвитку креативної складової професійного мислення майбутніх маркетологів здійснювалося на базі Запорізького національного університету, ДВНЗ «Національний гірничий університет», Дніпропетровський університет ім. А. Нобеля та ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом» (м. Київ).

Вибірку респондентів склали студенти I, II, III та IV курсів, які навчаються за спеціальністю «Маркетинг». Загальна кількість досліджуваних – 323 особи (n=323), з яких 79 респондентів – на I курсі (n=79); 81 – на II курсі (n=81); 83 – на III (n=83); 80 – на IV (n=80).

Результати дослідження. Аналіз результатів за методикою «Мотивація досягнення» свідчить, що на різних етапах професійної підготовки студентів мотивація досягнення має суттєві відмінності. Найвищі показники мотивації прагнення до успіху спостерігаємо у студентів I курсу (35,4%) та у студентів IV курсу (31,3%). У студентів II курсу цей показник склав 2,4%, III курсу – 14,5%. Решта студентів виявили мотивацію прагнення до уникнення невдач. Таку різницю у показниках на різних курсах ми схильні пояснювати різним ставленням студентів до результатів навчальної діяльності та їх спроможністю до самоорганізації.

У процесі дослідження когнітивно-дивергентного компоненту креативної складової професійного мислення виявлено рівні розвитку у студентів-маркетологів невербальної креативності, мовленнєво-мисленнєвої креативності, складності мислення, розвитку уяви та допитливості. Високий рівень невербальної креативності виявлено у 9% студентів I-IV курсів. Вищий за середній рівень склав 12,4%. Більшість студентів показала середній рівень (39,9%) та нижчий за середній (27,3%). Низький рівень невербальної креативності діагностовано у 11,4% студентів-маркетологів. Такі результати можуть свідчити, що значна частина студентів нашої вибірки має слабку здатність до перетворення та вміння відійти від стереотипів, які вкрай необхідні для професійної діяль-

ності маркетологів при створенні нових товарів та послуг, розробці брендів компаній, створенні рекламних продуктів тощо.

Для дослідження розвиненості когнітивно-дивергентного компоненту КСПММ важливе значення мають результати вимірювання мовленнєво-мисленнєвої (вербальної) креативності студентів спеціальності «Маркетинг» за двома індексами: оригінальності та унікальності.

Обробка даних за індексом оригінальності показала, що високий рівень вербальної креативності виявили 5% студентів вибірки. Рівень вищий за середній діагностовано у 15,2% студентів. Найбільші показники виявлено за середнім рівнем мовленнєво-мисленнєвої креативності – 47,4% та рівнем нижчим за середній – 27,5%. Низький рівень вербальної креативності за індексом оригінальності показали 4,9% студентів.

За індексом унікальності високий рівень розвитку вербальної креативності діагностовано у 4,6% студентів, рівень вищий за середній у 13,7%, середній рівень показали 39,6%, рівень нижчий за середній 29,1%. Кількісні показники низького рівня за індексом унікальності значно перевищують показники за індексом оригінальності і складають 13% всієї вибірки. Отримані результати свідчать, що більшості студентам-маркетологам, які прийняли участь у дослідженні, властиві стереотипність мислення, слабка здатність висувати оригінальні ідеї у вербальній формі. Це негативно може впливати на професійну діяльність маркетолога, яка пов'язана із розробкою рекламних матеріалів, слоганів, лозунгів компаній тощо.

Для дослідження когнітивно-дивергентного компонента креативної складової професійного мислення маркетологів велике значення мають результати діагностики особистісної креативності (допитливості, уяви, складності) за методикою О. С. Тунік. Аналіз отриманих результатів показав, що високий рівень розвитку допитливості діагностовано у 12,8% студентів I-IV курсів. Показники підвищеного рівня виявили 22,4% досліджуваних. Більшість студентів виявили середній рівень розвитку допитливості 44,4%. Занижений рівень зафіксовано у 16,7% студентів вибірки, а низький у 3,7% досліджуваних.

Деякі інші результати було отримано у діагностуванні розвитку уяви. Так, високий рівень розвитку уяви виявлено лише у 3,7% студентів. За підвищеним рівнем цей показник склав 19,2%. У значній частині студентів (41,9%) зафіксовано середній рівень розвитку уяви. Низький рівень діагностовано у 7,7% студентів. На підставі отриманих результатів можна підсумувати, що студенти нашої вибірки мають недостатній рівень розвитку уяви, яка їм вкрай необхідна для реалізації творчих завдань у професійній діяльності: розробка нового товару, створення рекламних продуктів для просування товарів та послуг тощо.

Важливим показником когнітивно-дивергентного компоненту креативності маркетологів є рівень складності мислення, який характеризує спроможність суб'єкта ставити перед собою складні завдання, виявляти наполегливість і самостійність у досягненні мети, знаходити складні шляхи вирішення проблем тощо. Аналіз емпіричного дослідження особистісної

креативності свідчить, що саме за цим показником було отримано найнижчі результати. Так, високий рівень розвитку складності мислення продемонстрували 2% студентів всієї вибірки. Показники підвищеного рівня складають 17,1%. У більшості студентів діагностовано середній рівень (48,8%) та занижений рівень (23,6%) розвитку складності мислення. Низький рівень цього показника виявлено у 8,6% студентів всіх курсів. Студенти, які мають низький та занижений рівень складності мислення, можуть мати у професійній діяльності маркетолога труднощі щодо аналізу кон'юнктури ринку, планування, просування товарів та послуг, вивчення поведінки споживачів та прогнозування попиту та пропозицій тощо.

Наступним компонентом креативної складової професійного мислення маркетолога визначено комунікативний компонент, який відіграє суттєву роль у сфері діяльності «людина-людина». Здатність фахівця з маркетингу швидко й легко встановлювати партнерські стосунки, взаємодіяти із споживачами, конкурентами, партнерами є важливою умовою їх професійної діяльності. Результати дослідження цього компоненту показали, що дуже високий рівень комунікативних схильностей виявили 11,5% студентів, а високий рівень – 17,3%. Такий рівень свідчить про те, що студенти проявляють ініціативу у спілкуванні, швидко знаходять друзів та постійно прагнуть до поширення кола своїх знайомств, не губляться у новій обстановці.

Середній рівень комунікативних схильностей діагностовано у 41,2% студентів всієї вибірки. Показники рівня нижчого за середній мають 18% досліджуваних. Низький рівень комунікативних схильностей діагностовано у 11,7% студентів I-IV курсів.

Дослідження готовності до ризику у студентів I-IV курсів спеціальності «Маркетинг» ми здійснювали за методикою О. Є. Туник «Діагностика особистісної креативності». Так, високий рівень готовності до ризику виявлено у 8,7% студентів, а підвищений – у 22,7%. Це свідчить, що більше 30% студентів-маркетологів виявляють рішучість у прийнятті рішень, не уникають ризиків заради досягнення гарантованих результатів. Середній рівень схильності до ризику мають більшість досліджуваних студентів всіх курсів (40%). Занижений рівень готовності до ризику діагностовано у 24,7% студентів, а низький рівень у 4% студентів всієї вибірки. Показники останніх двох рівнів (заниженого і низького) свідчать, що майже 30% майбутніх фахівців з маркетингу не виявляють ініціативності у висловлюванні власної думки, їм бракує рішучості у відстоюванні нових ідей та притаманна схильність підтримувати загальноприйняті погляди.

Для одержання статистично достовірних результатів щодо особливостей розвитку креативної складової професійного мислення студентів виникла необхідність визначення стандартних показників рівнів її розвитку окремо за кожним курсом. З цією метою ми розрахували інтегральні оцінки кожного компоненту креативної складової та отримали комплексну інтегральну оцінку КСПММ (табл. 1). Отримані кількісні показники за психодіагностичними методиками виступили вхідними даними до оцінки рівня розвитку

КСПММ. Реалізація цієї задачі здійснювалася методом таксономії (таксономічний показник може набувати значення в інтервалі від 0 до 1), який дозволяє упорядкувати досліджувані об'єкти (компоненти), що характеризуються множиною ознак.

Таблиця 1. Комплексна інтегральна оцінка креативної складової професійного мислення студентів-маркетологів

Інтегральна оцінка КСПММ	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Середнє значення	0,411	0,419	0,321	0,452
Максимальне значення	0,534	0,512	0,463	0,692

Аналіз показників свідчить, що середнє значення комплексної інтегральної оцінки КСПММ виявлено на рівні від 0,321 до 0,452 у студентів I-IV курсів. Максимальне значення цієї оцінки визначено в межах від 0,463 до 0,692. Найвищі показники середнього і максимального значення виявлено у студентів IV курсу. Найнижчі показники цих значень зафіксовано у студентів III курсу.

Оскільки за еталонне значення в методі таксономії виступали максимальні показники за використаними методиками, то отримані значення загального рівня креативної складової професійного мислення маркетологів можна розбити на групи, обравши певний крок розбиття. При поділі на 5 груп обрано крок 0,2. При цьому за 1,0 вважатиметься рівень, що відповідає еталонному.

Таким чином, ми отримали шкалу розбиття на 5 груп, які визначили як рівні розвитку креативної складової професійного мислення майбутніх маркетологів: 0-0,20 – низький рівень; 0,21-0,40 – нижчий за середній рівень; 0,41-0,60 – середній рівень; 0,61-0,80 – вищий за середній рівень; 0,81-1,0 – високий рівень.

Аналіз отриманих результатів свідчить, що у студентів I і II курсів рівень розвитку КСПММ за комплексною інтегральною оцінкою відповідає середньому рівню (за середнім і максимальним значенням). У студентів III курсу рівень розвитку КСПММ відповідає рівню нижчому за середній (за середнім значенням) і середньому рівню (за максимальним значенням). Найвищі показники рівня розвитку КСПММ спостерігаємо на IV курсі. Так, за середнім значенням визначено середній рівень розвитку КСПММ і за максимальним значенням рівень вищий за середній.

У процесі дослідження виникла необхідність дати розгорнуту характеристику рівнів розвитку креативної складової професійного мислення майбутніх маркетологів. При обґрунтуванні рівнів розвитку КСПММ ми спиралися на матеріали інтерпретацій психодіагностичних методик (Л. Г. Алексєєвої, А. М. Вороніна, Т. В. Галкіної, М. Ш. Магомед-Емінова, В. В. Синявського, Е. П. Торренса, О. Є. Туник, Б. О. Федорішина).

Студентам з **високим** рівнем розвитку креативної складової професійного мислення притаманні домінування мотивації прагнення до успіху, потреба долати перешкоди та досягати високих показників у праці й самовдосконаленні, бажання реалізувати свої можливості.

Вони виявляють високий інтерес до всього нового, відмовляються від стереотипного розв'язання проблемних завдань, здатні продукувати значну кількість

нових ідей та образів, оскільки мають високий рівень розвитку творчої уяви. Їм властива підвищена енергійність та ініціативність, зокрема у творчій діяльності.

Такі студенти демонструють високий рівень комунікативних схильностей, активно прагнуть до спілкування, швидко орієнтуються в складних ситуаціях, невимушено поводять себе в новому колективі. Вони вірять у власні сили, здатні самостійно приймати рішення, схильні до ризику і виявляють готовність відстоювати свою думку.

Студентам з рівнем розвитку креативної складової професійного мислення **вищим за середній** притаманні мотивація прагнення до успіху, потреба долати перешкоди в досягненні певних результатів діяльності, наполегливість у вирішенні поставлених завдань.

Вони виявляють інтерес до нового, прагнення до розв'язання нестандартних завдань, частково демонструють здібність до висування нових ідей та пропозицій і мають достатній рівень розвитку творчої уяви.

Такі студенти активні у творчій діяльності та у висловлюванні власних ідей. Вони проявляють ініціативу у спілкуванні, не губляться у новій обстановці, швидко знаходять друзів і постійно прагнуть до поширення кола своїх знайомств. Виявляють схильність до ризику та спроможні приймати самостійні рішення в складних ситуаціях.

Студентам із **середнім** рівнем розвитку креативної складової професійного мислення притаманні поєднання мотивації прагнення як до успіху, так і уникнення невдач. У них частково спостерігається потреба долати перешкоди у досягненні результатів діяльності, проте властива обачливість у прагненні до успіху.

У таких студентів виявляється поверховий інтерес до нового та схильність до стереотипного вирішення завдань. Їм притаманний частковий прояв здатності продукування нестандартних ідей. Вони мають середній рівень розвитку творчої уяви.

Студентам цього рівня характерні прагнення до контакту з людьми та необмежене коло знайомств. Вони виявляють помірну схильність до ризику, частковий прояв активності та енергійності у вирішенні професійних завдань.

Студентам з рівнем розвитку креативної складової професійного мислення **нижчим за середній** притаманні мотивація прагнення уникати невдачі, відсутність потреби долати перешкоди та досягати значних результатів діяльності. Такі студенти схильні до уникнення проблем, невдач та покарання, їм властиві негативні очікування у вирішенні поставлених завдань.

Вибірково виявляють інтерес до нового, відрізняються пасивністю до висування нових ідей, та домінує стереотипність способів вирішення проблем. Зазвичай прагнуть до спрощення у розв'язанні складних завдань. Мають недостатній рівень розвитку творчої уяви. Проявляють побоювання ризику і висловлення власної думки.

Студенти з таким рівнем розвитку креативної складової професійного мислення не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто у новій компанії, колективі та відчувають труднощі у встановленні нових контактів з людьми.

Студентам з **низьким** рівнем розвитку КСПММ притаманна мотивація прагнення уникати невдачі, що пов'язано з потребою запобігання помилок, осудження у вирішенні професійних завдань. Вони заздалегідь прораховують можливість невдачі у досягненні результату діяльності і шляхи її уникнення.

Такі студенти виявляють низький інтерес до нового і незвичайного та незацікавленість у пошуку оригінальних нестандартних шляхів вирішення завдань. Їм властивий низький рівень розвитку творчої уяви. При вирішенні складних проблем проявляють пасивність. Не схильні до ризику та неініціативні у висловленні власної думки. Вони характеризуються низьким проявом комунікативних схильностей.

Визначені рівні розвитку КСПММ можуть бути використані для оцінки результативності психолого-педагогічного впливу на розвиток креативної складової професійного мислення майбутніх маркетологів в процесі професійної підготовки.

Висновки. В статті представлено результати емпіричного дослідження особливостей розвитку креативної складової професійного мислення студентів I-IV курсів спеціальності «Маркетинг». За комплексною інтегральною оцінкою визначено рівні розвитку креативної складової професійного мислення студентів-маркетологів. Дослідження показало, що значна кількість студентів I-III курсів мають середній рівень розвитку КСПММ. Рівень розвитку КСПММ вищий за середній діагностовано тільки у студентів IV курсу. Такі результати обумовили розробку програми розвитку КСПММ, яка, на нашу думку, має бути впроваджена на III курсі. Ґрунтуючись на інтерпретаціях психодіагностичних методик, визначено критерії рівнів розвитку, подано їх розгорнуту характеристику. Вони можуть бути використані для оцінки результативності психолого-педагогічного впливу на розвиток КСПММ через впровадження програми розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галкина Т. В. Методика диагностики речемыслительной креативности / Т. В. Галкина, Л. Г. Алексеева // Методы психологической диагностики, Выпуск 1, Под ред. Дружинина В. Н., Галкиной Т. В. – М.: Изд-во «Институт Психологии РАН», 1993. С 52-61.
2. Кучинова Н. М. Обґрунтування інструментарію дослідження креативної складової професійного мислення майбутнього маркетолога / Н. М. Кучинова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія, Вип. 50. – Х.: ХНПУ, 2015. – С. 123-130.
3. Методы психологической диагностики. Выпуск 2. / Под ред. Воронина А. Н. – М.:1994. – 201 с
4. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. – 490 с.

REFERENCES

1. Galkina T. V. Diagnostic Method Rechemyslitelnoj Creativity / T. V. Galkina, L. G. Alexeyeva // Methods of Psychological Diagnosis, Issue 1, Ed. V.N. Druzhinin, T. V. Galkina. – M.: Publishing House of the «Institute of Psychology», 1993. P. 52-61.
2. Kuchynova N. M. Rationale Research Tools of The Creative Component of The Future Marketing Specialist's Professional Thinking / N. M. Kuchynova // Bulletin of Kharkiv National Pedagogical University named G. S. Skovorody. Psychology, Vol. 50 – Kh.: KhNPU, 2015. – P. 123-130.
3. Methods of Psychological Diagnosis. Issue 2 / Ed. Voronin A. N. – M.: 1994. – 201 p.
4. Fetiskin N.P. Socio-psychological Diagnosis of Personality Development and Small Groups / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuilov. – M., Publishing House of the Institute of Psychotherapy. 2002. – 490 p.

The developmental features of creative component of future marketing students' professional thinking

N. M. Kuchynova

Abstract. The article highlights psychological structure of the creative component of marketing specialists' professional thinking and presents psychodiagnostical toolkit of its research. The results of empirical research of development features of marketing students' professional creative thinking has been disclosed by the author. Levels of development of creative component of 1st - 4th year marketing students' professional thinking have been determined on the basis of a comprehensive integrated assessment. Detailed description of the levels of development of creative component of future marketing specialists' professional thinking has been given (presented).

Keywords: professional thinking, creative component, marketing specialist, integrated assessment, levels of development of creative

Особенности развития креативной составляющей профессионального мышления студентов-маркетологов

Н. Н. Кучинова

Аннотация. В статье освещена психологическая структура креативной составляющей профессионального мышления маркетолога и представлен психодиагностический инструментарий ее исследования. Автором раскрыты результаты эмпирического исследования особенностей развития креативного мышления студентов-маркетологов. На основании комплексной интегральной оценки определены уровни развития креативной составляющей профессионального мышления студентов I-IV курсов. Подана развернутая характеристика уровней развития креативной составляющей профессионального мышления будущих маркетологов.

Ключевые слова: профессиональное мышление, креативная составляющая, маркетолог, интегральная оценка, уровни развития креативной составляющей

Цільові концепти підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі в процесі формування здоров'язберігаючої компетентності

Т. А. Лазарєва, О. С. Благий

Українська інженерно-педагогічна академія, Україна, м. Харків

Paper received 13.12.16; Revised 20.12.16; Accepted for publication 28.12.16.

Анотація. Метою дослідження є обґрунтування та розробка цілей професійної підготовки інженера-технолога харчової галузі щодо формування здоров'язберігаючої компетентності. Проведений аналіз наукових досліджень дозволив виділити власну структуру цілей в процесі формування здоров'язберігаючої компетентності майбутнього інженера-технолога харчової галузі. Навчальні цілі майбутніх фахівців харчової галузі подано у розрізі медико-фізіологічного, біологічного та технологічного напрямів. Основними складовими формування цілей професійної підготовки майбутніх фахівців є знання, вміння, навички та професійно важливі якості.

Ключові слова: інженер-технолог, харчова галузь, здоров'язберігаюча компетентність, цілепокладання, компетенції, структура, інтеграція, система.

Постановка проблеми. Головною метою сучасної освіти є формування ціннісного ставлення до здоров'я оточуючих та власного. Особливо важливим є підготовка майбутнього інженера-технолога харчової галузі направлена на формування здоров'язберігаючої компетентності. При цьому вищий навчальний заклад має вийти на принципово новий якісний рівень навчання майбутнього фахівця, яке передбачає задоволення соціальних потреб населення та враховує індивідуальні особливості та потреби кожного споживача у харчовій продукції оздоровчого напрямку.

Мета здоров'язберігаючих освітніх технологій - сформувати у майбутнього фахівця необхідні знання, вміння та навички розробки та впровадження оздоровчої продукції харчування, навчити їх використовувати отримані знання у повсякденній професійній діяльності. Проте, для досягнення означеної мети необхідно подолати наступні суперечності:

- між соціальними вимогами до рівня сформованості здоров'язберігаючої компетентності майбутніх фахівців та не чітко визначеними цілями державних, галузевих стандартів та вищих навчальних закладів до окресленої підготовки;
- між досягненнями харчової галузі в сфері розробки інноваційної оздоровчої продукції та недостатнім рівнем відображення інноваційних технологій у методичних системах підготовки інженерів-технологів харчової галузі);
- між встановленими цілями навчання у дисциплінах навчальних планів підготовки фахівців та недостатнім рівнем їх оновлення у зв'язку із появою технологій виробництва оздоровчої продукції.

Тому актуальною проблемою є розробка методичної системи формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової галузі, зокрема цілей підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми цілепокладання у процесі формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх фахівців розглядають у своїх працях І.Авратинський, Т. Бойченко, З. Волотовська, С. Крохмаль, В. Лігерда, Г. Лопатка, В. Павлюк, І. Поташнюк, О. Савченко, С. Ситник, Є.Хітущенко, А. Царенко та ін.

Незважаючи на достатньо значний вклад вчених у розвиток теоретичних положень, проблема цілепокладання у процесі формування здоров'язберігаючої

компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової галузі потребує обґрунтування та детальної розробки.

Постановка завдання. Метою дослідження є обґрунтування та розробка цілей професійної підготовки інженера-технолога харчової галузі щодо формування здоров'язберігаючої компетентності.

Виклад основного матеріалу. Основною метою навчання є формування «системи знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і соціальних якостей, що мають бути сформовані в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва» [4]. С.Гончаренко виділяє три групи взаємопов'язаних цілей, а саме: навчальні – озброєння студентів науковими знаннями, спеціальними й загальнонавчальними вміннями, навичками; розвиваючі – розвиток мови, мислення, пам'яті, творчих здібностей, рухової та сенсорної систем; виховні – формування світогляду, моралі, культури тощо [2, с. 205].

Розглянемо *навчальні цілі* підготовки майбутнього інженера-технолога щодо розробки інноваційної оздоровчої продукції. Аналіз досліджень навчальних програм майбутнього фахівця дозволив визначити, що для формування здоров'язберігаючої компетентності інженера-технолога необхідно інтегрувати знання та вміння з таких дисциплін, як «Харчова хімія», «Нутриціологія», «Фізіологія харчування», «Харчові технології», «Інновації в галузі», «Проектування підприємств харчової галузі», «Товарознавство», «Обладнання харчової галузі», «Технології функціональних продуктів харчування» та інші. З проведеного аналізу робіт [6, 7, 8, 9] встановлено, що майбутній інженер-технолог повинен знати:

- статистичні дані щодо захворюваності населення;
- характеристику основних захворювань органів та систем організму людини;
- потреби здорового та хворого організму людини в поживних речовинах та їх біологічну цінність;
- класифікацію харчової сировини та добавок;
- нутрієнтний склад харчової сировини та добавок;
- критерії вибору харчової сировини та добавок;
- методи розробки інноваційної оздоровчої продукції;
- технологічні параметри виробництва інноваційної оздоровчої продукції.

Таблиця 1. Цілі підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі.

Цілі навчання		
медико-біологічні	фізіологічні	технологічні
репродуктивний рівень засвоєння знань		
– засвоїти та класифікувати статистичні дані щодо захворюваності населення; – надавати характеристику основних захворювань органів та систем організму людини; - перелічувати причини та умови розвитку захворювань споживачів; - перелічувати механізми, способи підтримання і зміцнення здоров'я споживачів	– знати основи раціонального харчування; - визначати вплив харчування на функціонування основних систем організму людини; - проводити оцінку харчового статусу організму людини за аналогією; - описувати значення білків, ліпідів, вуглеводів, вітамінів, мінеральних речовин для організму споживача; - класифікувати основні харчові продукти та їх компоненти; – визначати за підручником вміст природних та чужорідних токсичних речовин у продуктах харчування та їхній вплив на здоров'я споживача; – визначати за підручником вимоги до використання харчових добавок у харчовій промисловості; - засвоїти та визначати потреби організму в енергії та харчових джерелах за зразком; - визначати харчову, енергетичну та біологічну цінність харчових продуктів.	- класифікувати напрями розробки інноваційної оздоровчої продукції; - складати технологічні картки та схеми виробництва продукції за зразком; – засвоїти та класифікувати технологічні процеси, режими та операції виробництва харчових продуктів; - виробляти харчову продукцію за заданим алгоритмом; – перелічувати та описувати вимоги до якості харчової продукції; - називати науково-дослідні основи створення інноваційних оздоровчих продуктів; – визначати законодавчо-нормативні документи щодо виробництва інноваційної продукції за наданим переліком.
продуктивний рівень		
– знаходити нові статистичні дані щодо захворюваності населення; – знаходити та пояснювати причини та умови розвитку захворювань споживачів; - порівнювати та обирати оптимальні способи підтримання і зміцнення здоров'я споживачів, а саме: • обирати та застосовувати методи попередження ускладнень захворювання; • обирати та застосовувати методи відновлення функції різних органів та систем.	- пояснювати роль харчування у функціонуванні основних систем організму людини; - виділяти недоліки харчування споживача, пояснювати їх вплив на організм; - надавати характеристику білків, ліпідів, вуглеводів, вітамінів, мінеральних речовин; - характеризувати харчові продукти та їх компоненти; – порівнювати вміст природних та чужорідних токсичних речовин у продуктах харчування та аналізувати їх вплив на організм споживача; – аналізувати склад добавок та робити висновки про доцільність їх використання; - аналізувати та розраховувати оптимальні потреби організму в енергії та харчових джерелах; - аналізувати харчову, енергетичну та біологічну цінність харчових продуктів та робити висновки щодо їх недоліків.	- порівнювати та виділяти недоліки інноваційної оздоровчої продукції; - розраховувати технологічні картки та схеми виробництва продукції за зразком; - порівнювати склад та властивості продукції, робити висновки про доцільність заміни компонентів на інші; - аналізувати технологічні процеси, режими та операції виробництва харчових продуктів; - порівнювати та обирати оптимальні технології виробництва продукції; – пояснювати фізико-хімічні процеси, що відбуваються на кожному етапі виробництва продукції; – обирати технологічні умови сумісництва речовин у виробництві продукції і ступінь їх засвоєння організмом людини; – надавати характеристику якості продуктів харчування; – розробляти нормативну та технічну документацію на інноваційну оздоровчу продукцію та технології її виробництва.
творчий рівень		
– прогнозувати розвиток захворюваності населення; – пропонувати нові способи підтримання і зміцнення здоров'я споживачів.	- знаходити та проводити дослідження щодо можливості та умов використання нових харчових компонентів; – пропонувати та обґрунтовувати нові харчові продукти та добавки; - обґрунтовувати та пропонувати методи удосконалення харчової, енергетичної та біологічної цінності інноваційної оздоровчої продукції.	- пропонувати та обґрунтовувати напрями розширення видів інноваційної оздоровчої продукції; - планувати потреби в ресурсах (матеріальних, фінансових, трудових) для створення інноваційної оздоровчої продукції; - планувати та розробляти інноваційну оздоровчу продукцію, а саме: - планувати та проводити дослідження поєднання нових рецептурних компонентів; - висувати та пропонувати нові технологічні процеси, режими та операції виробництва інноваційної оздоровчої продукції; – обґрунтовувати та пропонувати рішення щодо удосконалення та розробки методів оформлення інноваційної оздоровчої продукції; – прогнозувати та проводити дослідження якості інноваційної оздоровчої продукції; – розробляти та пропонувати нормативну та технічну документацію на інноваційну оздоровчу продукцію.

Процес засвоєння необхідних знань відбувається за такими рівнями, як репродуктивний, продуктивний і творчий. Репродуктивний рівень передбачає відтворення навчальної інформації на основі її усвідомлено-

го сприйняття і фіксування у пам'яті. Продуктивний рівень характеризує розуміння, відтворення знань та застосування ЗУН у типовій ситуації. Творчий рівень відповідає за відтворення та застосування ЗУН у не-

типовій, нестандартній ситуації. Аналіз актуальних досліджень [10, 11, 12] дозволяє визначити цілі підготовки майбутнього інженера-технолога щодо розробки інноваційної оздоровчої продукції за окресленою тріадою цілей. Представимо їх відповідно до змісту підготовки майбутнього фахівця: за медико-біологічним, фізіологічним та технологічним напрямками (табл. 1.)

Визначимо **розвивальні цілі** навчання майбутніх фахівців у процесі формування здоров'язберігаючої компетентності. Вони забезпечують розвиток інтелектуальної, емоційно-вольової, діяльнісно-поведінкової сфери особистості [5, с. 222]. Визначення розвивальних цілей підготовки майбутніх інженерів-технологів підвищує якість навчання завдяки конкретизації розумових дій і функцій, необхідних для успішного засвоєння знань, вмінь і навичок. Отже, до розвивальних цілей майбутніх фахівців в процесі розробки інноваційної оздоровчої продукції відносимо наступні:

- аналізувати причини хвороб споживачів та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між недугом та збалансованістю його харчування;
- запам'ятовувати та відновлювати головні властивості харчової сировини, добавок та технологій;
- порівнювати нутрієнтний склад та властивості харчової сировини та добавок, технології виробництва;
- складати технологічні схеми, карти на інноваційну оздоровчу продукцію;
- планувати процес розробки інноваційної оздоровчої продукції та прогнозувати бажані результати;
- спостерігати та контролювати процес виробництва інноваційної оздоровчої продукції;
- узагальнювати і класифікувати результати досліджень при виробництві інноваційної продукції;
- порівнювати та виділяти головні показники якості інноваційної оздоровчої продукції.

Досягнення розвивальних цілей виконує визначальну роль у формуванні професійно важливих якостей майбутніх інженерів-технологів.

Виховні цілі навчання майбутніх інженерів-технологів спрямовані на формування справедливості та об'єктивності у виборі продукту для розробки (з

огляду на його доступність більшості споживачів); широкого світогляду (в т.ч. знання національних та релігійних харчових обмежень); високого рівню моральних стосунків з людьми; відповідальності за життя кожного споживача, акуратності й охайності під час трудової діяльності; чесності, дисциплінованості, вимогливості до себе та своєї роботи. Досягнення виховних цілей майбутнього інженера-технолога направлене на розвиток активної життєвої та професійної позиції. Отже, в процесі розробки майбутнім фахівцем інноваційних оздоровчих продуктів доцільно виділити наступні виховні цілі:

- виховання поваги до людей похилого віку, вагітних та хворих, доброзичливого ставлення до всіх людей;
- усвідомлення цінності власної діяльності та важливості професійного вдосконалення навичок;
- поважне ставлення до релігійних вподобань споживачів різних національностей;
- бережне відношення до національних традицій;
- ціннісне ставлення до місцевих харчових ресурсів держави;
- уміння висловлювати та обґрунтовувати власні думки;
- сприяння самовизначенню і самореалізації особистості в процесі професійної діяльності.

Визначені цілі не відокремлюються одна від одної і досягаються у єдності. Критерієм їх досягнення є кінцевий результат - рівень підготовки майбутнього фахівця, зокрема, для інженера-технолога – це сформована здоров'язберігаюча компетентність.

Висновок. Аналіз літературних джерел з окресленої проблеми дозволив виділити структуру цілей навчання щодо формування здоров'язберігаючої компетентності майбутнього інженера-технолога харчової галузі. Основними складовими формування цілей професійної підготовки майбутніх фахівців є знання, вміння, навички та професійно важливі якості.

Подальших досліджень потребує визначення та обґрунтування професійно-важливих якостей майбутнього інженера-технолога харчової галузі як важливого компонента формування здоров'язберігаючої компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко О. Готовність учителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі / О. Ващенко, С. Свириденко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. – 2008. – № 2. – 93–95с.
2. Философская энциклопедия / Под ред. Ф.В. Константинова. – М.: Советская Энциклопедия, 1970. – Т. 5. – 740 с. 4. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с.
3. Методика професійного навчання: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. інж.-пед. спец. для традиційної та дистанційної форм навчання / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, Н. В. Корольова, Є. В. Шматков. – Х. : Конраст, 2008. – 488 с.
4. Закон України "Про вищу освіту" // [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://portal.rada.gov.ua/>
5. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов: учеб. Пособие / В.А. Козаков. – К.: Высш. школа, 1989. – 252 с.
6. Губергриц А. Я., Линецкий Ю. В. Лечебное питание. Справ. пособ. – К.: Вища школа, 1989. – 398 с.
7. Капельянц Л. В. Функциональные продукты питания: современное состояние и перспективы развития // Продукты и ингредиенты, 2004. – № 1. – с. 22–24.
8. Павлоцька Л. Ф. Фізіологія харчування : підручник Л. Ф. Павлоцька, Н. В. Дуденко, Є. Я. Левітін. – Суми : Університетська книга, 2011. – с. 473.
9. Сирохман І. В. Товарознавство харчових продуктів функціонального призначення: Навчальний посібник / І. В. Сирохман – К. : Центр учбової літератури. – 2009. – 543 с.
10. Українець А.І. Технологія оздоровчих харчових продуктів: Курс лекцій для студентів за напрямом 6.051701 «Харчові технології та інженерія» денної та заочної форм навчання/Українець А.І.,Сімахіна Г.О.- К: НУХТ, 2009. - 310 с.
11. Тутельян В.А. Сбалансированное питание – основа процветания нации/ Доклад на VI Всероссийской конференции «Здоровое питание: воспитание, образование, реклама». М.: БАД – Бизнес, 2001. – с. 5-12.

12. Капрельянц Л.В., Йоргачова К.Г. Функціональні харчові продукти: Підручник. – Одеса: Друк, 2003. – 312 с.
13. Егоров Е.Ю. Продукты функционального назначения и БАД к пище на основе дикорастущего сырья / Е.Ю. Егоров, М.Н. Школьников // Пищевая промышленность. – №11. – 2007. – С. 12-14.
14. Кухаренко А.А. Научные принципы обогащения пищевых продуктов микронутриентами / А.А. Кухаренко, А.Н. Богатырев, В.М. Короткий, М.Н. Дадашев // Пищевая промышленность. – № 5. – 2008. – С. 62-64.
15. Технология пищевых продуктов / Под ред. А.И. Украинца. – К.: «Аскания», 2008. – 736 с.

REFERENCES

1. Vashchenko O. Hotovnist uchytelia do vykorystannia zdorov'iazberihaiuichykh tekhnolohii u navchalno-vykhovnomu protsesi / O. Vashchenko, S. Svyrydenko // Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. – 2008. – № 2. –93–95 s.
2. Filosofskaja jenciklopedija / Pod red. F.V. Konstantinova. – M.: Sovetskaja Jenciklopedija, 1970. – T. 5. – 740 s. 4. Filosofskij slovar' / Pod red. I.T. Frolova. – M.: Politizdat, 1986. – 590 s.
3. Metodyka profesiinoho navchannia: navch. posib. dlia studentiv vyshch. navch. zakl. inzh.-ped. spets. dlia tradytsiinoi ta dystantsiinoi form navchannia / O. E. Kovalenko, N. O. Briukhanova, N. V. Korolova, Ie. V. Shmatkov. – Kh. : Kontrast, 2008. – 488 s.
4. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" // [Elektronnyi resurs] / Rezhym dostupu: <http://portal.rada.gov.ua/>
5. Kozakov V.A. Samostojatel'naja rabota studentov: ucheb. Posobie / V.A. Kozakov. – K.: Vyssh. shkola, 1989. – 252 s.
6. Gubergic A. Ja., Linevskij Ju. V. Lechebnoe pitanie. Sprav. posob. – K.: Vishha shkola, 1989. – 398 s.
7. Kaprel'janc L. V. Funkcional'nye produkty pitaniia: sovremennoe sostojanie i perspektivy razvitija // Produkti i ingredijenty, 2004. – № 1. – s. 22–24.
8. Pavlotska L. F. Fiziolohiia kharchuvannia : pidruchnyk L. F. Pavlotska, N. V. Dudenko, Ie. Ia. Levitin. – Sumy : Univer-sytetska knyha, 2011. – s. 473.
9. Syrokhman I. V. Tovaroznavstvo kharchovykh produktiv funktsionalnogo pryznachennia: Navchalnyi posibnyk / I. V. Syrokhman – K. : Tsentri uchbovoi literatury. – 2009. – 543 s.
10. Ukrainets A.I. Tekhnolohiia ozdorovchyykh kharchovykh produktiv: Kurs leksii dlia studentiv za napriamom 6.051701 «Kharchovi tekhnolohii ta inzheneriia» dennoi ta zaochnoi form navchannia/Ukrainets A.I.,Simakhina H.O.- K: NUKhT, 2009. - 310 s.
11. Tutel'jan V.A. Sbalansirovannoe pitanie – osnova procvetaniia nacji/ Doklad na VI Vserossijskoj konferencii «Zdorovoe pitanie: vospitanie, obrazovanie, reklama». M.: BAD – Biznes, 2001. – s. 5-12.
12. Kaprel'janc L.V., Iorhachova K.H. Funktsionalni kharchovi produkty: Pidruchnyk. – Odessa: Druk, 2003. – 312 s.
13. Egorov E.Ju. Produkty funkcional'nogo naznachenija i BAD k pishhe na osnove dikorastushhego syr'ja / E.Ju. Egorov, M.N. Shkol'nikova // Pishhevaja promyshlennost'. – №11. – 2007. – S. 12-14.
14. Kuharenko A.A. Nauchnye principy obogashhenija pishhevyykh produktov mikonutrientami / A.A. Kuharenko, A.N. Bogatyrev, V.M. Korotkij, M.N. Dadashev // Pishhevaja promyshlennost'. – № 5. – 2008. – S. 62-64.
15. Tehnologija pishhevyykh produktov / Pod red. A.I. Ukrainca. – K.: «Askaniya», 2008. – 736 s.

"Target concepts of future engineers-technologists of food industry in the formation of health-competence "

Lazareva T.A., Blahiy O.S.

Abstract. The aim of the study is rationale and development the purpose of training of engineer-technologist in the food industry for the formation of health protection competence asberg. The analysis of scientific research allowed to allocate their own framework of goals in the formation of health protection competence of the future asberg of engineer-technologist of food industry. The educational goals of future specialists of food industry are presented in the context of medical-physiological, biological and technological areas. The main components of the formation of the goals of professional training of future specialists are knowledge, skills and professionally important qualities.

Keywords: process engineer, food industry, Health-competence, goal, competencies, structure, integration, system.

«Целевые концепты подготовки будущих инженеров-технологов пищевой отрасли в процессе формирования здоровьесберегающей компетентности»

Лазарева Т.А., Благий О.С.

Аннотация. Целью исследования является обоснование и разработка целей профессиональной подготовки инженера-технолога пищевой отрасли по формированию здоровьесберегающей компетентности. Проведенный анализ научных исследований позволил выделить собственную структуру целей в процессе формирования здоровьесберегающей компетентности будущего инженера-технолога пищевой отрасли. Учебные цели будущих специалистов пищевой отрасли представлены в разрезе медико-физиологического, биологического и технологического направлений. Основными составляющими формирования целей профессиональной подготовки будущих специалистов являются знания, умения, навыки и профессионально важные качества.

Ключевые слова: инженер-технолог, пищевая отрасль, здоровьесберегающая компетентность, целеполагание, компетенции, структура, интеграция, система.

Спілкування (слово) у формуванні особистості лікаря

Н. В. Малярська, М. І. Драчук

Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, м. Львів, Україна
Corresponding author. E-mail: n.malyarska@gmail.com, maryashka0503@gmail.com

Paper received 19.11.2016; Revised 24.11.2016; Accepted for publication 01.11.2016.

Анотація: В статті продемонстровано необхідність спілкування в колективі, зокрема при формуванні особистості лікаря в сучасних умовах. Спілкування (слово) – це засіб лікування, культура, толерантність, мораль та самопізнання.

Ключові слова: спілкування; слово; викладач; лікар; студент; пацієнт.

Слово – то мудрості промінь,
слово – то думка людська.
Олена Пчілка

Слово – це інформаційний, емоційний та енергетичний імпульс у спілкуванні між людьми. Слово, сказане живим голосом людини, має велику силу впливу. Великий Авіцена відмічав, що у руках лікаря знаходиться три засоби допомоги хворому: слово, ліки та ніж.

На сьогоднішній день все змінилося – і суспільство віддає більшу перевагу індивідуалізму та технологіям перед особистим спілкуванням.

Повноцінний розвиток людини, передусім психічний і соціальний, залежить від її спілкування із собі подібними homo sapiens. Люди, які оточують нас, є невичерпним джерелом її соціального становлення особистості. Головним інструментом, що забезпечує зв'язок особистості з іншими людьми, є спілкування. Тому потяг кожної людини до спілкування зумовлений природними потребами. Без спілкування мав би зупинитися розвиток людини як особистості.

Людина – продукт соціалізації завдяки спілкуванню з іншими людьми. Людство знає чимало прикладів, коли дитина, потрапляючи в ранньому віці у середовище тварин, виживала, але не ставала людиною. Причина, як відомо, полягала у відсутності можливості наслідувати і, особливо, спілкуватись з людьми. Отже, спілкування має величезне значення як для становлення людини, так і для її подальшого життя в суспільстві, бо спілкування відіграє у нашому житті визначальну роль [8;10;12].

Перш за все від цього залежить наше здоров'я. Бо від того, як ми розмовляємо з людьми і як люди розмовляють з нами, залежить наш настрій, а значить стан нашої нервової системи. Від цього залежить благополуччя і спокій в родині, успіх в нашій роботі і наш особистий розвиток. Вміючи спілкуватись, людина уникає багатьох проблем, конфліктів, швидше досягає життєвих цілей. Справжнє вміння спілкуватись зводиться, перш за все, до культури спілкування.

Культура людського спілкування – це частка загальної моральної культури особистості. Відсутність культури спілкування – свідчення бездуховності людини. Ще мудрий Езоп довів, що наше слово – це і найкраще, що є в розпорядженні людини і найгірше, чим вона володіє. Сьогодні проблема культури спілкування набуває, як ніколи, великого значення. З огляду на це визначальною стає для нашого суспільства проблема вміння спілкуватись

як на офіційному, діловому, так і побутовому рівнях [3;5].

Вмінню спілкуватися приділяється невиправдано мала увага як в освітньо-виховних закладах, так і в державі в цілому. Засоби масової інформації, маючи величезні можливості формувати у людини смак до справжньої високої культури взаємостосунків між людьми, нехтують цією можливістю і використовують дане їм державою право впливу на суспільство, часто в протилежному напрямку, сприяючи розвитку масової антикультури. На людину, як продукт соціалізації, та становлення особистості, має вплив досвід (традиції, звичаї, норми), який передає суспільство своїм поколінням. Традиції, звичаї українського народу високі і духовно багаті. Відсутність поваги і уваги до людини порушує принцип людяності як найбільш бажаної норми взаємостосунків між людьми, викликає загальний негативізм і руйнує духовну сферу людських взаємовідносин. Ця проблема є актуальною не лише для нашого суспільства. В Сполучених Штатах Америки ще з 1991 року у вузах запроваджено курс “Мистецтво спілкування”, розрахований на два роки, який включає в себе переважно питання культури спілкування. У наших вузах, цій важливій проблемі, мабуть присвячують короткі спецкурси, а можливо і забувають про це [2;3;5].

Ми прагнемо збудувати та жити в цивілізованій державі, тому над усе мусимо бути цивілізованими людьми, а першим проявом цього і є культура спілкування. Сім'я, дитячі виховні заклади, школа та ВИШІ – повинні, формуючи особистість, розвивати в ній такі морально-психологічні якості як уважність, чуйність, вміння бачити моральну сторону своїх і чужих дій і вчинків, витримка, володіння собою, здатність стримувати негативні емоції, вміння слухати іншу людину, передбачити можливі наслідки своїх слів, дій, вчинків. Перш за все, така культура спілкування повинна відновитися у медичних закладах ОЗ, тому що від не знання розвивається багато хвороб(інфаркт, інсульт, діабет, бронхіальна астма, онкологія та інші), запобігти розвитку яких не так просто. Культура спілкування – це профілактика захворювань, це пропагування здорового способу життя, це позитивні емоції щоденно. Недарма психологи кажуть, що здоров'я людини в її голові (нервовій системі), а не в аптеці.

Спілкування – це процес встановлення і розвитку контактів між людьми, який породжується потребами спільної діяльності і містить обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої людини [3;12].

На думку відомого філософа Григорія Сковороди, людина, спілкуючись, реалізує свої природні обдарування, які можна реалізувати тільки через освіту та самопізнання. Пізнати в собі справжню людину – в цьому щастя, а корінь нещастя – в неправильному розумінні своїх здібностей, самого себе.

Зміст спілкування – інформація, яка в міжособистісних контактах передається від однієї людини до іншої. Це можуть бути відомості про внутрішній (емоційний) стан співрозмовника, про середовище, наукові та побутові знання, навички та уміння, про саму людину (її зовнішній вигляд, особливості характеру, манера поведінки тощо) [9;10].

Спілкування між людьми відбувається завдяки мові. Мова є знаряддям мислення та інтелектуальної діяльності. Саме мова забезпечує орієнтування особистості в навколишніх умовах: досягнення знань, навичок, вміння використовувати їх для належного результату, порівняння одержаного результату з накресленою метою.

Спілкування серед студентів та викладачів в сучасних умовах вимог викладання, медичної дисципліни зокрема, повинно набувати багатогранності а не обмеження. «Якщо хворому після розмови з лікарем не стало легше, то це не лікар!» – казав В.М. Бехтерев. Таким чином, без спілкування людина не здатна не лише психологічно розвиватися, але й просто забезпечувати своє існування.

Професійне педагогічне спілкування – це взаємообумовлений процес рольових ігор викладача та студента-медика. Якщо для педагога спілкування є передусім видом професійної діяльності, то для студента – це вид повсякденної життєдіяльності, а коли це застосувати для студента-медика, то це його «майбутнє життя» лікаря. Тому, спілкуючись зі студентами-медиками, педагог не тільки взаємодіє з кожним зокрема, з групою, але залишається одночасної поза нею, бо йому треба спостерігати, аналізувати, коригувати, приймати рішення тощо.[8;9].

Культура педагогічного спілкування включає загальну культуру людини, психолого-педагогічні знання, вміння та навички, відповідний емоційний настрій та спрямованість педагога на ефективну діяльність [6;8].

Оптимальним треба вважати таке спілкування педагога зі студентами-медиками у процесі навчально-виховної роботи, яке створює найбільш сприятливі умови для розвитку позитивної мотивації у навчальній діяльності, для соціально-психологічного розвитку, забезпечує сприятливий емоційний клімат у всіх сферах медичної діяльності, ефективне керівництво соціально-психологічними процесами в студентському колективі та дає змогу

максимально використовувати особистісні якості студентів [3;4].

Загальноприйнято, що при деяких умовах одним словом можна викликати у людини сильну емоційну реакцію, здатну залишити слід на всьому майбутньому житті людини. Недарма в народі говорять, що «словом можна вбити людину, але можна її і оживити».

Слово, в продовж багатьох століть має цілюще значення і залишається в арсеналі найефективніших лікарських засобів. Адже кожен лікуючий лікар, хоче він того чи ні, займається психотерапією. З повагою та довір'ям відносяться пацієнти до лікаря, що володіє методом словесного переконання. Однак користуватися словом треба обережно, завжди враховуючи психологічні особливості особистості хворого, його емоційний стан, діагноз захворювання, тощо [10;12].

Важливою стороною спілкування лікаря, студента-медика і пацієнта є етика і деонтологія – навчання про моральні основи поведінки людини, в тому числі в умовах діагностичної і лікувальної взаємодії. Крім них, найважливішими вважаються проблеми: лікарської таємниці, евтаназії, повідомлення пацієнтові правильного діагнозу його захворювання, патерналізму, реконструкції особистості при психотерапії тощо [2;3].

Кваліфікація лікаря містить у собі, як мінімум, дві якості. По-перше, це рівень знань і навичок, якими володіє він; по-друге, використання їм у професійній діяльності моральних принципів. Ні в якій іншій спеціальності немає такої взаємозумовленості етичних і професійних якостей людини [8].

«Навчання – це не просто передача інформації, знань, а складні людські взаємини» – сказав В.О. Сухомлинський [11].

Аналізуючи досвід педагогічної діяльності представників педагогічної школи, варто сказати, що викладачеві недостатньо знань основ наук і методики навчально-виховної роботи. Незаперечний той факт, що всі знання і практичні уміння викладача можуть передаватися студентам лише завдяки живому й безпосередньому спілкуванню з ними. Для багатьох викладачів очевидна істина: студенти нерідко переносять ставлення викладача на предмет, який він викладає. На цих стосунках вибудовується складна й об'ємна піраміда навчання і виховання, через них відбувається проникнення педагога в душевний світ студентів, щоб виробити у них первинні навички співтворців власної особистості. Саме ці взаємовідносини, їх мистецькі, моральні, психологічні, технологічні складники не завжди усвідомлюють педагоги як вартісний засіб удосконалення їхньої педагогічної діяльності.

Важлива психологічна характеристика педагога – творчість у спілкуванні, пошук нових завдань і способів взаємодії зі студентами. У процесі спілкування педагог опановує новими сторонами професійної позиції; він діє як «психотерапевт», гуманіст, фасилітатор. Майстерність викладача при спілкуванні зі студентом-медиком повинна проявлятися у взаємодії (позитивній толерантності). Перший тип взаємодії – це діалог, в якому

проявляється індивідуальність і пізнається своєрідність іншого. В структурі діалогової взаємодії переважають емоційний та когнітивний компоненти. Другий тип взаємодії – співпраця, що передбачає спільне визначення цілей діяльності, спільне її планування та розподіл сил. Третім видом взаємодії є опіка, що передбачає турботу, яка не принижує достоїнства того, кого опікають. Серед медичних працівників та пацієнтів така взаємодія сумісна, якщо обидві сторони сприймають і терпляче ставляться одна до одної.

За останнє десятиріччя зростання темпів розвитку суспільства і трансформація суспільних ідеалів та цінностей неминуче призводять до змін особистісних структур людини і задають нові параметри соціалізації особистості. Криза цінностей, яка нині відбувається в Україні, незначна кількість позитивних орієнтирів для вибору соціальної поведінки пред'являють нові вимоги до ціннісного потенціалу кожного із нас.

Толерантність у спілкуванні викладача та студента-медика передбачає реалізацію певної соціальної поведінки. Прояв толерантності проявляється у висловлюваннях і відстоюванні власної позиції як точки зору, ставленні до висловлювань, уміння домовлятися та взаємодіяти, конструктивна поведінка в напружених ситуаціях. Обираючи собі лікаря, пацієнт безумовно віддасть перевагу тому, хто уважний, чуйний, викликає довіру, впевненість, уміє будувати міжособистісні стосунки. Характер соціальних контактів медичних працівників визначається їх високим авторитетом у суспільстві. Основними вимогами до працівників даної професії є здатність до співчуття, чуйність, душевність. Думки науковців, котрі вивчають глибину спілкування в медичному середовищі стверджують, що для успішного здійснення своєї професійної ролі лікар повинен володіти такими характеристиками: афіліація – потреба людини перебувати в суспільстві інших людей. Афіліація виражається в товариськості, бажанні співпрацювати з іншими людьми. Оскільки праця лікаря передбачає різноманітні соціальні контакти, володіння цією рисою допомагає йому зберегти живе, зацікавлене ставлення до пацієнтів,

бажання допомагати їм, стримує від такої поведінки, коли хворий розглядається як анатомічне тіло, частина якого потребує терапії; емоційна стабільність, урівноваженість допомагає лікарю уникати конфліктів у стосунках із хворими; емпатія – емоційне співпереживання, що допомагає встановлювати психологічний контакт із хворим, отримати повну і достовірну інформацію про нього, його стан здоров'я, вселяє впевненість у професіоналізм лікаря та віру в одужання. Досвідчена психолог М. М. Філоненко виділяє комплекс особистісних якостей, які повинні бути у лікаря. Морально-етичні якості: чесність, порядність, обов'язковість, відповідальність, інтелігентність, людяність, доброта, надійність, принциповість, безкорисливість, уміння тримати слово. Комунікативні якості: особиста привабливість, ввічливість, повага до оточення, готовність допомогти, авторитет, тактовність, уважність, спостережливість, уміння бути хорошим співрозмовником, комунікабельність, доступність контактів, довіра до оточення. Вольові якості: впевненість у собі, витримка, схильність до ризику, сміливість, незалежність, стриманість, урівноваженість, рішучість, ініціативність, самостійність, самоорганізація, настирність, цілеспрямованість. Організаційні якості: вимогливість до себе і оточення, схильність брати на себе відповідальність, уміння приймати рішення, вміння правильно оцінити себе та пацієнта, вміння планувати свою роботу.

Культура і мистецтво спілкування не самоціль, а дорогоцінний здобуток людини. Це засіб духовного розвитку і вдосконалення особистості, яка прагне відчувати власну гідність. Набуття людиною навичок культури спілкування розв'яже проблеми міжособистісних стосунків, допоможе «вийти» на міжнаціональні взаємостосунки, а також дасть можливість відчувати себе невід'ємною частиною суспільства в цілому.

Отже, знайдіть час для спілкування і знайдіть час для можливості поділитися всім, що маєте сказати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодалев А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов. – М.: Речь, 2000. – 440 с.
2. Велітченко Л.К. Психолого – педагогічний практикум у системі підготовки до педагогічної взаємодії // Педагогіка і психологія. – 1997. – №4.
3. Головаха Є.І., Паніна Н.В. Психологія людського взаєморозуміння. – Київ, 1989.
4. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища / О. А. Грива. – К. : Парапан, 2005. – 227 с.
5. Л. Г. Кайдалова, Л. В. Пляка /Психологія спілкування//Навчальний посібник Харків, 2011.
6. Максименко С. Д. Загальна психологія: навчальний посібник. – К., 2004.
7. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія / С. Д. Максименко. – К.: Видавничий дім «Слово», 2013. – 592 с.
8. Максименко С. Д. Педагогіка вищої медичної освіти/С. Д. Максименко, М. М. Філоненко. – К.: Центр учбової літератури, 2014. – 288 с.
9. Мачуська Г.М. Формування культури спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3.
10. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І.Я. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – С.75.
11. Сухомлинський В.О. Пависька середня школа. Сто порад вчителю // Вибр.твори в 5т. – К.,1997. – Т.2.
12. Філоненко М. М. Психологія спілкування / М. М. Філоненко. – Ужгород : Вид. УжНУ «Говерла», 2007. – 414 с.

REFERENCES

1. Bodalev A.A. General psychodiagnostics / A.A. Bodalev, V.V. Stolin, V.S. Avanesov. – М.: Speech – 2000. – 440 P.
2. Velitchenko L.K. Psychological - Pedagogical Workshop in the system of the pedagogical interaction // Pedagogy and Psychology. – 1997. – №4.
3. Golovakha E.I., Panina N.V. Psychology of human understanding. – Kyiv, 1989.
4. Gryva O. A. Social and educational foundations tolerance in children and youth in the multicultural environment / O.A. Gryva. – К: Parapan., 2005. – 227 P.
5. L.G. Kajdalova, L. V. Plyaka. Psychology of Communication // Textbook. – Kharkiv, 2011.
6. Maksimenko S. D. General Psychology: Tutorial. – К., 2004.
7. Maksimenko S. D. Psychology of human learning, genetic-modeling approach: Monograph / Maksimenko S. D. – К.: Publishing house "Slovo", 2013. – 592 P.
8. Maksimenko S. D. Pedagogy of higher medical education / S.D. Maksimenko, M.M. Filonenko. – К.: Center of educational literature, 2014. – 288 P.
9. Manchurska H.M. Building a culture of communication of the educational process // Pedagogy and Psychology. – 1997. – №3.
10. Pedagogical skills: Textbook / Edited by I.Ya. Zyazyuna. – К.: High School, 1997. – P.75.
11. Suhomlinsky V.O. Pavlyska secondary school. One hundred tips for teachers // Selected Works. – К., 1997. – Т.2.
12. Filonenko M. M. Psychology of communication / M. M. Filonenko. – Uzhgorod: «Hoverla», 2007. – 414 P.

Общение (слово) в формировании личности врача

Н.В. Малярская, М.И. Драчук

Аннотация: В статье продемонстрировано необходимость общения в коллективе, в частности при формировании личности врача в современных условиях. Общение (слово) - это метод лечения, культура, терпимость, мораль и самопознание.

Ключевые слова: общение; слово; преподаватель врач; студент; пациент.

Communication (word) in the formation of the individual doctor

N.V. Malyarska, M.I. Drachuk

Abstract: The article demonstrated the need for communication in the team, including the development of the individual physician in the modern world. Communication (word) - is a treatment, culture, tolerant, morality and self-knowledge.

Keywords: communication; word; teacher; doctor; student; patient.

Ensuring cooperation in the system of the «higher pharmaceutical education - labor market» in Ukraine

T. D. Reva

Faculty of Pharmacy, Bogomolets National Medical University, Ukraine
E-mail: tetyana_reva_nmu@ukr.net

Paper received 30.10.2016; Revised 08.11.2016; Accepted for publication 10.11.2016.

Abstract: The article examines the specifics of ensuring cooperation in the system of the «higher pharmaceutical education – labor market» in Ukraine; analyses the information sources, the view of scientists, educators and practitioners of a pharmaceutical sector of the healthcare system on issues of optimization cooperation in providing pharmaceutical services to the public, improving the efficiency of complex measures for healthcare, vocational training of the future pharmacists in the system of higher pharmaceutical education of Ukraine.

Keywords: *higher pharmaceutical education in Ukraine, tendencies in vocational training of pharmacists, the system of the «higher pharmaceutical education – labor market».*

Introduction. The promotion of priority of health being among the nationwide values, which determine the public policy of Ukraine in healthcare, occurs with the following groups of factors to have been taken into account: 1) legal; 2) social and economic; 3) juristic; 4) medical; 5) educational and upbringing-related; 6) culturological; 7) environmental [1, p. 233]. An important condition for taking a set of measures on healthcare of the public is to take into account the demands of society to the level of service provision in this area of disease prevention. Among these requests are the demands of the public for improving healthcare system, which is the direct projection on the organization of vocational training of future pharmacists in the system of HPE in Ukraine. The efficiency of development of the modern higher pharmaceutical education in Ukraine being a complex and heterogeneous social system of purposeful training and improvement of practitioners and scientific-pedagogic pharmaceutical staff depends on the effectiveness in ensuring cooperation in the system the «higher pharmaceutical education – labor market».

Materials and Methods. This article applied theoretical methods, in particular a systems-related one, object analysis, comparison and matching for conceptualizing of information sources in the field of vocational training of the higher pharmaceutical education; scientific interpretation for elucidating cause-effect relationships in ensuring cooperation in the system the «higher pharmaceutical education – labor market».

The materials of the VIIIth Congress of the National Pharmacists of Ukraine (hereafter – the Congress) which took place on 13-16 September 2016 in Kharkov (Ukraine), 75th (28 September 2015, Germany) and 76th (28 August 2016, Argentina) Word Congress of Pharmacy and Pharmaceutical Sciences, International Pharmaceutical Federation (FIP) are of theoretical significance for our study. The author (T. Reva) investigates the problem of formation of professional competencies of pharmacists in the process of learning chemistry disciplines.

Results. The development of the pharmaceutical sector of healthcare system is an essential prerequisite for maintaining health of the Ukrainian people, and the key to prosperity and social welfare of the citizens. There are more than 400 thousand of experts working in the field of pharmaceutical education and science, in wholesale and retail sector, pharmaceutical production and quality control of medicines and in the specialized pharmaceutical publications [4]. Analysis of the information voiced by participants of the Congress, made it possible to specify the main achievements and challenges in ensuring coop-

eration in the system of the «higher pharmaceutical education – labor market» in Ukraine. The below ones were mentioned as successes:

1) Ukraine has got a highly capable pharmaceutical industry meeting the standards of self-sufficient manufacturing practice: according to the market research «PharmXplorer»/«PharmStandard» conducted by the company «Proxima Research» for the time being the share of sales of medicine packages produced in Ukraine compared to the total sales figure in bulk is about 80%, and the share expressed in money is about 40%, with the average weighted price of a package of a locally-produced medicine being almost five times lower than the one of foreign origin;

2) 112 enterprises in Ukraine have a state license to produce pharmaceutical drugs (PDs); at present, more than 12 thousand kinds of pharmaceutical drugs are produced in the country with regard to the pharmaceutical form, dosage and batch number;

3) almost 400 thousand people in Ukraine are involved in the pharmaceutical sector, and as of the beginning of the instructional year 2016-2017 there are about 30 thousand students being trained at the pharmaceutical faculties and whose knowledge is examined via the «KROK» testing system: the students take examinations in a test mode called «KROK-1», «KROK-2», «KROK-3» which ensures compliance the approach with European standards and objectivity of the examination [4].

Generalisation of the materials of the Congress [4] made it possible to specify the contemporary challenges requiring an adequate response from the state authorities, educational institutions, researchers, public health authorities, enterprises of pharmaceutical sector and those challenges seem to be uniting the efforts of the professional community to facilitate continuing education of pharmaceutical personnel to protect the legal, social, formative, economic and other interests, rights and freedoms of professionals and consumers of pharmaceutical products and services, in particular patients, development of professional self-governance in Ukraine.

At the Congress, there were defined the strategic goals that, we believe, may become the basis for effective cooperation in the system the «higher pharmaceutical education – labor market» in Ukraine, namely:

1) formulating of a National Policy on– a document which is to summarize, specify and detail plans for the development of the pharmaceutical sector including such basic elements as the availability of medicines, funding the PDs provision and delivery system, monitoring quali-

ty and quality assurance and promotion in the market of services;

2) developing a National List of Essential PDs with regard to the WHO guidelines, which is to present the PDs merely with proven efficacy and the PDs which are included in treatment protocols for the developed countries;

3) introducing reference prices for PDs to be included in the National List;

4) introducing reimbursement (refunding the cost of PDs by the state) for PDs included to the National List, along with the use of the reference price scheme.

An important step to have been taken in solving the pressing problems of ensuring the cooperation in the system «higher pharmaceutical education – labor market» in Ukraine has appeared to be the fact that on 28 September 2015 at the meeting of FIP board members in the course of the 75th World Congress of Pharmacy and Pharmaceutical Sciences Non-governmental Organisation «Ukrainian Pharmaceutical Chamber» (hereinafter – NGO «UPC») was granted the status of institutional member. Thus, NGO «UPC» acquired authority to conduct explanatory work and be the voice of the International Pharmaceutical Community in Ukraine [6].

We are consent to the view of O. Klimov, Chairman of the Board for NGO «UPC» who considers the pharmacy network to be the «weak piece of chain» in ensuring cooperation in the system «higher pharmaceutical education – labor market» because the mentioned network is likely to suffer from the lack of a sufficient legal regulation of approvals of the feasibility criteria for setting up pharmacies and properly trained specialists for the pharmaceutical sector which affects public confidence in the quality of services provided by both a pharmacy chain and its employees. Training process of a pharmaceutical specialist has to be conducted in compliance with contemporary international standards, and as extramural form of study of higher pharmaceutical education is concerned, this should only be allowed to be gained by the persons who has acquired secondary pharmaceutical education. The process of adequate training of a pharmaceutical specialist should stipulate the changes in the evolution of thinking: from the perspective of the Educator – who do we train and how do we train them?; from the perspective of the Pharmacist – understanding the extent of their responsibility for providing a pharmaceutical care to patients: when an error, caused by lack of training occurred can lead to a fatal end for the patient; from the perspective of the Employer – what task they set to themselves: have a pharmacy being a healthcare institution or the institution whose purpose is a successful business [5].

For pharmacy of Ukraine, it is important to listen to the opinions of members of FIP: improving the state of global health is impossible without professionally trained and educated staff for the health system, without the appropriate academic infrastructure as well as quality and competence of education. This became the very reason in 2012 for FIP Education Initiative to grow into a global scale platform for exchange, mentoring and training of all professional leaders [2]. According to the Concept of Development of the Pharmaceutical Sector of the Healthcare System of Ukraine for 2011-2020 (the Decree of Ministry of Health of Ukraine of 27.03.2013 p. №242) [3] and the findings of the participants of the Congress FIP-2016 [2] the absolute priority has been given to solving problems of ensuring cooperation in the system the «higher pharmaceutical education – labor market» by means of:

1) continuation of the Eurointegration orientation of higher medical and pharmaceutical education;

2) application of the experience of the implementation of the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) to introduce a Common European system of quality assurance of education.

We are of the opinion that the performance of those tasks in realities of Ukraine requires professionally educated employees for the pharmaceutical sector of the health care system; the appropriate academic and university infrastructure for training future professionals in the higher pharmaceutical education system; providing high quality higher pharmaceutical education being based on a competency approach and implementation of international experience of pharmacy development.

Having considered the above, we are to specify the trends and priority program objectives in ensuring quality of higher pharmaceutical education in Ukraine (in compliance with the priorities of FIP Education Initiative):

1. A stepwise introduction of a degree-based system of training of pharmaceutical personnel, evaluation, assessment and monitoring system, which involves consecutive obtaining of academic degrees of «Bachelor» and «Master» followed by obtaining scientific degrees.

2. Introduction of the education process organization with keeping records of the manpower input of the training work of students on the basis of ECTS, expansion of academic mobility for the mutual enrichment with the European experience.

3. Creation of conditions for implementation of the thesis: «lifelong learning» and preservation of a postgraduate education system.

4. Expanding the research to identify the needs for specialists of certain professions and licensing the new specialties to meet the needs of the pharmaceutical sector.

5. Study the effectiveness and quality of training of the specialists (the extramural form of study, postgraduate education).

6. Upon the introduction of health insurance, ensuring the development of a clinical direction in the system of training of general pharmacists to improve the quality of medical therapy and providing a pharmaceutical care with regard to the GPP become very active.

We believe that higher pharmaceutical education in Ukraine in compliance with the international standards is supposed to meet the priorities of the XXI century: to form in the society respect for the profession. Increasing the importance of the pharmaceutical industry through the quality of training of qualified personnel, continuous improvement of the educational content, introducing new technologies and modes of education, adaptation to European standards and participation in developing the foundations of European integration of higher pharmaceutical education of Ukraine. At present in the pharmacy sphere in the EU there remain in force the regulations that define standards of GMP manufacturing practices, the procedure for registration of medicinal products, medicines classification by category, as well as regulation of medicines circulation (especially those belonging to special categories – innovative, immunological, homeopathic, and drugs to treat rare diseases), the pricing process and so on. The European specialist in the field of pharmacy is guided by the registration scheme being in the EU centralized and decentralized (mutual recognition) [7].

As FIP Education Initiative aims at refining of a policy and stimulating innovations, which are supposed to promote pharmacy and pharmaceutical education at the in-

ternational and national levels, therefore, the development of science and practice, improvement of a pharmaceutical care, promotion of education were defined by the FIP Education Initiative as the key vectors.

It should be mentioned that at the 76th Congress of FIP (28.08.2016) there has been approved the initiative of FIP Education Initiative to conduct, in November 2016 in Nanjing in China, the First World Conference on Pharmacy and Pharmaceutical Education, where practitioners, scientists, educators, representatives of regulatory bodies, professional self-governments are to develop a common vision, concept of development and provisions for the development of pharmacy education and pharmaceutical human resources [2].

We are convinced that for Ukraine this event will be an important step in the development of strategies and tactics to ensure cooperation in the system «higher pharmaceutical education – labor market» with regard to the current challenges facing the pharmaceutical sector of the healthcare system of Ukraine.

Discussion. In addressing pressing problems arising in ensuring cooperation in the system «higher pharmaceutical education – labor market» in Ukraine, there can be identified the determinants which are as follows:

1) the social one which is supposed to support the promotion of healthy lifestyles, provision the public with the qualified information about PDs;

2) the system one which is supposed to include theoretical, practical measures in the work with personnel and will ensure improvement of the quality of services;

3) the patient-centeredness whose purpose will be to provide the advisory assistance to patients, appropriate and reasonable subscription of medicines and their combinations;

4) a practical applicability which will focus on the formation and development of communication competencies, professional and ethical practices of pharmaceutical sector experts-to-be of the healthcare system of Ukraine.

Analysis of a pharmaceutical internship, materials and instructional experience at the Pharmaceutical Department of the National Medical University named after O. O. Bogomolets (Kyiv) makes it possible to state that among the issues to have arisen in ensuring cooperation in the system the higher pharmaceutical education – labor market" in Ukraine is the establishment of a partnership between the constituencies of the pharmaceutical industry – education, science, industry, pharmacy chain, institutions exercising control of the quality of pharmaceutical service provided to the public.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобрицька В.І. Освітня політика у галузі здоров'язбереження молоді за умов державного суверенітету / В.І. Бобрицька // Фізична культура і здоров'я в українському суспільстві : історія, сьогодення, майбутнє : міжнар. наук. конф., 18 – 19 жовтня 2012 р. : зб. матеріалів. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012. – С. 232 – 240.
2. Конгрес FIP-2016. Всесвітній день фармацевта у міжнародній фармацевтичній сім'ї. Е. ресурс. Режим доступу: <http://www.apteka.ua/article/384828>
3. Концепція розвитку фармацевтичного сектору галузі охорони здоров'я України на 2011-2020 рр. (наказ МОЗ України №242 від 27.03.2013 р.). Е. ресурс. Режим доступу: www.apteka.ua/article/225241
3. Минуте, сучасність, перспективи. За матеріалами VIII Національного з'їзду фармацевтів України. Е. ресурс. Режим доступу: <http://www.apteka.ua/article/385701>
4. Назустріч VIII Національному з'їзду фармацевтів України. Всеукраїнська фармацевтична палата: належна аптечна практика – запорука і золотий стандарт ефективної фармацевтичної допомоги пацієнтові // Аптека. – 22 серпня 2016. – № 32 (1053). Е. ресурс. Режим доступу: <http://www.apteka.ua/article/381791>
5. Необхідно визначити роль фармацевтичного спеціаліста в суспільстві та системі охорони здоров'я: Олег Клімов. Е. ресурс. Режим доступу: <http://www.apteka.ua/article/361967>.
6. Европейский опыт аптечного дела. Е. ресурс. Режим доступа: <http://www.apteka.ua/article/7702>

REFERENCES

1. Bobrytska, V. I. Education policy in the field of health preservation of the youth under the national sovereignty / V. I. Bobrytska // Physical education and health in Ukrainian society : history, present time, future: International Scientific Conference, 18 – 19 October 2012: Coll. Of materials. – K : Borys Hrinchenko Kyiv University, 2012, P. 232 – 240.
2. Congress FIP-2016. Worldwide Day of the pharmacist in the international pharmaceutical family. E. source. Mode of access: <http://www.apteka.ua/article/384828>.
3. The concept of development of the pharmaceutical sector of healthcare system of Ukraine for 2011-2020. (Ministry of Health of Ukraine of 27.03.2013 № 242). E. source. Mode of access: www.apteka.ua/article/225241.
4. Past, present, future. Based on materials of the VIIIth National Congress of Pharmacists of Ukraine. E. source. Mode of access: <http://www.apteka.ua/article/385701>.
5. Towards the VIIIth National Congress of Pharmacists of Ukraine. Ukraine-wide Pharmaceutical Chamber, proper pharmacy practice is the key to the golden standard and an effective pharmaceutical care provided to a patient // Аптека. – 22 August 2016. – № 32 (1053). E. source. Mode of access: <http://www.apteka.ua/article/381791>.
6. It is necessary to define the role of the pharmaceutical specialist in society and the health care system : Oleg Klimov. E source. Mode of access: <http://www.apteka.ua/article/361967>
7. European experience in the pharmaceutical business. E. source. Mode of access : <http://www.apteka.ua/article/7702>.

Обеспечение взаимодействия в системе «высшее фармацевтическое образование – рынок труда» в Украине

Рева Т. Д.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обеспечения взаимодействия в системе «высшее фармацевтическое образование – рынок труда» в Украине; осуществляется анализ информационных источников, а также умозаключений ученых, преподавателей высших учебных заведений, практиков фармацевтического сектора сферы охраны здоровья по вопросам оказания качественных фармацевтических услуг населению, повышения эффективности комплексных мероприятий в направлении сбережении здоровья населения, оптимизации сотрудничества работодателей и высших учебных заведений, которые занимаются профессиональной подготовкой будущих провизоров в Украине.

Ключевые слова: высшее фармацевтическое образование в Украине, тенденции в развитии фармации, система «высшее фармацевтическое образование – рынок труда».

Емпаурмент у соціальній реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів

Н. О. Сайко

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
E-mail: natsayko@gmail.com

Paper received 19.11.2016; Revised 25.11.2016; Accepted for publication 01.12.2016.

Анотація. В статті обґрунтовується необхідність організації соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів, здійснюється характеристика негативних умов, в яких перебувають сучасні молодші підлітки, аналізується поняття «емпаурмент» та доводиться необхідність використання даної технології у реабілітаційному процесі школи у роботі з молодшими підлітками. Проаналізовано рівні емпаурменту такі, як індивідуальний, груповий, селф-емпаурмент та особливості проведення.

Ключові слова: соціальна реабілітація, соціальне функціонування, емпаурмент, індивідуальний емпаурмент, груповий емпаурмент, селф-емпаурмент.

Вступ. Особливо вразливим періодом життя дитини є підлітковий вік, який поділяється на молодший (від 11 до 13-14 років) і старший (від 13-14 до 16 років). Характерними ознаками молодшого підліткового віку це знижена пізнавальна активність у навчальній діяльності, відбувається пізнання системи міжособистісних відносин, особистісна нестабільність та у засвоєні соціальних норм і цінностей. Тоді як у старшого підлітка вже відбувається активізація пізнавальної діяльності у процесі навчання і в міжособистісних відносинах, з'являється стабільність, відбувається розвиток внутрішніх моральних цінностей, орієнтація на спілкування з людьми різної статті[8]. У цей нестабільний період у молодших підлітків починає актуалізуватися потреба бути собою – це прагнення до удосконалення свого «Я», що не можливо відокремлювати від занепокоєння, тривожності, страху бути не собою, тобто стати ким-то іншим, втратити контроль над почуттями і свідомістю. Ще не зміцніла психіка як молодшого підлітка, так і старшого не виносить насилля над собою, довготривалі та виснажливі гонки за престижем, успіхом. У більшості підлітків загострене почуття «Я», вони легко ображаються, не визнають жодних невдач [5].

Шкільне життя молодших підлітків (п'ятикласників) ускладнюється також часто невинувато високими вимогами до них з боку вчителів, які звикли працювати зі старшокласниками, що уповільнює адаптацію учителів до навчального процесу п'ятих класів. Як наслідок, з'являється проблема зниження успішності, погіршення соціального статусу дитини, підвищення рівня тривожності або пасивності, зниження самооцінки, втрата впевненості, що погіршує психоемоційний стан дитини та її соціальне функціонування. При цьому досить часто учителем порушуються педагогічні норми навчального процесу – крик, приниження, фіксування лише помилок у навчанні, не врахування вікових особливостей дітей підліткового віку, формальність освіти тощо. Це може призвести до більш складних наслідків – соціальної дезадаптації, що характеризується асоціальними проявами (ненормативна лексика, тютюнопаління, наркоманія тощо) і відчуженням основних інститутів соціалізації – сім'ї та школи. Тому дитина молодшого підліткового віку, як найбільш нестійкого періоду

життя, потребує відновлення соціального функціонування вже на стадії появи перших ознак – страху, тривоги, занижена самооцінка, замкненість, низький соціальний статус для того, щоб уникнути більш складних проявів.

Соціальну реабілітацію в Україні розуміють, як процес, що відбувається на базі реабілітаційних закладів та в основному реалізується медична модель реабілітації. Також проблеми порушення соціального функціонування у загальноосвітніх навчальних закладах вирішуються стихійно або відбувається переадресація учня до різних соціальних служб. Однак, на думку ряду науковців соціальна реабілітація – це процес входження людини у соціальне середовище, досягнення гармонії з навколишнім світом, суспільством та з самою собою в процесі інтеріоризації, становлення особистості як суб'єкта життєтворчості, розвитку особистісних потреб, здібностей та смаків [2, с.88, 6;1].

Саме у школі можна створити сприятливі умови для поновлення соціального функціонування, не ізолюючи дитину від звичного середовища та оточення. Тому стає необхідним розглянути та проаналізувати методи соціальної реабілітації молодших підлітків, які можна застосувати у шкільному середовищі.

Мета статті – детально вивчити можливість використання технології емпаурменту у соціальній реабілітації молодших підлітків у загальноосвітніх навчальних закладах.

Матеріали і методи. В соціальній роботі емпаурмент розглядається як важлива цінність, що означає активізацію життєвої позиції клієнта під впливом соціального працівника. Причому, внаслідок такої активності відбувається усвідомлення та/або посилення відповідальності особи за стан вирішення власної проблеми, а також формуються навички самопомоги. Власне, і головне призначення соціальної роботи визнається як допомога людині допомогти самій собі. В цьому аспекті важливо пам'ятати про спонукання, мотивацію до змін як один із найважливіших чинників «включення» активності особистості клієнта [3].

Емпаурмент – (насаження, активізація) – підтримка особистості, підвищення її впевненості, самооцінки, компетенції, формування уміння виступати від свого імені та своєї родини, об'єднуватися з іншими клієнтами для створення служб, які їм потрібні [7].

Зарубіжні дослідники розкриваючи проблему насаження іноді через надання політичних повноважень людині [12]. Однак, деякі науковці використовують психологічний підхід у поясненні поняття «емпауермент», який включає мотиваційну, когнітивну структуру та є сукупністю психічних станів та когніцій, що виникають у учасників на основі відповідного сприйняття середовища, в якому вони знаходяться і діють [13;14].

Емпауермент - процес допомоги індивідам, сім'ям, групам і громадам з метою підвищення їхньої особистості, міжособистісної, соціально-економічної і політичної сили для здійснення впливу на життєві обставини [9].

Американський фахівець Дж. Чемберлін запропонувала визначення «насаження» як володіння низкою наступних якостей: влада прийняття рішень; доступ до інформації та ресурсів; наявність вибору; асертивність; віра в здатність індивіда змінюватися; критичне мислення; навчання та управління гнівом; почуття належності до групи; розуміння того, що люди мають права; здійснювати ефективні зміни у житті і громаді; постійне особистісне зростання та зміни, самореалізація; підвищення позитивного іміджу та подолання стигми особистості [10].

Американські вчені Д. Гершон, Г. Страуб поняття «емпауермент» пояснюють як мистецтво творити таке життя, яке людина прагне прожити; як спосіб формування життєстійкої особистості [4].

В Італії поняття «емпауермент» розглядається в основному в галузі освіти і має два підходи у своєму поясненні. Перший підхід передбачає внутрішню зміну особистості - визначаються фактори, що призводять людину до безпорадності; зменшення почуття безпорадності завдяки прийняттю стратегії «емпауермент»; посилення очікувань відносно стратегії, яка повинна дати позитивні результати; перевірка емоційної наполегливості і поведінки. Другий підхід передбачає організацію соціуму навколо людини, що призведе до внутрішніх її змін – визначення області оптимізації ресурсів; пошук стратегії емпауермент; оцінка і закріплення успішного досвіду.

Згідно з моделлю Брускальоні (Bruscaglioni) емпауермент полягає у набутті досвіду позитивних можливостей, що призводить до позитивних змін у житті людини, але за умови наявності особистісного бажання змінитися. Емпауермент суб'єкта не є глобальною екзистенційною концепцією, емпауермент завжди стосується специфічного об'єкта або сукупності об'єктів, зазначає Брускальоні, тому сила соціального працівника полягає у здатності визначити ресурси суб'єкта, можливості, які має людина у своєму оточенні та запропонувати конкретні дії [3].

На основі аналізу поняття «емпауермент», можна зробити висновок, що основною його властивістю є активність клієнта та конкретні його дії, що спрямовані на досягнення власної мети. Саме така особливість найбільше відповідає віковим характеристиками молодших підлітків. Тому починаючи роботу з відновлення соціального функціонування молодших підлітків слід дотримуватися основних принципів емпауерменту – відразу діяти, долаючи певні побоювання та невпевненість; відсутність будь-якої критики та нега-

тивної оцінки дій учнів; постійне фіксування успіхів, досягнень; самостійність у прийнятті рішень та здійсненні конкретних кроків.

У шкільному середовищі емпауермент може здійснюватися на індивідуальному, груповому рівнях, а також існує поняття «селф-емпауермент», тобто самонасаження.

Індивідуальний емпауермент передбачає, в першу чергу, виявлення мети, основних бажань дитини. Так як молодший підліток знаходиться у ситуації невідзначеності, постійних вагань, то цей етап може проходити з певними ускладненнями і потребує психологічної допомоги щодо аналізу «Я» особистості, її уподобань, а можливо знайомство з новими видами діяльності та створенням нових захоплень особистості. На цьому етапі важливо продумати запитання, які допоможуть молодшому підлітку розкритися та визначитися.

Другий етап передбачає роботу соціального педагога спрямовану на з'ясування потенціалу дитини до її руху вперед, виявлення «сильних», домінуючих позитивних рис особистості. Позитивні риси це основа досягнення мети та розвитку тих здібностей, яких не вистачає або які заважають особистості, наприклад, зняття тривожності, невпевненості, підвищення самооцінки. Також головним на даному етапі є аналіз оточуючого середовища та створення тих умов, які допоможуть проявити наявні позитивні риси або уміння. Після того, як учень набуде впевненості, відчує власну силу, можна переходити до третього етапу це робота щодо досягнення мети та розвитку рис, здібностей, яких не вистачає особистості. Учень має самостійно вирішити яким шляхом досягти наміченого. Головною умовою є здійснення реальних практичних дій, фіксування кожного дня успіхів, спроб та зроблених кроків. Важливо навчити дітей правильно реагувати на невдачі – з будь-якої невдалої дії виокремлювати позитивний досвід та робити висновки щодо подальших дій.

На груповому рівні емпауермент передбачає роботу з групою, показ важливості кожного члена групи. Зручним та ефективним методом групового емпауерменту молодших підлітків є тренінги або використання їх елементів. Безпосередньо це створить умови, за яких діти молодшого підліткового віку швидше навчаться правильно ставитися та сприймати один одного, особливо учнів протилежної статі. Використовуючи тренінгові методики, легше створити атмосферу доброзичливості, організувати спільну діяльність, розкрити потенціал кожного та сформулювати потребу захищати один одного.

Емпауермент, селф-емпауермент досить розповсюджений у шкільному середовищі західних країн, він є основою усього педагогічного процесу. Так, американській освіті притаманні оптимізм, енергійність, ділова атмосфера та основним гаслом або філософією американської школи є: «Повір у свої сили і ти досягнеш свого», що спонукає школярів до формування думки про себе: «Я – найкращий учень», «Я номер один». Навіть списування або користування шпаргалками вважається не повагою до власної особистості.

Модель «селф-емпауермент» може використовуватися як ключ до розуміння ситуації неблагополуччя та як схема дій, спрямованих на активацію нового процесу емпауерменту. Іншими словами «емпауермент» є якістю або сукупністю якостей особистості або процесом, який виявляється у кожної людини в певних аспектах її поведінки. Модель «селф-емпауерменту» використовується як інтерпретація ефективності «емпауерменту» людини. Це передбачає використання діагностичних методик для виявлення моментів, на які слід вплинути задля збільшення можливостей суб'єкта змінити ефективно свою ситуацію. Також модель селф-емпауермент може бути використана як практична основа діяльності соціального працівника, що передбачає серію його дій спрямованих на дефіцитні фази життя клієнта.

Процес «селф-емпауермент» має певні фази у своєму протіканні, починаючи з появи бажання дитини і завершуючи досягненням можливої зміни існування і вчинків.

Перша фаза – поява і з'ясування нового бажання, передбачає допомогу у мобілізації «я» особистості, у появі та усвідомленні свого бажання, а також приведення його у дію. На цьому етапі потрібно зрозуміти бажання дитини молодшого підліткового віку, звернувши увагу на конкретні дрібні деталі і подробиці. Необхідно зібрати усі ознаки, які свідчать про появу бажання, особливо у дітей, у яких функція бажання слабо виражена, як наслідок пригнічення складною ситуацією, що склалася у класі або школі. Слід нейтрально, пунктуально та уважно, не критикуючи вислухати підлітка. Необхідно розуміти, що особливе значення для селф-емпауерменту має лише тільки бажання дитини, тому слід утримуватися від висловлювань власних бажань. Основна функція соціального працівника/ соціального педагога на даній фазі роботи з учнем – це лише збір інформації, характеристика його «Я», яке має бажання та «Я», яке має проблеми, знаходження та розуміння істинної центральної проблеми. Для того, щоб знайти причину проблеми іноді слід глибоко дослідити особисту історію суб'єкта та сформулювати спрямоване бажання, тобто бажання, яке тісно поєднане з проблемою.

Друга фаза – конструювання нового позитивного мислення. Дуже часто людині важко уявити ситуацію вже реалізованого бажання, уявити себе з певним досвідом та позитивною поведінкою. Це відбувається навіть, якщо усунені усі перепони – гнітюче почуття відсутності ресурсів, критика оточуючих людей тощо. Завдання даної фази селф-емпауерменту є формування позитивного «Я» дитини на основі побудови уявлень, що бажання вже реалізовано, абстрагуючись від необхідних ресурсів. З цією метою соціальний працівник/соціальний педагог має допомогти учню уявити себе режисером, сценаристом та автором фільму, в якому він є головним героєм, живе в реалізованій бажаній ситуації. Якщо учень демонструє наявність низки перепон, відсутність ресурсів і здатності реалізувати бажану ситуацію, потрібно спланувати поступовий процес позбавлення цих бар'єрів, що заважають. Учень на цій фазі має подолати кожну перешкоду, нестачу будь-чого, недієздатність.

Складність уявити власне реалізоване бажання іноді зумовлена діючими культурними нормами, які домінують у різних соціальних сферах (наприклад, у шкільному середовищі). Лише у разі послаблення дії таких норм, молодший підліток може уявити власне бажання реалізованим. Соціальний працівник/соціальний педагог у такому випадку повинен наголошувати на активній позиції учня в уявленні реалізації власного бажання. Часто гарною стратегією є створення ігрової атмосфери (ситуації, в якій може бути реалізовано бажання), а не роботи (ситуації, в якій переважають перепони). Необхідно надати допомогу учню у спрощенні процесу побудови власної життєвої ситуації, але соціальний педагог не повинен додавати у зміст власні уявлення, а навпаки виявити довіру до сили суб'єкта та його здатності долати слабкість. Така довіра проявляється у постійній позитивній оцінці, без розгляду негативних, критичних або проблемних аспектів. Суб'єкт під час емпауерменту має почувати себе комфортно, його мають вислуховувати, допомагати йому, впливаючи таким чином на позитивний аспект нового мислення.

Якщо фаза активізації функції бажання запропонована суб'єкту як гра, позбавлена від повсякденних обов'язків, які є на погляд дитини молодшого підліткового віку перепонами, сприймається ним як така, що пригнічує (особистісний песимізм сприймається як реалізм), то слід змінювати зв'язок мислення та реальності, формувати нові погляди на ситуацію.

Третя фаза – перехід від мислення до можливостей. У селф-емпауерменті перехід від мислення до реальної можливості реалізувати своє бажання відбувається завдяки використанню різних методологічних ресурсів: внутрішній переробці, надходження ресурсів, експериментування.

Внутрішня переробка може бути двох типів: мобілізація енергії і позитивних ресурсів, необхідних для реалізації нового бажання і нового мислення; виявлення, ізолювання і подолання внутрішніх особистісних перепон (внутрішніх «кілерів»), які заважають і уповільнюють реалізацію бажання. Для мобілізації енергії і позитивних ресурсів слід надати учню позитивну оцінку, проявити певну увагу та допомога у подоланні особистісних перепон. Тому в процесі емпауерменту доцільно виявити внутрішні перепони та реагувати на них почергово. Дуже часто учні намагаються приховати їх, пропонуючи раціоналізацію у своїх рішеннях та діях за для створення більш позитивного образу в очах соціального педагога.

Безпосередньо, емпауермент не є вирішенням проблем, тому виявленні бар'єри не усуваються, а ізолюються і поступово перестають здійснювати негативний вплив на людини.

Поетапність роботи з молодшим підлітком щодо усунення внутрішніх перепон можна представити у такій послідовності: виявлення яким чином були сформовані бар'єри на основі аналізу попереднього життя; допомога особистості ізолювати перепони і виявити як можна завадити блокуванню конкретної можливості, застосовуючи емпауермент; охарактеризувати зміни у новій системі уявлень про себе та порівняти з діючими самоуявленнями.

Також стратегія подолання внутрішніх перепон може бути представлена як боротьба позитивної і корисної частини своєї особистості з негативною; як уявлення, що перепон не існує та відповідно діяти. У результаті таких стратегій у дитини поступово накопичується позитивний досвід і внутрішня проблема вже не є тією призмою, через яку сприймається усе життя. Основним завданням соціального педагога є допомога дитині у створенні внутрішніх позитивних ресурсів (віра в свої можливості, віра в себе тощо), що дозволяють долати перепони. Деякі ресурси, що використовує учень в процесі емпайрменту, можуть бути знайдені в його оточенні. Соціальний педагог має активізувати дії суб'єкта для знаходження і накопичення таких ресурсів. З цією метою доцільним є

надати інформацію, яка дозволяє учню націлюватися на нові можливості, що допомагають контролювати власні бажання; сформулювати компетенції (знання, здібності, інструменти); включити молодшого підлітка у міжособистісні відносини з іншими особами, які можуть підтримати його [11].

Висновки. Використання емпайрменту у соціальній реабілітації молодших підлітків створює природні умови їх розвитку та самореалізації також полегшує процес керівництва дитячим колективом, сприяє формуванню доброзичливої атмосфери у шкільному середовищі. Застосування емпайрменту можливе за умов збільшення кількості фахівців психологічної служби школи, відведення місця і часу проведення запланованих видів роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архіпова С.П. Методи та технології роботи соціального педагога: Навч. посібник / С.П. Архіпова, Г.Я. Майборода, О.В. Тютюнник. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 496 с.
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: Навч. посібник/ О.В. Безпалько. – К.: Центр навч. л-ри, 2003. – 134 с.
3. Гено С. Методы и техники селф-емпаурмента в социальной работе / Гено С., Армандо Р. – [електронний ресурс]: www.maksora.ru/uploads/metod_selfempaurm.doc
4. Гершон Д. Эмпаурмент. Искусство творить такую жизнь, какую вы хотите / Дэвид Гершон, Гейл Страуб. – М.: Сов.-амер. гуманист. инициатива / Golubka 1992. – 102 с.
5. Захаров А.И. Ночные и дневные страхи у детей / И.Д. Захаров. – СПб.: «Издательство СОЮЗ», 2009 – 448 с.
6. Зверева И.Д. Энциклопедия для фахівців з соціальної роботи / за ред. проф. І.Д. Звереві. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2012.- 536 с.
7. Семигіна Т.В. Словник з соціальної політики/ Т.В. Семигіна. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія». – 2005. – 258 с.
8. Яшкова, А.Н. Возрастная психология : учеб. пособие / А. Н. Яшкова, Н. Ф. Сухарева. – Саранск: Прогресс, 2009. – 88 с.
9. Barker R.L. The social Work Dictionary. 3d. – Washington: NASW, 1995. – 493 с.
10. Chamberlin J. A Working Definition of Empowerment. – Psychiatric Rehabilitation Journal. – 1997. –Vol.20, №4. – P.43 – 46.
11. Deci E.L., Connell J. P., Ryan R.M. Self-determination in a work organization // Journal of Applied Psychology. – 1989. – № 74. – 580-590.
12. Mann H. H. Empowerment in terms of theoretical perspectives: exploring a typology of the process and components across disciplines / H. H. Mann // Journal of Community Psychology. – 2006. – Vol. 34. – No.5. – P. 523–540.
13. Spreitzer, G.M. Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation // Academy of Management Journal. – 1995. – № 38. – pp. 1442 – 1465.
14. Thomas K.W., Velthouse B.A. Cognitive elements of empowerment: an 'interpretative' model of intrinsic task motivation // Academy of Management Review. – 1990. – Vol. 15. – pp. 666-681.

REFERENCES

1. Arhipova S. P. Methods and technologies of social pedagogues' work : educational manual / S.P. Arhipova, G.Y. Mayboroda, A.V. Tyutyunnik – K.: Vudavnuchy Dim "Slovo", 2011 – 496 p.
2. Bezpalko O.V. Social pedagogics in schemes and tables: Educational manual – K.: Centr navch. l-ry, 2003.-134 p.
3. Geno S. Methods and techniques of self-empowerment in social work / Geno S., Armando R.- [Electronic resource] : www.maksora.ru/uploads/metod_selfempaurm.doc
4. Gershon D. Empowerment. Art to create such life, as you want / David Gershon, Gail Straub. – M. : Sov.- Amer. humanyt. ynytsyatyva / Golubka 1992. – 102 p.
5. Zakharov A.Y. Day and night fears of children.- SPb. : izdatelstvo soyuz, 2009 – 448, p.
6. Zvereva I. D. Encyclopaedia for professionals in social work / edited by prof. I. D. Zvereva. - Kyiv, Simferopol: Universum, 2012. – 536 p.
7. Semigina T. V. Dictionary of Social Policy/ T. V. Semigina. - K. : Vud. Dim "Kyiv-Mohylanska Academia" . – 2005. – 258 p.
8. Yashkova A. N. Age-related psychology : Educational manual / A.N. Yashkova, N. F. Sukharev. – Saransk: Progress, 2009. – 88 p.

Empowerment in social rehabilitation of junior teenagers of general educational institutions

N. Sayko

Abstract In this article the necessity of organization of social rehabilitation of junior teenagers in general educational institutions is sustained, the characteristic of negative conditions which modern junior teenagers are in, the concept "empowerment" is analyzed, the necessity of using such technologies in school rehabilitating process concerning work with junior teenagers. Levels of empowerment such as individual, group, self-empowerment, peculiarities of realization are analyzed.

Keywords: social rehabilitation, social functioning, empowerment individual empowerment, group empowerment, self-empowerment.

Эмпаурмент в социальной реабилитации младших подростков среднеобразовательных учебных учреждений

Н. А. Сайко

Аннотация. В статье обосновывается необходимость организации социальной реабилитации младших подростков среднеобразовательных учебных заведений, характеризуются негативные условия, в которых обучаются современные младшие подростки, анализируется понятие «эмпаурмент» и доказываются необходимость использования данной технологии в реабилитационном процессе школы в работе с младшими подростками. Проанализированы виды эмпаурмента такие, как индивидуальный, групповой, селф-эмпаурмент и особенности проведения.

Ключевые слова: социальная реабилитация, социальное функционирование, эмпаурмент, индивидуальный эмпаурмент, групповой эмпаурмент, селф-эмпаурмент.

Види та структура обов'язкових навчальних занять з фізичного виховання у педагогічних інститутах України (друга половина 40-х – 80-ті рр. ХХ ст.)

Є. Г. Євтушенко

Сумський національний аграрний університет, м. Суми, Україна

Paper received 26.11.2016; Revised 03.12.2016; Accepted for publication 05.12.2016.

Анотація. Стаття присвячена історико-педагогічному аналізу видів та структури обов'язкових навчальних занять з фізичного виховання, які використовувалися у педагогічних інститутах України протягом другої половини 40-х – 80-х рр. ХХ ст. Встановлено, що обов'язкові заняття проводилися з постійним складом студентів, в межах чітко відведеного часу, відповідно до розкладу. За своїм видом вони були теоретичними і практичними. За структурою обов'язкові навчальні заняття з фізичного виховання поділялися на три частини: підготовчу, основну та заключну.

Ключові слова: фізичне виховання, педагогічні інститути, обов'язкові навчальні заняття, види занять, структура заняття.

Вступ. В останні десятиліття фізичне виховання студентів зазнає суттєвого реформування, пов'язаного з оновленням змісту та організаційних засад. Це обумовлено намаганням створити такі можливості, які б сприяли розкриттю потенціалу кожної молодої людини, розвитку його фізичних здібностей, ефективній підготовці до реального життя.

Аналіз сучасної практики фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах України свідчить про те, що більшість викладачів залишаються на позиціях традиційної побудови навчального процесу. Інноваційні підходи до його організації, що передбачають постійний пошук та ефективне поєднання різних видів, форм навчання, їх оптимальне структурування поки що не знайшли належного місця у практиці навчання. Конструктивне вивчення історичного досвіду дає можливість глибше зрозуміти тенденції поступального розвитку організаційних засад фізичного розвитку студентів, оцінити сучасний стан навчального процесу з фізичного виховання та напрями його подальшої еволюції.

Короткий огляд публікацій по темі. Найбільш ґрунтовними в царині організації навчання є праці українських дослідників А. Алексюка, В. Галузинського, С. Гончаренка, А. Дьоміна, О. Кондратюка, Ю. Мальованого, М. Сметанського, М. Фіцули, В. Шпортенко, В. Ягупова та ін. Вивченню історико-педагогічних явищ присвячені роботи таких вчених як І. Бех, М. Євтух, В. Кремень, В. Мадзігон, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та ін. Ефективні дослідження різних аспектів навчальних занять у системі фізичного виховання були здійснені Е. Вільчковським, Ф. Медвідьом, В. Платоновим, Л. Сущенко, А. Цьосем, Б. Шияном.

Однак, огляд літератури з проблеми дає підстави стверджувати, що в педагогічній науці відсутні спеціальні дослідження, присвячені обов'язковим навчальним заняттям з фізичного виховання у педагогічних інститутах України. У наукових працях наявне лише фрагментарне висвітлення окремих аспектів цього історико-педагогічного явища, розрізнене як у науково-теоретичному, так і в хронологічному плані.

Мета статті – здійснити історико-педагогічний аналіз видів та структури обов'язкових навчальних занять з фізичного виховання, які використовувалися у педагогічних інститутах України протягом другої половини 40-х – 80-х рр. ХХ ст.

Матеріали і методи. Матеріалами дослідження є архівні документи, навчальні програми, праці педагогів та методистів досліджуваного періоду. Методами дослідження є аналіз, систематизація, класифікація, узагальнення інформації, одержаної в результаті опрацювання вищезазначених джерел.

Результати та їх обговорення. Відповідно до нормативних документів Міністерства вищої освіти СРСР (положення про фізичне виховання студентів у вищих навчальних закладах від 1948 р., інструктивний лист за № И-12 від 10 лютого 1960 р., інструкція з організації та змісту роботи кафедр фізичного виховання вищих навчальних закладів за № 525 від 15 травня 1978 р.) фізичне виховання студентів педагогічних інститутів протягом досліджуваного періоду здійснювалося через обов'язкові, факультативні та додаткові заняття.

Обов'язкові навчальні заняття, починаючи з програм 40-х рр. ХХ ст., отримали назву «уроку» [3, с. 81]. Вони вносилися до планів усіх спеціальностей на 1 та 2 курсах. За своїм видом обов'язкові навчальні заняття поділялися на теоретичні і практичні. Їх загальний обсяг становив 140 годин, з яких 10 – відводилося на теоретичні заняття [4, с. 5].

Теоретичні заняття проходили у формі лекцій, які за своїм змістом відповідали теоретичній частині програми і читалися для студентів усього курсу чи потоку. Навчальні заняття на першому курсі розпочиналися лекціями з тем: «Фізична культура і спорт в СРСР» та «Фізичне виховання у вищих навчальних закладах». Завдяки їм студенти знайомилися із системою фізичного виховання у СРСР, її метою, завданнями, організаційними засадами. До першокурсників доносилися інформація про спортивні традиції і досягнення країни та вузу, порядок опрацювання розділів програми, складання нормативів і заліків [4, с. 13]. У деяких педагогічних інститутах, як наприклад у Запорізькому, з 50-х рр. стало традицією запрошувати на теоретичні лекції місцевих призерів та переможців Олімпійських ігор [7, с. 86].

Широко практикувалося використання на теоретичних заняттях з фізичного виховання наочних посібників, демонстрування кінофільмів, кінограм, навчальних схем, плакатів тощо. З 60-х рр. фільмотеки інститутів стали поповнюватися навчальними кінофільмами «Гімнастика», «Легка атлетика», «Баскетбол»,

«На олімпійських іграх», «Аналіз техніки з плавання» та ін. [9, с. 89].

Особливістю теоретичних занять у педагогічних закладах було те, що під час їх проведення додатково розглядалися основні положення таких документів: «Про фізичний розвиток учнів загальноосвітніх шкіл», «Основи організації та методики проведення фізкультурної роботи в режимі дня школи», «Основи позакласної та позашкільної роботи з фізичного виховання учнів», «Методика організації і проведення туристичних походів з учнями», «Особливості масової фізкультурної роботи в піонерському таборі» [6, с. 315].

Практичні заняття проводилися з групами студентів, які були закріплені за викладачами на весь період навчання. Чисельний склад групи становив 12–15 чол. Для проведення практичних занять на кожному курсі створювалися навчальні відділення: підготовче, спортивного удосконалення, спеціальне. Розподіл студентів за ними здійснювався на початку навчального року з урахуванням статі, стану здоров'я, фізичної підготовленості, спортивної спеціалізації та власного бажання. До підготовчого відділення зараховувалися студенти, які не виконали контрольні нормативи, або мали незначні відхилення в здоров'ї чи слабкий фізичний розвиток. До відділення спортивного удосконалення приймалися ті, хто мав гарний фізичний розвиток, успішно склали контрольні нормативи та виявили бажання спеціалізуватися у одному з видів спорту, що культивувався в інституті. Спеціальне відділення комплектувалося студентами, які мали значні відхилення в здоров'ї або дуже слабкий фізичний розвиток, низьку фізичну підготовленість. Студенти вказаних відділень проходили обов'язкову програму курсу фізичного виховання з урахуванням їх здоров'я та фізичних можливостей. Оскільки основу практичних уроків становили рухові дії, які забезпечували різносторонню фізичну і спортивну підготовку студентів, то склад групи мав велике значення. Чим він був одноріднішим за рівнем фізичної і спортивно-технічної підготовки її членів, тим ефективніше і цілеспрямованіше можна було будувати з ними заняття.

З 60-х рр. ХХ ст. до практичних занять почали включатися рухові дії передбачені розділом програми «Професійно-прикладна фізична підготовка». Навчальний матеріал за цим розділом розроблявся кафедрами фізичного виховання з урахуванням вказівок міністерства, особливостей майбутньої професії, форм навчання, умов виробничої практики. Так, студенти педагогічних інститутів повинні були навчитися на практичних заняттях організувати і проводити оздоровчі, масові фізкультурно-спортивні та туристичні заходи в школі та дитячих таборах відпочинку [4, с. 8].

Використання вказаних видів обов'язкових навчальних завдань дозволяло вирішувати ряд освітньо-розвивальних та виховних завдань. Освітньо-розвивальні були пов'язані з оволодінням студентами теоретичними знаннями, руховими діями, фізичними якостями. Так, після завершення обов'язкового курсу навчання студенти мали засвоїти теоретичні знання про:

- 1) мету, завдання фізкультурного та спортивного руху в країні, ідейні, програмно-нормативні та організаційні засади системи фізичного виховання; завдання, зміст і форми фізичного виховання у вузах;
- 2) гігієнічні основи фізичного виховання; значення та вимоги медичного контролю та самоконтролю в процесі фізичного виховання і спортивного тренування; знання та навички, необхідні для самостійного використання засобів фізичного виховання в побуті;
- 3) роль фізичної культури у підвищенні продуктивності праці, профілактиці професійних захворювань;
- 4) основи техніки, тактики і методики тренування; організацію і проведення змагань [5, с. 208].

Реалізація освітньо-розвивального завдання, пов'язаного з оволодінням руховими діями відбувалася на основі відпрацьованого на той час алгоритму. Він включав такі етапи:

- 1) ознайомлення з рухом та критеріями його оцінки (дія називалася відповідно до спортивної термінології та показувалася у звичайному та уповільненому виконанні);
- 2) вивчення руху за елементами та в цілому, формування первинного рухового уміння;
- 3) закріплення рухового уміння;
- 4) удосконалення рухового уміння в умовах, що змінюються: під час змагань та складання нормативів, на фоні втоми, в незвичних умовах.

Щодо фізичних якостей, то у методичній літературі склалася думка про доцільність їх розвитку у такій послідовності: спочатку швидкість, потім координація і гнучкість, після цього сила і витривалість. Крім того, практичні заняття повинні були сформувати у студентів-педагогів і певні професійно-прикладні уміння. До них відносилися уміння подавати команди, розпорядження та управляти строем; організувати та проводити ранкову гімнастику, фізкультурні хвилинки, рухливі ігри, туристичні походи; забезпечувати суддівство змагань; навчати окремим руховим діям [6, с. 315]. Група виховних завдань пов'язана була з розвитком морально-вольових якостей: цілеспрямованості, наполегливості, відповідальності, колективізму та ін.

Дослідження практики проведення уроків з фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах дало можливість з'ясувати що за своєю структурою вони поділялися на три частини: підготовчу, основну та заключну. Підготовча частина спрямовувалася на налаштування організму до інтенсивної роботи виходячи із фізіологічних можливостей організму та педагогічних завдань. В цій частині визначалася мета уроку, формувалися стройові навички. Починалося заняття із шиккування групи, рапорту чергового, перевірки наявності студентів, оголошення навчальних завдань та порядку їх виконання. Інколи у цю частину уроку включалася інформація про найважливіші спортивні події, значення тих чи інших фізичних вправ, гігієнічні вимоги та правильний режим дня. Обов'язковими для цієї частини заняття були стройові вправи, які включалися відповідно до програми з метою виховання дисципліни та координації власних рухів з рухами товаришів по групі. Крім того, у підготовчу частину входили вправи, що всебічно впливали на усі органи і системи. Зокрема, це коригуючі та спеціальні рухи для формування правильної осанки,

почуття рівноваги, положення у просторі і координації (зміни положення тіла, акробатичні вправи та ін.), сприйняття ритму [2, с. 16].

Основна частина уроку спрямовувалася на оволодіння способами рухових дій, виховання фізичних і моральних якостей. Саме в ній вирішувалися освітньо-виховні та розвивальні завдання. Крім того, в цій частині уроку викладачі кафедр фізичного виховання формували інструкторські навички, необхідні для самостійної педагогічної діяльності в школі. Так, у Рівненському, Дрогобицькому, Полтавському, Черкаському, Донецькому та інших педагогічних інститутах студенти не лише оволодівали технікою виконання вправ, а й знайомилися з методикою їх вивчення, що сприяло кращому засвоєнню програмного матеріалу і поглиблювало знання студентів [8, с. 89].

Заклучна частина присвячувалася приведенню організму у стан спокою, підведенню підсумку уроку, оцінці дій студентів, визначенню завдань для самостійної роботи.

Розподіл навчального часу за частинами уроку відбувався таким чином:

- підготовча частина – 15-20 хв.;
- основна частина – 65-70 хв.;
- заключна частина – 5-10 хв.

Усього – 90 хв. [1, с. 60].

Така структура уроку вважалася найбільш ефективною оскільки, по-перше, дозволяла забезпечувати цілісність та єдність навчального заняття. По-друге, сприяла вирішенню педагогічних завдань у відповідності із закономірностями протікання фізіологічних процесів, оскільки фізичне навантаження під час уроку розподілялося у певній послідовності – максимальне навантаження припадало на початок і середину основної частини уроку. По-третє, використання даної структури давало можливість проводити заняття на рівні існуючих методичних вимог:

- з урахуванням максимальної щільності уроку, тобто такої активної діяльності студентів, яка потрібна була для успішного вирішення поставлених завдань та підвищення працездатності організму;
- дотримання дисципліни та організованості серед студентів;
- забезпечення емоційності занять, як умови збереження інтересу до них, поєднання колективних та індивідуальних дій.

Не дивлячись на переваги такої схеми побудови уроку, наприкінці 50-х рр. ХХ ст. вона починає піддаватися критиці і розглядатися як ознака формалізму – «відриву теорії від практики, форми від змісту» [1, с. 61]. Вважалося, що збереження триступеневої структури занять відкидало навчальний процес з фізичного виховання до рівня 30-х рр. ХХ ст. Від викладачів вимагали більш гнучкої побудови занять, наповнення уроків різнобічним практичним матеріалом та фізичними вправами. У зв'язку з цим широкого розповсюдження набрала практика складання конспектів уроку не за його частинами, а за завданнями навчання. Такий спосіб не заперечував традиційної схеми уроку і стосувався лише її основної частини. Але це був один із варіантів боротьби з формалізмом, за який дорікали викладачам керівники освіти та перевіряючі.

Висновки. Отже, відповідно до нормативних документів фізичне виховання студентів педагогічних інститутів протягом досліджуваного періоду здійснювалося через обов'язкові, факультативні та додаткові заняття. Обов'язкові заняття, або як їх іще називали «уроки», проводилися з постійним складом студентів, в межах чітко відведеного часу, відповідно до розкладу. За своїм видом вони були теоретичними і практичними. Теоретичні заняття проходили у формі лекцій, які читалися для студентів усього курсу чи потоку. Практичні заняття проводилися з групами студентів, які закріплювалися за викладачами на весь період навчання. Розподіл студентів за групами здійснювався на початку навчального року з урахуванням статі, стану здоров'я, фізичної підготовленості, спортивної спеціалізації та власного бажання. Поєднання теоретичних і практичних видів обов'язкових занять давало можливість вирішувати ряд освітньо-розвивальних та виховних завдань.

За структурою обов'язкові навчальні заняття з фізичного виховання поділялися на три частини: підготовчу, основну та заключну. Тричастинна структура уроку дозволяла проводити його на рівні існуючої методики та оптимальних фізіологічних навантажень, що позитивно впливало на організм студентів і сприяло досягненню бажаних функціональних змін. Подальшого вивчення потребують факультативні заняття з фізичного виховання у педагогічних інститутах України протягом досліджуваного періоду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Наумов Б. А. Физическое воспитание в высшей школе: метод. пособие для студентов и преподават. / Б. А. Наумов. – Л.: ГДОИФК им. П. Ф. Лесгафта, 1962. – 142 с.
2. Пашковский Н. Ф. К вопросу о принципах построения урока по физическому воспитанию в вузе / Н. Ф. Пашковский // Вопросы физического воспитания студентов. – 1966. – № 3. – С. 11–22
3. Положение и программы по физической культуре. – М., 1948. – 84 с.
4. Программа «Физическое воспитание студентов высших учебных заведений». – М.: Высшая школа, 1963. – 72 с.
5. Теория и методика физического воспитания: учеб. пособ. для ин-тов физ. культуры / [под ред. Л. П. Матвеева, А. Д. Новикова]. – М.: Физкультура и спорт, 1976. – 256 с.
6. Теория и методика физического воспитания: учеб. пособ. для студентов фак. физ. воспитания / [под ред. Б. А. Ашмарина]. – М.: Просвещение, 1979. – 360 с.
7. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України (далі ЦДАВО України), ф. 166, оп. 15, спр. 1487, 142 арк.
8. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 3374, 116 арк.
9. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 4637, 114 арк.

REFERENCES

1. Naumov B.A. Physical Education in High School: methodological manual for students and lecturers. /
- B.A. Naumov. – L. : STDIPC named after P.F. Lesgaft, 1962. – 142 p.

2. Pashkovsky N.F. On the issues of Physical Education lesson in High School construction principles / N.F. Pashkovsky // Issues of physical education students. – 1966. – № 3. – p. 11–22
3. Regulations and programs on Physical Education. – М., 1948. – 84 p.
4. The program "Physical training of higher educational institutions students". – М.: High School, 1963. – 72 p.
5. Theory and methodology of Physical Training: training manual for the institutes of Physical Education / [ed. L.P. Matveeva, A.D. Novikova]. – М.: Physical Education and Sports, 1976. – 256 p.
6. Theory and methodology of Physical Training: training manual for the students of Physical Education Department / [ed. B.A. Ashmarina]. – М.: Education, 1979. – 360 p.
7. CSASB (Central State Archives of Superior Bodies) of Ukraine, fund 166, record 15, file 1487, pages 142.
8. CSASB (Central State Archives of Superior Bodies) of Ukraine, fund 166, record 15, file 3374, pages 116.
9. CSASB (Central State Archives of Superior Bodies) of Ukraine, fund 166, record 15, file 4637, pages 114.

Types and structure of compulsory Physical Education practice classes in Pedagogical institutes of Ukraine (the second half of 40-ies - 80-ies of the XX century.)

Y. G. Yevtushenko

Abstract. The article is devoted to historical and pedagogical analysis of compulsory PE classes types and structure applied in educational institutions of Ukraine in the second half of 40-ies – 80-ies of the XX century. Compulsory PE classes, both theoretical and practical, proved to be held with a constant number of students within the frame of the time scheduled. According to the structure compulsory PE classes were divided into three parts: introductory, essential and final.

Keywords: *Physical Education (PE), Pedagogical institutes, compulsory PE classes, types of classes, the structure of classes.*

Виды и структура обязательных учебных занятий по физическому воспитанию в педагогических институтах Украины (вторая половина 40-х – 80-е гг. XX ст.)

Е. Г. Евтушенко

Аннотация. Статья посвящена историко-педагогическому анализу видов и структуры обязательных учебных занятий по физическому воспитанию, которые применялись в педагогических институтах Украины на протяжении второй половины 40-х – 80-х гг. XX ст. Установлено, что обязательные занятия проводились с постоянным составом студентов, в рамках четко отведенного времени, согласно расписания. По своему виду они были теоретическими и практическими. По структуре обязательные учебные занятия по физическому воспитанию делились на три части: подготовительную, основную и заключительную.

Ключевые слова: *физическое воспитание, педагогические институты, обязательные учебные занятия, виды занятий, структура занятия.*

Передумови розвитку системи освіти Буковини і Хотинщини за радянської доби

І. В. Житарюк, Ж. І. Довгей, В. С. Лучко

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича м. Чернівці, Україна

Paper received 13.11.2016; Revised 17.11.2016; Accepted for publication 20.11.2016.

Анотація. У роботі досліджуються питання, що стосуються системи освіти Буковини та Хотинщини напередодні їх входу до складу Радянської України. Акцентовано на тому, що зі входженням Буковини та Хотинщини до складу королівської Румунії пов'язано зміни, обумовлені реорганізацією навчання за системою латинських країн. Окрім того, перебування краю у складі Румунії ознаменувалося румунізацією українського населення та інших національностей, у результаті чого не залишилося жодної школи з українською мовою викладання.

Ключові слова: Буковина, королівська Румунія, Радянська Україна, румунізація, система освіти, Хотинщина.

Постановка проблеми. Важливою проблемою суспільно-політичного життя сучасної України є необхідність консолідації етносів, які її населяють, відродження національної свідомості українського народу та забезпечення вільного розвитку й освіти інших націй, уникнення ксенофобії, дискримінації за національною ознакою.

Одним із джерел розбудови національної системи освіти є аналіз історичного досвіду її становлення і розвитку в Україні та її регіонах, що дозволить об'єднати на практиці позитивні досягнення минулого й передові тенденції сучасної освітньо-наукової і педагогічної думки. В окресленому форматі особливої уваги заслуговують дослідження щодо становлення і розвитку освіти і науки, національних наукових шкіл, зокрема математичних, започаткованих на Буковині та Хотинщині, як основи науково-технічного прогресу регіону на всіх історичних етапах.

Особливої уваги заслуговує перехідний етап в системі освіти краю, коли від європейської системи освіти румунського періоду населення переходило до здобуття освіти за радянською системою навчання, що й обумовлює вибір зазначеної теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти освітньої політики Буковини і Хотинщини досліджували як зарубіжні так і вітчизняні науковці. Зокрема І. Agrigoroaiei, А. Boldur, Șt. Ciobanu, N. Enciu, M. Grigorovitâ, А. Moraru, F. Moraru, D. Onciul, Г.Б. Комарницький та ін. освітні процеси в зазначеному регіоні висвітлювали виходячи з різних політичних позицій.

Вітчизняні науковці В.М. Ботушанський, О.В. Добжанський, Ю.І. Макар, О.М. Масан, Л.П. Михайлина, І.В. Зибачинський та ін. досліджуючи історію розвитку Буковини і Хотинщини висвітлювали й певні освітні аспекти. І. Курляк, Д. Пенішкевич та ін. досліджували розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях ХІХ – першої половини ХХ ст., а І.В. Житарюк – розвиток математичної освіти і науки.

Незважаючи на зазначені наукові дослідження не простежується системний підхід щодо детального дослідження системи освіти в краї напередодні його входження до складу Радянської України та її аналіз з позицій сучасності.

Метою статті є дослідження передумов розвитку системи освіти Буковини і Хотинщини за радянської доби.

Виклад основного матеріалу дослідження. Значимо, що поразка центральних держав у Першій світовій війні дала змогу Румунії приєднати до неї Буко-

вину та Бесарабію, в складі якої край перебував упродовж 1918-1940 рр. та 1941-1944 рр. [13, с. 614]. У 1940-1941 рр. та 1944-1991 рр. край належав УРСР (у складі СРСР), з 1991 р. – самостійній незалежній державі Україна. Зазначимо, що Указом Президії Верховної Ради СРСР від 7 серпня 1940 р. у складі Української Радянської Соціалістичної Республіки було утворено Чернівецьку область із включенням до неї певних частин територій Чернівецького та Хотинського повітів і Румунії (колишня Буковина та Північна Бесарабія (Хотинський повіт)) з північних частин Буковини і Бесарабії та частин Дорохоїнського повіту Старого королівства (Герцаїський район). При встановленні державно-територіального розмежування між Молдавською РСР і Румунією було повністю витримано принцип етнічного розселення українців, молдованів і румунів [1, с. 256].

Охарактеризуємо стан системи освіти Буковини і Хотинщини напередодні входження до складу Радянської України.

Перебування краю у складі Румунії ознаменувалося румунізацією українського населення та інших національностей, що позначилося на результатах переписів населення, зокрема національного складу, які проводилися у румунський період.

У Хотинському повіті українців було понад 60 %, молдован – приблизно 23 %, решта (приблизно 17 %) – євреї [5]. У Хотині в 1930 р. було: 15 % – українців, 37 % – росіян, 38 % – євреїв, 9 % – румунів. Оскільки серед національностей Буковини 34 % було волохів, тобто українців [9, с. 57-58], а їх найбільша частка зосереджувалося в українських повітах – Кіцманському та Заставнівському, то можна стверджувати, що в національній структурі населення Північної Буковини (враховуючи фальсифікації даних перепису) переважали українці.

Таким чином, можна вважати, що в румунський період на території Буковини і Хотинщини в національній структурі населення переважали українці, але й значну частку становили румуни, молдовани, євреї, німці та інші національності.

З приходом румунської влади на Буковину та Північну Бесарабію відбувалася румунізація шкіл: шкільна влада призначала вчителів-румунів до українських шкіл; стан облоги, заведений в українській частині Буковини, вніс повну деморалізацію серед українського населення – двоє-трьох селян, підмовлених румунським жандармом, зверталися від імені „громади” до Міністерства освіти з проханням ввести в школі румунську як викладову мову. Тому серед

усіх 508 шкіл Буковини в 1919/1920 н. р. україномовних було лише 157, на 59 менше, ніж у 1913/1914 н. р. [12, с. 14]. У 1922 році на Буковині та Хотинщині було 541 державна та 11 приватних шкіл, а вакантних посад учителів математики – 265 [3, арк. 6-25].

За період румунської окупації на Буковині та Хотинщині не залишилося жодної школи з українською мовою викладання. Крім того, з метою швидкого впровадження в навчальних закладах румунської мови, вчителів-українців відправляли для вивчення мови в румунські повіти, а замість них прислали вчителів-румунів [1, с. 230; 2; 4, арк. 1; 11, с. 307].

Особливо значущими в діяльності окупаційної адміністрації були працівники системи народної освіти. На початку окупації націоналісти зрозуміли, що виховувати з дитинства своїх прихильників у своєму дусі – надійніше, ніж потім силою примушувати служити румунським інтересам. Тому за „виховання” молодого покоління узялися під час окупації. Інакомислення вони не терпіли, режим був жорстким і жорстоким.

Поблажок не робили нікому. Основним предметом у школах була румунська мова, яку впроваджували на Буковині та Хотинщині в період румунської окупації як єдину державну мову, дозволена до вживання. Молдавську та українську мови бесарабців і буковинців „витіснили”. Румунська мова була головним важелем придушення волі всіх жителів Бесарабії і Буковини, яку впроваджували в наказовій формі. Накази про користування виключно румунською мовою було розвішано скрізь на зайнятій території. За використання іншої строго карали: простолюднів – на місці штрафом або „бічем” (батоном), чиновників – в адміністративному порядку [10].

Навчальна та позашкільна робота з учнями мала, насамперед, реакційну й релігійну спрямованість. Румунський уряд докладав зусиль до втягування молоді в різні реакційні та фашистські організації. В 1939 році румунський уряд видає новий закон про посилення націоналістичного впливу на учнів, в школах активно пропагується організація „Strajă țară” („Охорона держави”), де були створені умови для релігійного, морального і громадянського виховання учнів.

За румунський період було відкрито низку середніх шкіл, організовано мережу професійних навчальних закладів, які служили інтересам буржуазно-поміщицького режиму, а тому їх структура та програми були далекими від реального життя. Закон Божий і надалі був основним предметом, значно більше, ніж до Першої світової війни, було посилено реакційне спрямування, культ монархії, шовінізм і войовничий мілітаризм.

Велика плата за навчання та дорогі підручники робили навчальні заклади майже недоступними для дітей робітників і селян. „Обов’язковість” відвідування початкової школи була справді фікцією. Десятки та сотні тисяч дітей залишалися за межами шкіл. Красномовним в цьому плані є зізнання міністра освіти, культів і мистецтв 30-х років ХХ ст. Д. Густі (1880-1955) – професор соціології і етики Яського і Бухарестського університетів, засновник румунської соціологічної школи, „Відвідуванню часто шкодить

зубожіння селян. У своїх дослідженнях я завжди цікавився розподілом навчальних посібників, скільки дітей в класах, з передбачуваною укомплектованістю по 50-60 осіб, мають книги. Були регіони, в яких лише одна четверта частина дітей отримувала книги до січня чи березня. Більше того, діти голодають ...” [8, с. 319].

Влада використовувала навчальні заклади як засіб денационалізації дітей інших національностей, майже не було шкіл із викладанням їх рідною мовою. Проте уряд всіляко підтримував різні релігійні товариства, в навчальних закладах дітей навчали французькою і німецькою мовами.

Зазначимо, що найсуттєвіші зміни в організації початкового навчання відбулися лише після прийняття Закону про початкову та педагогічну освіту в 1924 р.: обов’язковість початкового навчання та його безкоштовність, продовження його терміну (від шести до семи років), створення дитячих садочків (до 1924 р. були лише в містах), акцент на практичні заняття в майстернях, курси для дорослих. В цей період зростає кількість навчальних закладів і чисельність учнів, будуються нові навчальні приміщення, уніфікуються навчальні плани.

Прийнятий закон поліпшив і матеріальний стан учителів: існувала гарантія роботи, забезпечення виплат за непрацездатністю та шкіл земельними ділянками, зменшення кількості учнів на кожного вчителя, відкриття педагогічного відділу в Бухарестському університеті, що давало можливість учителям, після стажу мінімум як три роки, продовжити навчання на філологічно-природничому факультеті (відділи: математичний, фізичний, природознавчий). Також законом було передбачено різні компенсації.

За час перебування Буковини в складі Румунії всі середні навчальні заклади було реорганізовано та переведено на румунську мову викладання, зокрема всі колишні гімназії – в ліцеї з 7-річним терміном та роздільним навчанням. У 1928 р. на Буковині та Хотинщині функціонувало 19 ліцеїв (з яких 10 у північній частині Буковини), ліцеї для чоловіків і жінок у Хотині. Потреба в румуномовних педагогічних кадрах для початкових шкіл спонукала до поділу вчительської семінарії у м. Чернівці для чоловіків і жінок та відкрити вчительську семінарію для чоловіків у м. Вашківці [1, с. 243].

Після 1933 р. у зв’язку з фашизацією Румунії народна освіта набувала реакційного спрямування. В 1938 році було введено нову програму, що підпорядковувала навчальні заклади інтересам королівської диктатури. За рахунок зменшення засвоєваних знань учням пропагували фашистські ідеї.

За роки фашистської диктатури прийняли низку законів, що перешкоджали навчанню у закладах освіти дітям національних меншин, а зміст викладання у них набув ще більшого ідеалістично-реакційного спрямування. Учительські семінарії було воєнізовано, а більшість університетських кафедр стали розповсюджувачами фашистських ідей, расизму тощо [8, с. 320].

Напередодні Другої світової війни на Хотинщині функціонувало 243 початкові навчальні заклади, з них 226 – у сільській місцевості та 17 – містах і містечках. Серед усього населення Хотинщини віком більше

семи років у 1938 р. грамотними було 30 %, з них 44 % чоловіків і 16 % жінок. Однією з причин такого рівня грамотності населення краю було послідовне та цілеспрямоване здійснення румунізації не румуномовного населення [4; 6, с. 217].

Варто зазначити, що за часів перебування Хотинщини у складі королівської Румунії збільшилися можливості здобуття середньої освіти та відповідно й вищої населенням краю. Наприкінці 30-х років ХХ ст. у Хотинському повіті існувало 11 середніх навчальних закладів, з них: 2 ліцеї, 6 гімназій та три сільськогосподарських школи, вищих навчальних закладів не було. Зокрема, в м. Новоселиці, м. Хотині, комунах Клішківці та Новоселиця було відкрито індустріальні гімназії, комерційні ліцеї, сільськогосподарську та ремісничу школи.

З усього письменного населення краю у містах лише 19 % мали середню освіту і 2,8 % – вищу, а в сільській місцевості – 6,6 % і 0,6 % відповідно. Варто зазначити, що переважна більшість випускників гімназій мала досить низький рівень знань.

Вищу освіту жителям Буковини і Хотинщини можна було здобути в зрумунованому Чернівецькому університеті або інших вищих навчальних закладах Румунії та Європи. Румунська влада створила систему обмежень для вступу молоді трудящих у вищі навчальні заклади, головною з яких була висока плата за навчання.

Водночас дітям експлуататорських класів, окупаційних чиновників, офіцерів і кулаків-колоністів було відкрито широкий доступ у всі ланки освіти, зокрема й університетської. За міжвоєнне 20-річчя в румуномовному Чернівецькому університеті було підготовлено понад 30 тисяч фахівців різних сфер діяльності [1, с. 243; 11, с. 307-308].

Висновки. Зі входження Буковини та Хотинщини до складу королівської Румунії пов'язано зміни, обумовлені реорганізацією навчання за системою латинських країн.

Управління системою освіти Буковини та Північної Бессарабії впливало з освітньої політики Румунії: виховати жителів цієї території законослухняними громадянами, які мали б бути настільки освіченими, щоб задовольнити потреби розвитку економіки.

Було введено обов'язкове початкове навчання для дітей від 12 до 18 років, що передбачало „строгі” заходи стягнень для батьків, які не посилали своїх дітей до школи. У цілому освіта в міжвоєнний період неперервно розвивалася за допомогою збільшення кількості шкіл і зміни змісту предметів навчання.

За міжвоєнний період існування румуномовного Чернівецького університету було підготовлено понад 30 тисяч фахівців різних галузей народного господарства, що майже вдвічі більше, ніж за 44-річний його австрійський період.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буковина : історичний нарис / [За ред. С.С. Костишина] В.М. Ботушанський (відп. ред.), О.В. Добржанський, Ю.І. Макар, О.М. Масан, Л.П. Михайлина. – Чернівці : Зелена Буковина, 1998. – 416 с.
2. ДАЧО. – Ф. 213 : Чотирнадцятий окружний шкільний інспекторат Буковини (Inspectoratul școlar regional XIV al Bucovinei), 6625 од. зб., 1918-1940 рр. – Оп. 3. – Спр. 576 : Сведения, акты и переписка о румынизации школ, 1922 год. – 35 арк.
3. ДАЧО. – Ф. 213 : Чотирнадцятий окружний шкільний інспекторат Буковини (Inspectoratul școlar regional XIV al Bucovinei), 6625 од. зб., 1918-1940 рр. – Оп. 3. – Спр. 594 : Список державних і приватних шкіл Буковини та кількість учнів в них, 1922 р. – Арк. 6-25.
4. ДАЧО. – Ф. 213 : Чотирнадцятий окружний шкільний інспекторат Буковини (Inspectoratul școlar regional XIV al Bucovinei), 6625 од. зб., 1918-1940 рр. – Оп. 3. – Спр. 868 : Статистичні відомості про кількість шкіл, класів і учнів, 1927 р. – Арк. 1.
5. Димир В. Под гнетом румунских бояр / Димир В., Стэжару Д. – Москва : Воєнгиз, 1932. – 48 с.
6. Добржанський О. Хотинщина. Історичний нарис / Добржанський О., Макар Ю., Масан О. – Чернівці : Молодий буковинець, 2002. – 464 с.
7. Житарюк І. В. Розвиток математичної освіти і науки Буковини та Північної Бессарабії (середина ХІХ – поч. ХХІ ст.) : Дисертація на здобуття наукового ступеня д-ра іст. н.; спец. 09.00.12 – українознавство. – К., 2010. – 577 с.
8. История Румынии 1918-1970 / Ред. кол. Н.И. Лебедев, А.А. Языкова, Е.Д. Карпещенко, И.Э. Левит, Ю.А. Писарев. Институт славяноведения и балканистики АН СССР. – М. : Изд-во „Наука”, 1971. – 742 с.
9. Канюк С. Буковина в румунській неволі / Сергій Канюк. – Харків : Державне видавництво України, 1930. – 136 с.
10. Комарницький Г.Б. Мина замедленного действия. Общественно-политическое издание [Электронный ресурс] / Комарницький Г.Б. – Режим доступа : <http://www.olvia.idknet.com/Mina.htm>
11. Нариси з історії Північної Буковини / Ф.П. Шевченко, П.В. Михайлина, А.С. Романець та ін. – К. : Наукова думка, 1980. – 339 с.
12. Сімович В.І. Українське шкільництво на Буковині / В.І. Сімович. – Прага, 1932. – 33 с.
13. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – К. : Наук. думка, 2001. – 912 с.
14. Anuarul universității Regele Carol II din Cernăuți. Anul de studii 1938/1939. – Cernăuți : Editura universității, 1939. – 345 p.
15. Grigorovitâ M. Din istoria culturii în Bucovine (1775-1944) / Mircea Grigorovitâ. – București : Editura didactica și pedagogica, 1994. – 176 s.

REFERENCES

1. Bukovina : historical sketch / [ed. by S. S. Kostyshin]. M. Botoshansky (resp. ed.), A. V. Dobzhansky, Y. I. Makarov, A. M. Masan, L. P. Mikhaylin. – Chernivtsi : Green Bukovina, 1998. – 416 p.
2. DACO. – F. 213 : Fourteenth district school Inspectorate Bukovina (Inspectoratul școlar regional XIV al Bucovinei), 6625 units sat., 1918-1940 gg. Op. 3. – SPR. 576 : The data, certificates and correspondence about romanization of schools, 1922. – 35 ark.
3. DACO. – F. 213 : Fourteenth district school Inspectorate Bukovina (Inspectoratul școlar regional XIV al Bucovinei), 6625 units sat., 1918-1940 gg. Op. 3. – SPR. 594 : List of public and private schools of the Bukovina and the number of students in them, 1922 – Ark. 6-25.

4. DACO. – F. 213 : Fourteenth district school Inspectorate Bukovina (Inspectoratul școlar regional XIV al Bucovinei), 6625 units sat., 1918-1940 gg. Op. 3. – SPR. 868 : Statistical data on number of schools, classes and students, 1927 – Ark. 1.
5. Dimir Century Under the yoke of the Romanian boyars / Dimir V., Stejaru D. – Moscow : Waegis, 1932. – 48 p.
6. Dobzhansky A. Khotyn District. Historical sketch / Dobzhansky A., Makar, Y., E. Masan – Chernivtsi : Young bukovynets, 2002. – 464 p.
7. Zhitaryuk I.V. Development of mathematical education and science of Bukovina and Northern Bessarabia (the middle of XIX – beg. XXI centuries) : The dissertation on competition of a scientific degree of Dr. ist. Sciences.; specialty. 09.00.12 – українознавство. – К., 2010. – 577 p.
8. History of Romania 1918-1970 / Ed. count. N.And. Lebedev, A. A. Yazykova, E. D. Karpushenko, I. E. Levit, Yu. A. Pisarev. Institute of Slavic and Balkan studies, USSR Academy of Sciences. – М. : Publishing house "Nauka", 1971. – 742 p.
9. Buzzard S. Bucovina in Romanian captivity / Sergei Buzzard. – Kharkiv : State publishing house of Ukraine, 1930. – 136 p.
10. Komarnicki, G. B. Time bomb. Socio-political edition [Electronic resource] / Komarnicki, G. B. –Access mode : <http://www.olvia.idknet.com/Mina.htm>
11. Essays on the history of Northern Bukovina / F. P. Shevchenko, P. V. Mikhailin, A. S. romanet, etc. – К. : Naukova Dumka, 1980. – 339 s.
12. Simovic V. I. Ukrainian education in Bukovina / W. I. Simovic. – Prague, 1932. – 33 s.
13. Siropolko S. History education in Ukraine / Sec. Crapola. – К. : Of Sciences. idea, 2001. – 912 p.

The prerequisites for the development of the education system of Bukovyna and Khotyn district in Soviet times

I. V. Zhitaryuk, Zh. I. Dovghey, V. S. Luchko

Abstract. This paper investigates the issues concerning the education system of Bukovyna and Khotyn district on the eve of their entry into the Soviet Ukraine. Accented on the fact that with the entry of Bukovyna and Khotyn district in a part of Royal Romania is connected changes due to the reorganization of the training system in Latin countries. In addition, stay territory of Romania was marked by the romanization of the Ukrainian population and other ethnic groups, with the result that there is not one school with the Ukrainian language of teaching.

Keywords: Bukovina, Royal Romania, Soviet Ukraine, romanization, education system, Khotyn district.

Предпосылки развития системы образования Буковины и Хотинщины за советской эпохи

И. В. Житарюк, Ж. И. Довгей, В. С. Лучко

Аннотация. В работе исследуются вопросы, касающиеся системы образования Буковины и Хотинщины накануне их вхождения в состав Советской Украины. Акцентировано на том, что с вхождением Буковины и Хотинщины в состав королевской Румынии связано изменения, обусловленные реорганизацией обучения по системе латинских стран. Кроме того, пребывание края в составе Румынии ознаменовалось румынизацию украинского населения и других национальностей, в результате чего не осталось ни одной школы с украинским языком преподавания.

Ключевые слова: Буковина, королевская Румыния, Советская Украина, румынизация, система образования, Хотинщина.

PSYCHOLOGY

Psychological features of self-determination among students of high school (at the example of future practical psychologists)

O. P. Nikitina¹, Y. V. Pidchasov²

¹Department of Practical Psychology of Ukrainian Engineering Pedagogics Academy, Kharkov, Ukraine

²Department of Practical Psychology of Kharkiv National Pedagogical University named after G.S.Skovoroda, Kharkov, Ukraine

Paper received 14.11.2016; Revised 20.11.2016; Accepted for publication 25.11.2016.

Abstract. The article is devoted to the study of the psychological features of self-determination among high school students (at the example of future practical psychologists). Different views on the problem of self-determination, its mechanisms, types, stages of development are analyzed. Importance of youthful age in the self-determination as a period on the border of childhood and adulthood is considered. The data of carried out empirical study of key trends and interconnections in the realization of personal and professional self-determination in youthful age are represented. One of the reasons for inefficient professional self-determination of the students is identified. In accordance with it, is given the way to increase effectiveness of professional self-determination in the context of work of university psychological services and professional training in general.

Key words: *personal self-determination, professional self-determination, self-consciousness, attitude to professional activity, student.*

Relevance of research topic consists in the fact that a key task of educational social institutions is the "designing" of the personality to ensure harmonious development within public relations at the maximum preservation of identity. The foundations of such interaction and personal fulfilment are established exactly at youthful age.

The primary purpose of this study is to identify key trends and interconnections in the realization of personal and professional self-determination in youthful age – as a period on the border of childhood and adulthood.

Literature review. I.V. Dubrovina [3] notes that the young man is on the adulthood threshold - he/she is joining the independent working life. The fundamental problems of professional and personal self-determination are arising front of him/her. The orientation in the future becomes the main direction of the personality, and the problem of the choice of profession, further course of life are the focus of interests, plans of young man. A young man seeks to occupy the inner adult position. He/she is trying to realize himself/herself as a member of society, to define himself/herself in a world, i.e. to understand himself/herself and his/her capabilities along with an understanding of his/her place and purpose in life [7].

The orientation of the person, the dominant motives and the major central orientations depends on the choice that will be made in youth – the choice of the particular secondary professional school or high school.

Vocational training provides the necessary knowledge and skills, i.e. certain qualifications and thus preparing for adult life, move up, becomes the "door" to a more or less well-off life, the possibility of their favorite activity, but at the same time it is an opportunity to postpone the final choice, to try "yours or not", and still remain a little child [5].

One of the reasons for these problems may be insufficient orientation of yesterday's schoolboy in socially-psychological space of a new to him/her social institution and / or infantilism as a personality trait that causes a specific type of learning motivation. And the problem here is not only to perceive and understand the existing system, but also take it on the emotional and

personal level, to find in it a new personal meaning [4, 10].

Methodological bases of psychological approach to the problem of self-determination were established by S.L. Rubinstein. The problem of self-determination was considered him in the context of the problem of determination, in the light of the principle which he proposed – external reasons are reflected through the internal conditions [8]. In this context, self-determination serves as opposed to external determination. In the concept of self-determination thus expressed the active nature of the "internal conditions".

Thus, at the level of a particular psychological theory the problem of self-determination looks like the following. For a person "external determination" ("external reasons") is the social determination (social conditions). Self-determination is a mechanism of social determination, which can not act otherwise than as being actively reflected by the subject! The problem of self-determination is thus a key problem of interaction of the individual and the society in which as in the focus highlights the main points of this interaction: social determination of individual consciousness (wider - psyche) and the role of the subject's own activity in this determination. At different levels, this interaction has its own specific characteristics, which are reflected in the various psychological theories on issue of self-determination.

There is another moment that it is necessary to underline especially. L.I. Bozhovich noted an extremely important characteristic of self-determination which lies in its duality: self-determination is implemented "through the choice of profession and through general, deprived of concreteness searches of sense of the existence". By the end of youthful age, according to Bozhovich, this duality is eliminated. Self-determination implies the choice of profession, but is not limited to it [1].

I.V. Dubrovina makes amendments to the problem of self-determination as central moment in early youthful age. The main psychological new formation of early youthful age, in her opinion, should be considered self-determination as such (personal, professional, vital), and

psychological readiness for self-determination, which presupposes: maturity of psychological structures, first of all, self-consciousness; development of needs, providing meaningful fullness of personality, among which the central place is occupied by moral principles, values and temporal prospect; formation of preconditions of personality as a result of the development and realization of ones abilities and interests [3].

However, the psychological readiness to enter into adulthood and to occupy deserving place in it assumes not unfinished in their formation psychological structures and qualities, but certain maturity of the person which consists in that: are formed psychological formations and mechanisms that are providing possibility (psychological readiness) of continuous growth of his/her personality now and in the future.

In this sense, personal self-determination is manifested through professional self-determination as a socially significant activity, a way of contacting person and society. It displays all the parties and characteristics of such contact (system of values, ideas, system of relations and prospects).

Professional self-determination is a process that covers the whole period of professional activity of the person from getting professional intentions till the exit the labour activity. Professional self-determination is a significant part of the public process of personality development. This process has its stages [6]:

- Primary career choices (typical for pupils of primary school age): poorly differentiated view of the world of occupations, situational understanding of the internal resources necessary for this kind of professions, instability of professional intentions;

- Stage of professional self-determination (senior school age): origin and formation of professional intentions and the initial orientation in different areas of work;

- Professional education: carried out after obtaining the schooling to the mastering of chosen profession;

- Professional adaptation: the formation of individual style of activity, the prevalence of systems of industrial and social relations;

- Self-realization in work, performance or non-performance expectations related to professional activities.

Thus, professional self-determination permeates the whole life of the person, and personal self-determination acts as prerequisites for its success.

The whole set of the most important prerequisites of personal self-determination can be reduced to two main groups [5]:

- 1) Personality traits that enable a successful solution to the problem of choice of profession, but is not directly involved in activation of this process. This group includes the willed character traits, as well as such quality as industriousness. The presence of some labor and life experience, i.e. the level of total life maturity of the person, should be included here also.

- 2) Components of orientation of the person, that dynamize the process of professional self-determination and determine the selectivity of the reaction. This includes the need for professional self-determination, educational and professional interests that that have arised at the person, skills, beliefs and attitudes, values and

ideals. The components of the second group due to association with cognitive needs have the function of conditioning of sphere of activity, attracting a man.

Thus, the analysis of the features of professional self-determination is possible only from the standpoint of the principles of determinism and activity. Psychological manifestation of the principle of determinism can be understood only within the framework of problem of correlation between external and internal conditions of determination [9].

Conceptual model of readiness of students to educational and professional activities should include the following components: motivational, cognitive, operational, emotional-volitional, and informational [2].

Also noteworthy is the identification of the student with the profile of education, which is received. He/she must realize whether it is his/her need and whether he/she wants to do it all life. In order to be successful self-determination needs a positive harmonious development of all these aspects.

In order to fully understand trends and possible distortions that may occur in the implementation of personal and professional determination, it is necessary to examine the consequences that we receive. Unfortunately, the positive changes we can track either later in adulthood or after the success of professional training. While the negative effects and deviations occur in the early stages of self-determination.

Procedure and method. Empirical study of self-determination among students of high school (at the example of future practical psychologists) was carried out using methods: "Social anxiety and social phobia" (O.A. Sagalakova, D.V. Truevtsev), "Social anxiety" (D. Watson, R. Friend), "Hierarchical structure of topical fears of personality" (Y. Scherbatyh, E. Ivleva), "Professional motives, success and fears of students-practical psychologists" (O.P. Nikitina). The empirical sample consisted of students of I-III course of Department of Practical Psychology of Ukrainian Engineering Pedagogics Academy (65 respondents: 46% - students-practical psychologists of the 1 courses of study; 54% - students-practical psychologists of the 3 and 5 courses of study). Individually data were reduced in the group table and then subjected to statistical analysis with using Microsoft Excel and STATISTICA (version 10.0).

Data analysis and results. Conducted pilot study of emotional sphere in the context of factors of professional self-determination showed that fear of public speaking ranks first among the most intensively expressed fears among students of 1, 3 and 5 courses. The highest values of correlation were obtained between the intensity of the fear of public speaking (by method "Hierarchical structure of topical fears of personality") and social anxiety (by methods "Social anxiety and social phobia" and "Social anxiety") – $r_{xy} = 0,51, p < 0,005$ and $r_{xy} = 0,43, p < 0,005$.

For the empirical distribution students by level of intensity of the fear of public speaking (by method "Hierarchical structure of topical fears of personality") and social anxiety (by methods "Social anxiety and social phobia" and "Social anxiety") was used cluster analysis (method K-means). The first cluster includes 43% of the students, and the second – 57%.

Representatives of 1 cluster are characterized by high

intensity of the indicators of social fears. They are characterized by expressed intensity of the fear of the changes in personal life, fear of exams; by increased intensity fear of the future, fear of responsibility (by method "Hierarchical structure of topical fears of personality"). Representatives of 2 cluster are characterized by significantly lower expression of these fears (according to the results of using Student's t-test).

There were diagnosed differences in the severity of

motivators of psychological assistance (by author's method "Professional motives, success and fears of students-practical psychologists") among the future practical psychologists of the 1 and 2 types. According to the results of using Student's t-test, as indicated in Table 1, for representatives of 1 cluster is important to work as psychologist because in such way they are trying to expand their experience, to solve their own problems, to feel like a competent person, not to strain physically.

Table 1. Severity of motivators of psychological assistance among the future practical psychologists

Name of professional motivator	1 Type	2 Type	t	p
The opportunity to expand own experience by stories told by clients	7,78±2,06	6,38±2,61	2,31	0,02
The absence of strenuous exercise	5,44±2,12	3,41±2,50	3,43	0,0
Solving own problems in the process of professional interaction with the client	6,59±2,53	4,43±2,75	3,21	0,0
The opportunity to feel like a competent person	8,00±1,88	6,46±2,65	2,58	0,01
The possibility during work constantly confirm for yourself the importance of your profession	7,44±2,41	6,00±2,86	2,13	0,04

At the next stage of mathematical and statistical data processing, was identified that representatives of both types believe that success in their future profession largely depends on their desire to be successful, training and development of professionally important qualities of the psychologist, but these figures are slightly higher in the first type. At the same time, as indicated in Figure 1 these students pay less attention to the environment in which work of psychologist is done (3%), in contrast to the first type - 18%.

At the same time, was revealed that representatives of the 2 type are more worried about the future professional work on various aspects (compliance with the requirements of employers, the beginning of work with the client, selection of diagnostic procedures etc.), than the representatives of the 1 type.

This may be due to the fact that currently only 18% of the 1 type see themselves in the future as practical psychologist. While 58% of the 2 type connect their future with work in the sphere of psychology.

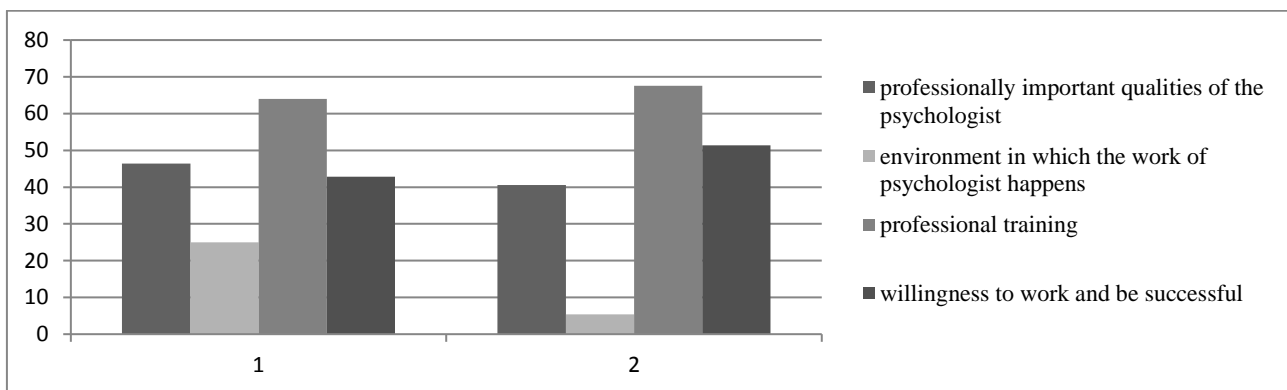


Figure 1. Column diagram of indicators of scales according to the author's method "Professional motives, success and fears of students-practical psychologists" among representatives of 1 and 2 type of expression of social fears (in percents).

Conclusions and perspective for the future research. We support understanding personal self-determination as determination of self that manifests through professional self-determination. Our research was dedicated to investigation the self-determination among students of high school (at the example of future practical psychologists). We assume that in occupational choice is recognized the orientation of the person, the dominant motives.

Studying the characteristics of the emotional sphere in the context of factors of professional self-determination of students was showed that fear of public speaking ranks first among the most intensively expressed fears among students-practical psychologists of different courses of education. The highest values of correlation were obtained between the intensity of this fear and social anxiety. So, it was decided to consider the characteristics of attitude to professional activity among students with high level of social fears and low level of social fears.

It was found out that representatives with high intensity of the indicators of social fears are characterized by expressed intensity of the fear of the changes in personal life; fear of exams; by increased intensity fear of the future, fear of responsibility. For them importance of working as psychologist consists in that they in such way are trying to expand their experience, solve their own problems, to feel like a competent person, not to strain physically.

So choosing such sphere students are seeking the way to extend the personal self-determination. Their personal self-determination is not finished yet, it is "blocked". Their professional self-determination is not effective. It is not itself the aim of life of student. Instead of this position it seems as a way to solve problems of personal self-determination. The ideal combination in functioning of different types of self-determination – personal and professional – "whipping up" each other in such situation is disturbed.

Summing up our study, notice that its results extend the current understanding of psychological features of self-determination among students of high school. On the one hand, knowing exactly what "deviations" from a normally formation of self-determination are present, it can be greatly increased the effectiveness of professional development in youthful age. At the same time this

direction may be one of the ways of increasing the quality of university psychological service.

On the other hand, it can be planned work on predestination of development of professional in general. And then the obtained data may be used to enhance the effectiveness of professional training in high school.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович / Под редакцией Д. И. Фельдштейна / Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Издательство "Институт практической психологии", Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352с.
2. Бенедиктова Л. Ф. Проблемы адаптации студентов в психологической литературе / Л. Ф. Бенедиктова // Психология профессиональной подготовки в вузе. – Минск: Народное образование, 1982. – Вып. 2. – С. 24–33.
3. Дубровина И.В. Психологическая готовность к самоопределению – основное новообразование ранней юности / И.В.Дубровина / Возрастная и педагогическая психология: [хрестоматия] / Сост. И. В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – Режим доступа. – URL: <http://psylib.ex12.ru/librios/Pedagog/hrestomatia/53.php>.
4. Иванова М. А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе / М. А. Иванова, Н. А. Титкова. – СПб.: НПО ЦКТИ, 1993. – 62с.
5. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / И. Ю. Кулагина, В. Н.

Коллюцкий. – М.: ТЦ Сфера, при участии "Юрайт", 2002. – 464с.

6. Практическая психология образования: [учебное пособие]. – 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.: ил.
7. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М.: Изд-во: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 246 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн / Составители, авторы комментариев и послесловия А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. – СПб: Питер, 2000. – Режим доступа. – URL: <http://psylib.org.ua/books/rubin01/>.
9. Скрипко Л.В. Проблемы адаптации психологов в учреждениях образования / Л. В. Скрипко // Практична психология та соціальна робота. – 2002. – № 5. – С. 56-57.
10. Щуревич Г. А. Адаптация молодежи к высшей школе: [монография] / Г. А. Щуревич, А. В. Зинковский, Н. И. Пономарев. – СПб.: ВИФК, 1994. – 227 с.

REFERENCES

1. Bozhovich L. I. Problemy formirovaniya lichnosti / L. I. Bozhovich / Pod redaktsiyey D. I. Fel'dshyteyna / Vstupitel'naya stat'ya D. I. Fel'dshyteyna. – 2-ye izd. – M.: Izdatel'stvo "Institut prakticheskoy psikhologii", Voronezh: NPO «MODEK», 1997. – 352 s.
2. Benediktova L. F. Problemy adaptatsii studentov v psikhologicheskoy literature / L. F. Benediktova // Psikhologiya professional'noy podgotovki v vuze. – Minsk: Narodnoye obrazovaniye, 1982. – Vyp. 2. – S. 24-33.
3. Dubrovina I.V. Psikhologicheskaya gotovnost' k samoopredeleniyu - osnovnoye novoobrazovaniye ranney yunosti / I.V.Dubrovina / Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya: [khrestomatiya] / Sost. I. V. Dubrovina, A.M. Prikhozhan, V.V. Zatsepin. – Rezhim dostupa. – URL: <http://psylib.ex12.ru/librios/Pedagog/hrestomatia/53.php>.
4. Ivanova M. A. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya inostrannykh studentov pervogo goda obucheniya v vuze / M. A. Ivanova, N. A. Titkova. – SPb.: NPO TSKTI, 1993. – 62 s.
5. Kulagina I. YU. Vozrastnaya psikhologiya: Polnyy zhiznennyy tsikl razvitiya cheloveka: [ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy] / I. YU. Kulagina, V. N. Kolyutskiy. – M.: TTS Sfera, pri uchastii "Yurayt", 2002. – 464s.
6. Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya: [uchebnoye posobiye]. – 4-ye izd. / Pod redaktsiyey I. V. Dubrovinoy. – SPb.: Piter, 2004. – 592 s.: il.
7. Pryazhnikov N. S. Professional'noye i lichnostnoye samoopredeleniye / N. S. Pryazhnikov. – M.: Izd-vo: Institut prakticheskoy psikhologii, Voronezh: NPO «MODEK», 1996. – 246 s.
8. Rubinshteyn S. L. Osnovy obshchey psikhologii / S. L. Rubinshteyn / Sostaviteli, avtory kommentariyev i poslesloviya A. V. Brushlinskiy, K. A. Abul'khanova-Slavskaya. – SPb: Piter, 2000. – Rezhim dostupa. – URL: <http://psylib.org.ua/books/rubin01/>.
9. Skripko L. V. Problemy adaptatsii psikhologov v uchrezhdeniyakh obrazovaniya / L. V. Skripko // Praktichna psikhologiya ta sotsial'na robota. – 2002. – № 5. – S. 56-57.
10. Shchurevich G. A. Adaptatsiya molodezhi k vysshey shkole: [monografiya] / G. A. Shchurevich, A. V. Zinkovskiy, N. I. Ponomarev. – SPb.: VIFK, 1994. – 227 s.

Психологические особенности самоопределения среди студентов ВУЗа (на примере будущих практических психологов).

Никитина О. П., Подчасов Е. В.

Аннотация. Статья посвящена изучению психологических особенностей самоопределения среди студентов высших учебных заведений (на примере будущих практических психологов). Анализируются различные взгляды на проблему самоопределения, ее механизмы, типы, этапы развития. Рассматривается важность юношеского возраста в самоопределении как периода на границе детства и взрослой жизни. Представлены данные проведенного эмпирического исследования основных тенденций и взаимосвязей в реализации личностного и профессионального самоопределения в юношеском возрасте. Определяется одна из причин неэффективного профессионального самоопределения студентов. В соответствии с этим, предоставляется путь к повышению эффективности профессионального самоопределения в контексте работы университетских психологических служб и профессиональной подготовки в целом.

Ключевые слова: личностное самоопределение, профессиональное самоопределение, самосознание, отношение к профессиональной деятельности, студент.

Потреба досягнення та її вплив на успішність адаптації студентів-першокурсників

А. П. Шахвердова

Кафедра теорії та методики практичної психології соціально-гуманітарного факультету Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Paper received 16.11.2016; Revised 21.11.2016; Accepted for publication 25.11.2016.

Анотація. В статі викладені результати теоретико-емпіричного дослідження спрямованого на визначення рівня потреби досягнення та її вплив на успішність адаптації студентів – першокурсників в ВНЗ. Викладено погляди вчених щодо адаптації особистості. Наданий узагальнений аналіз трактування поняття адаптація та потреби досягнення. Виявлені значимі додатні кореляційні зв'язки між показниками потреби досягнення та адаптації студентів. Емпірично доведено, що потреба досягнення може впливати на адаптацію студентів до навчання. Доведено, що відсутність мотивації, потреби в досягненні може сприяти дезадаптації студентів – першокурсників до навчання в ВНЗ.

Ключові слова: адаптація, адаптивність, потреба досягнення, адаптація студентів до навчання.

Актуальність дослідження. Реформування української системи освіти загострило питання адаптації студентської молоді до умов навчання в ВНЗ, яка розглядається як початковий етап включення їх до професійної спільноти. Проблема адаптації студентів-першокурсників є однією з важливих загальнотеоретичних проблем є традиційним предметом дискусій. На початковому етапі навчання студенти зазнають значні складності в учбово-пізнавальній діяльності, які вимагають сформованості пізнавальної активності, комунікативних умінь, мотивації та ціннісних орієнтацій на оволодіння обраною професією. Адаптація молоді до студентського життя – складний і багатогранний процес, який потребує залучення соціальних і біологічних резервів ще не до кінця сформованого організму. При цьому одночасно ростуть протиріччя і виникають складності в становленні самооцінки, самосвідомості та формування позитивного «образу – Я». Тому прискорення процесів адаптації першокурсників до нового для них способу життя і діяльності, дослідження психологічних особливостей, психічних станів, що виникають у навчальній діяльності на початковому етапі навчання, а також виявлення педагогічних і психологічних умов активізації даного процесу є надзвичайно актуальним завданням.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема адаптації є предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних психологів, психофізіологів і психотерапевтів. Основні психологічні уявлення щодо адаптації, її дослідження та формування висвітлені в роботах А. А. Налчаджяна, А.О.Реана, К.Роджерса, Р. Даймонда тощо. Питанням входження особистості до нових обставин життєдіяльності, присвячені роботи таких вчених як Р. Г. Баярд, Г. Гертманн, І. Лангмейер, В. В. Москаленко, А.В. Мудрик, Ж. Піаже, М. Раттер, А.Г. Харчев тощо. Дослідженням проблем адаптації учнів та молоді до нових умов діяльності займалися Д. О.Андрєєва, Є.Я.Бабенко, С. М. Бурков, Л.І. Васєха, Є.В. Витенберг, Б.О. Ефімов, Р.Г. Кузєєв, С.М. Мадорська, В.Г. Попов, Н.А. Савотіна, Т.В. Снегірєва., Т.Г. Стефаненко, О.О. Сусоколов, Л.Л. Шпак та інші. Взаємозв'язок проблеми адаптації та соціального становлення особистості відображено в дослідженнях Б. Г. Ананьєва, М. І. Бобнєва, В. Г. Бочарової, М.О. Галагузової, О. М. Леонтєва, Р.О. Літвак,

О. М. Новікова, А. В. Петровського, С. Л. Рубінштейна, Є. В. Таранова, В. О. Ядова та інших.

Огляд літературних джерел дозволяє говорити про значний спектр теоретичних підходів щодо проблеми адаптації в різних галузях наукового знання, що пов'язано зі специфікою завдань проведених досліджень, а також з відмінностями підходів, прийнятих в окремих наукових школах.

В психологічних словниках адаптація (від лат. adapto – пристосовую) трактується як «динамічний процес, завдяки якому рухливі системи живих організмів, незважаючи на мінливість умов, підтримують стійкість, необхідну для існування розвитку продовження роду. Процес адаптації відбувається тоді, коли в системі «організм – середовище» виникають значні зміни, що забезпечують формування нового гомеостатичного стану, який дає змогу досягати максимальної ефективності фізіологічних функцій і поведінкових реакцій» [11].

Адаптацію розглядають як «порушення збалансованості в системі «людина - середовище», що тягне за собою напругу адаптивних систем людини, виникнення тривоги, ослаблення емоційної стійкості, зміну характеристик міжособистісних відносин і мікросоціальної взаємодії» [12], як «особливу форму відображення системами впливу зовнішнього й внутрішнього середовища, що полягає в тенденції до встановлення з ними динамічної рівноваги» [5], як «процес, в ході якого у людини відбуваються якісні зміни в установках, інтересах, орієнтаціях, поглядах, переконаннях, проявляються в зміні поведінки людини» [10], як «єдність взаємодіючих сторін - людини і середовища з притаманними йому суперечливими моментами, в основі якої лежить активність соціального середовища, з одного боку, і активність особистості, з іншого» [2], як «сукупність пристосувальних реакцій, в основі яких лежить активне освоєння середовища, його зміна і створення необхідних умов для успішної діяльності» [14], як «здатність адекватно сприймати навколишню дійсність, ставлення до людей, подій вчинків, умінь спілкуватися, вчитися, працювати, відпочивати, регулювати поведінку відповідно до сподівань інших» [8].

Найбільш сучасним визначенням поняття психічної адаптації нам представляється наступне: «Психічну адаптацію можна визначити як процес установалення оптимальної відповідності особистості й навколиш-

нього середовища в ході здійснення властивої людині діяльності, яка дозволяє індивідуумові задовольняти актуальні потреби й реалізувати пов'язані з ними значимі цілі (при збереженні фізичного й психічного здоров'я), забезпечуючи в той же час відповідність психічної діяльності людини, його поведінки вимогам середовища» [12].

Очевидно, що не можна дотримуватися можливої прагматичної точки зору, згідно, якої добре адаптований той, хто домагається успіху. Не говорячи вже про те, що критерії успіху можуть бути зовсім різними в різних суспільствах і соціальних середовищах, слід ясно усвідомити, що успіх у житті й адаптованість – різні соціально-психологічні явища й підсумки психічної активності людину. Було б невірно кожному невдачу вважати ознакою відсутності адаптації [3].

Потреба в досягненні - це прагнення людини перевершити вже досягнутий рівень виконання або реалізації, змагання із самим собою або з іншими. Ця потреба проявляється як тенденція до поліпшення результатів, переживання успіху в будь-якій діяльності (значущою і незначущою), прагнення закінчити роботу у що б то не стало.

Потреба в досягненні пов'язана з рівнем домагань, підтримує процес формування цілей. Вона лежить в основі наполегливості при подоланні перешкод. Її можна охарактеризувати як спільне прагнення до «поліпшення». Людина хоче не тільки вирішити поставлене завдання, але зробити це найбільш ефективно, що дає їй особливе задоволення.

Не всі потреби людини сприяють правильному функціонуванню його організму й психіки і його соціально-психічній адаптації. Якщо брати крайній випадок, то в особистості може бути навіть така потреба (вона може бути як гіпертрофованою природженою – "природною", як прийнято говорити в радянській психології, – так і соціогеною), на шляху до задоволення якої індивід гине.

Виходячи із цього, А.А. Налчаджян запропонував ще одну класифікацію потреб і мотивів особистості: а) потреби й мотиви, адаптивні в даному соціальному середовищі; б) потреби й мотиви, прагнення до задоволення яких у даному соціальному середовищі приводить до дезадаптації особистості. Їх можна назвати дезадаптивними потребами й мотивами поведінки людини. Адаптивність або дезадаптивність потреби залежить від того, на які цінності вона спрямована, тобто з якого спектра соціальних цінностей повинен вибрати індивід для її задоволення відповідний об'єкт - ціль. Тому, можна говорити, також про адаптивні й дезадаптивні цілі й, відповідно, рівні домагань особистості в тих основних соціально-групових середовищах, у яких протікають провідні форми її активності [7].

В контексті теми нашого дослідження особливо слід визначити роботи що висвітлюють питання адаптації студентів – першокурсників до навчання в ВНЗ. Так, А. К. Гришанов, В. Д. Цуркан [6] стверджують, що «під адаптацією студента слід розуміти процес приведення основних параметрів його соціальних і особистісних характеристик у відповідність, в стан динамічної рівноваги з новими умовами вузівського середовища як зовнішнього фактору по відношенню

до студента». Основний зміст процесу адаптації студентів молодших курсів автори визначають як «формування нового ставлення до професії, освоєння нових навчальних форм, оцінок, способів і прийомів самостійної роботи тощо. А.В. Сіомічев [9] визначає адаптацію як процес пристосування індивідуальних і особистісних якостей до життя і діяльності людини в умовах існування; і в сфері адаптації студентів виділяє пізнавальний і комунікативний аспекти, як основні напрямки навчальності. Ю. С. Бабахан [4] відзначає важливість самооцінки студента як показника його здатності до навчальної адаптації, так як адаптація - це завжди той чи інший вид балансування внутрішнього і зовнішнього, індивідуального з громадським. Важливою передумовою успішної адаптації студента є наявність у нього здатності правильно оцінювати свої можливості як щодо пропонованих йому навчальних завдань, так і щодо його розпорядку і правил, що визначають їх виконання.

Ряд дослідників вважають адаптацію студентів процесом «входження особистості» у сукупність ролей і форм діяльності, убачаючи головний момент цього процесу в змістовному, творчому пристосуванні індивіда до особливостей обраної студентами професії й спеціальності за допомогою навчального процесу [1, 15]. Результатом адаптації студента, на їхню думку, є позитивне відношення його до вибраної професії, поглинання нею, і цей результат фіксується показниками академічної успішності.

Отже, теоретичний огляд літературних джерел дозволив визначити, що адаптація студентів до вузу розглядається як адаптація в сфері провідною діяльності (тобто навчання), адаптація в сфері спілкування (нових соціальних умовах), і цей процес супроводжується змінами в структурі особистісних властивостей (тобто адаптація до себе в нових умовах).

У нашому дослідженні під адаптацією ми розуміємо процес «входження особистості» в сукупність ролей і форм діяльності, убачаючи головний момент цього процесу в змістовному, творчому пристосуванні індивіда до особливостей обраної їм професії й спеціальності за допомогою навчального процесу.

Постановка мети. Теоретичний аналіз дозволив припустити, що на успішність адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищій школі певним чином впливає потреба в досягненні.

Емпіричне дослідження проводилось на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», в якому прийняли участь студенти – першокурсники у кількості 160 осіб.

Результати емпіричного дослідження. Для вивчення потреби в досягненні була застосована методика «Потреба досягнення» (Ю. М. Орлов, В. І. Шкуркін і Л. П. Орлов), для діагностики та виявлення особливостей соціально-психологічної адаптації – методика «Діагностика соціально-психологічної адаптації» (К. Роджерса, Р. Даймонда), та багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» А. Г. Маклакова [13]. Обробка отриманих даних здійснювалася за допомогою кількісного і якісного аналізів.

Проведений кореляційний аналіз виявив значимі кореляційні зв'язки між показниками потреби досяг-

нення та показниками адаптації, результати якого викладено в табл. 1

Виявлено значущі зв'язки між показниками рівня потреби досягнення (за методикою Ю. М. Орлова) та адаптацією (за методикою К. Роджерса та Р. Даймонда) ($r=0,36$, при $p<0,05$); рівня потреби досягнення та прийняття інших ($r=0,28$, при $p<0,05$); рівня потреби досягнення та прагненням до домінування ($r=0,30$, при $p<0,05$), що свідчить про вплив рівня потреби досягнення на показники психологічної адаптації особистості та їх взаємозв'язок.

Таблиця 1. Результати кореляційного аналізу між показниками потреби досягнення та адаптації

Показники за методиками визначення рівня адаптивності		Рівень потреби досягнення за методикою Ю.М.Орлова
Показники психологічної адаптації особистості за методикою К.Роджерса та Р.Даймонда	Адаптація	0,36*
	Самосприйняття	0,11
	Прийняття інших	0,28*
	Емоційний комфорт	0,12
	Інтернальність	0,03
	Прагнення до домінування	0,30*
Рівень адаптивності за методикою К.Роджерса		0,29*
Індивідуально-психологічні адаптаційні здібності за методикою О.К.Маклакова	Моральна нормативність	0,01
	Комунікативні здібності	0,1
	Нервово-психічна стійкість	0,42*
	Адаптивні здібності	0,40*
r - коефіцієнт Спірмена, ($p<0,05$) = 0,197		
* - $p<0,05$		

В роботах студентів-першокурсників наявний значущий зв'язок між показниками рівня потреби досягнення (за методикою Ю.М. Орлова) та рівнем адаптивності (за методикою К.Роджерса) ($r=0,29$, при $p<0,05$), тобто при зростанні рівня потребу досягнення буде зростати і рівень адаптивності першокурсників.

Значущий зв'язок в роботах студентів-першокурсників є між показниками рівня потреби досягнення (за методикою Ю.М. Орлова) та нервово-психічною стійкістю (за методикою О. К. Маклакова) ($r=0,42$, при $p<0,05$); рівня потреби досягнення (за методикою Ю. М. Орлова) та адаптаційними здібностями (за методикою О. К. Маклакова) ($r=0,40$, при $p<0,05$), тобто чим вище рівень потреби досягнення тим міцніше у студентів-першокурсників нервово-психічна стійкість та вище рівень адаптаційних здібностей.

Результати кореляційного аналізу підтвердили можливість порівняння досліджуваних характеристик адаптації та потреби досягнення дозволили здійснити якісний аналіз отриманих даних. Для виявлення груп досліджуваних з різним рівнем потреби досягнення за значеннями процентних оцінок виявлено групи випробуваних з високим, середнім та низьким рівнем загального показника потреби досягнення. Отримані данні відповідних профілів груп осіб з різним рівнем потреби досягнення представлено на рис. 1.

Візуальний аналіз профілів свідчить, що 21% досліджуваних має високу потребу в досягненні, що характеризує їх як наполегливих в досягненні власних цілей, але не задоволені досягнутим; постійно праг-

нуть робити справу краще, ніж раніше; схильні сильно захоплюватися роботою; прагнуть у будь-якому випадку пережити задоволення від успіху; не здатні погано працювати; відчують потребу винаходити нові прийоми роботи у виконанні самих звичайних справ; у них відсутній дух суперництва; вони хочуть, щоб інші разом з ними переживали успіх у досягненні результату, не задоволені легким успіхом і несподіваною легкістю завдання; готові прийняти допомогу і допомагати іншим при вирішенні складних завдань, щоб спільно радіти успіху.

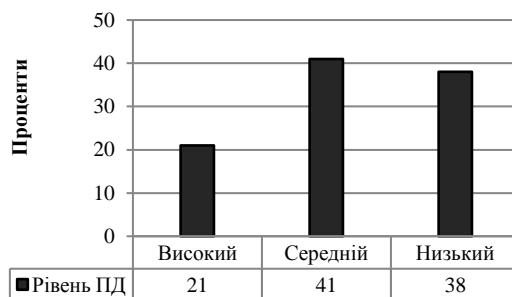


Рис. 1. Профілі груп осіб з різним рівнем потреби досягнення (за методикою Ю. М. Орлова)

41% досліджуваних мають середній рівень потреби досягнення, а 38% - низький рівень потреби досягнення. В результаті узагальнення отриманих даних, ми бачимо, що взагалі рівень потреби в досягненні у студентів першого курсу може бути оцінений як невисокий (див.рис.1).

Як ми бачимо з рисунку 1, відносно невелика кількість першокурсників (21%) ставлять перед собою в навчальній діяльності позитивну мету, досягнення якої може бути однозначно розцінене як успіх.

41% досліджуваних чітко проявляють прагнення, будь-що-будь добитися успіху в цій діяльності, але, на відміну від студентів з високим рівнем потреби досягнення, їм треба створити відповідні умови й засоби, що сприяють цьому.

38% досліджуваних ставлять перед собою не досить чітку мету та додають недостатньо зусиль до її формування й досягнення, і як результат практично завжди не отримують бажаний результат (див.рис.1).

Як зазначають науковці (Ю. Орлов, Д. Маклеланд і Х. Хекхаузен), потреба досягнення успіхів є придбаною і починає складатися в дошкільному віці, під впливом сприятливих соціогенних чинників. Інтенсивний розвиток її може відбуватися і в інші вікові періоди, що дає привід сподіватися на можливість розвитку у студентів такої особистісної установки як орієнтованість на досягнення успіху в процесі спеціально організованих заходів, якщо виявляється низький рівень її розвитку. Також, негативними факторами при розвитку потреби в досягненні успіху вчені (Л. І. Божович, В. І. Ковальов, О. М. Леонт'єв) виділяють відсутність можливості контролю суб'єкта за своїми діями і неможливість відстежити зв'язок між ними і кінцевим результатами, тобто мала ступінь власного впливу на кінцевий результат приводить до зниження активності в будь-якій діяльності, особливо спрямованої на досягнення успіху.

Таким чином, студенти першого року навчання здатні приймати активну участь в створенні таких

умов, в яких може бути задовільнена їх потреба досягнення, однак з боку ВНЗу потрібні такі рамки, всередині яких це створення може бути реалізовано.

Отже, можна зробити висновок, що студенти-першокурсники мають середній рівень потреби досягнення, що характеризує їх як недостатньо наполегливими в досягненні власних цілей, не в повній мірі захоплюються роботою, не завжди добре працюють; не мають творчого підходу допомагають іншим при вирішенні складних завдань, щоб спільно радіти успіху.

Висновки. 1. У статті розглянуто результати теоретико - емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення впливу потреби досягнення на процес адаптації студентів-першокурсників до навчання в ВНЗ.

2. Виявлено значимі додатні зв'язки на 5 % рівні між показниками потреби досягнення та показниками адаптивності.

3. Емпірично встановлено, потреба досягнення впливають на рівень успішності адаптації студентів-першокурсників до навчання в ВНЗ.

4. Доведено, що студенти-першокурсники мають середній рівень потреби досягнення, що характеризує їх як недостатньо наполегливими в досягненні власних цілей, не в повній мірі захоплюються роботою, не завжди добре працюють; не мають творчого підходу допомагають іншим при вирішенні складних завдань, щоб спільно радіти успіху.

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Андреева Д. А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе // Человек и общество. — М., 1973. Вып. XI-II.
- 2 Анохин П.К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы / П.К.Анохин. — М.: Наука, 1978. — 400 с.,
- 3 Асеев В. Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации // Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности. — Иркутск, 1986.
- 4 Бабахан Ю.С. Самооценка студента как показатель его способности к учебной адаптации// Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента. - Ереван,1973 - с. 21-25.
- 5 Георгиевский А.Б. Эволюция адаптации (историко- методологическое исследование). - Л.: Наука, 1989.
- 6 Гришанов Л.К., Цуркан В.Д. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. - Кишинев,1990 - с.29-41.
- 7 Постовалова Г. И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека // Галина Ивановна Постовалова / Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. Ереван, 1973.С.18-19
- 8 Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. М., 1960
- 9 Сиомичев А.В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе. // Автореферат на соискание степени кандидата психологических наук. - Л., 1985 – 17 с.
- 10 Скубий М. И. Социальные проблемы адаптации сельских учителей: Дис. ...канд. филос. Наук Михаил Иванович Скубий / Новосибирск, 1975. 198 с.
- 11 Словарь психолога-практика / Сост. Сергей Юрьевич Головин. 2-е изд., перераб. и доп. Минск, 2001.
- 12 Суханов О. А. Анализ понимания адаптации человека в отечественных психологических исследованиях / Алексей Анатольевич Суханов / Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. № 2 / 2011. — с. 201-205
- 13 Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 490 с.
- 14 Шибутани Т. Социальная психология / Шибутани Тамотсу / Пер. с англ. Вадим Борисович Ольшанский / - Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. — 538 с.
- 15 Шустова Н.Е., Грищенко В.В. Социально-психологическая адаптация молодежи и отношение к социальным нормам // Психологический журнал , 2007. - №1.

REFERENCES

- 1 Andreeva D.A. About the concept of adaptation. adaptation of students to study in the university study conditions // Individual and Society. - M., 1973. Vol. XI-II.
- 2 Anokhin P.K. Selected works. Philosophical aspects of the theory of functional systems / P.K.Anohin. - M.: Nauka, 1978 - 400 s.
- 3 Aseev V.G. Theoretical aspects of adaptation problems // Adaptation of students and young people for employment and training activities. - Irkutsk 1986.
- 4 Babakhan Y.S. Self-evaluation of the student as an indicator of its ability to adapt to the training // Psychological and socio-psychological characteristics of the student's adaptation. - Yerevan, 1973 - p. 21-25.
- 5 Georgievski A. B. Evolution adaptation (historical and methodological research). - L.: Nauka, 1989.
- 6 Grishanov L. K. Turcan V. D. Sociological problems of adaptation undergraduates // Psychological and pedagogical aspects of adaptation of students to the educational process in high school. - Chisinau, 1990 - s.29-41.
- 7 Postovalova G. I. Factors that determine a person's ability adaptation // Galina Postovalova / Psychological and socio-psychological features of adaptation of students. Yerevan, 1973.S.18-19
- 8 Selye H. Essays about adaptation syndrome. M., 1960
- 9 Siomichev A. V. Psychological features of adaptation of students in the field of cognition and communication at the university. // Abstract for the degree of candidate of psychological sciences. - L., 1985 - 17.
- 10 Scooby M. I. Social problems of adaptation of rural teachers: Dis. ... Cand. Philosophy. Sciences Mikhail Scuba / Novosibirsk, 1975. 198 p.
- 11 Dictionary psychologist practice / Comp. Sergey Golovin. 2nd ed., Rev. and ext. Minsk, 2001.
- 12 Sukhanov O. A. Analysis of understanding of human adaptation in the domestic psychological research / Alexey A. Sukhanov / Humanities vector. Series: Pedagogy, Psychology. Number 2/2011 - with. 201-205
- 13 Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M. Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups. M.: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2002. - 490 p.
- [14] Shibutani T. Social Psychology / Shibutani Tamotsu / Trans. from English. Vadim B. Olshansky / - Rostov-on-Don: Phoenix, 2002. - 538 p.
- [15] Shustova N. E., Grishchenko V. V. Socio-psychological adaptation of youth and attitude towards social norms // Psychological magazine, 2007. -№1.

Потребность достижения и ее влияние на успешность адаптации студентов-первокурсников

А. П. Шахвердова

Аннотация. В данной статье изложены результаты теоретико-эмпирического исследования направленного на определение уровня потребности достижения и ее влияние на успешность адаптации студентов - первокурсников в ВУЗе. Изложены взгляды исследователей адаптации личности. Предоставлен обобщенный анализ трактовки понятия адаптация и потребности достижения. Выявленные значимые положительные корреляционные связи между показателями потребности достижения и адаптации студентов. Эмпирически доказано, что потребность достижения может влиять на успешность адаптации студентов к обучению. Доказано, что отсутствие мотивации, потребности в достижении может способствовать дезадаптации студентов - первокурсников к обучению в ВУЗе.

Ключевые слова: *адаптация, адаптивность, потребность достижения, адаптация студентов к обучению.*

The need for achievement and its influence on the success of the adaptation of first-year students

A. P. Shahverdova

Abstract. The article presents the results of theoretical and empirical studies aimed at determining the level of requirements to achieve and its impact on the success of adaptation of students - first-year students at the university. It sets out the views of the individual adaptation of researchers. It provided a synthesis of the interpretation of the concept of adaptation and achievement needs. Revealed significant positive correlations between indicators of achievement and adaptation needs of students. Empirically it proved that the need for achievement may affect the success of the adaptation of students to learn. It is proved that a lack of motivation, need for achievement may contribute to maladjustment of students - first-year students to training in high school.

Keywords: *adaptation, adaptability, need for achievement, adaptation of students to learn.*

Принципи методу швидкого читання у навчанні ефективній роботі з іншомовними науковими текстами

І. В. Цимбал

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Paper received 20.12.2016; Revised 28.12.2016; Accepted for publication 03.01.2017.

Анотація. У статті проаналізовано чинники, які впливають на розвиток читацької компетенції студентів технічних спеціальностей. Розглянуто принципи методу швидкого читання, завдяки яким підвищиться мотивація та інтерес студентів до роботи з науковим текстом, зросте продуктивність читання. Обґрунтовано необхідність враховувати індивідуальні психологічні особливості для підвищення ефективності роботи з іншомовними науковими текстами. Підкреслена важливість самоорганізації студентів у процесі їхньої фахової підготовки.

Ключові слова: швидке читання, мотивація, пам'ять, увага, самоорганізація.

Вступ. Необхідність щоденно обробляти великі об'єми науково-технічної інформації вимагає від фахівців швидко опрацюувати спеціалізовану літературу. Проте під час професійної підготовки і студенти і викладачі стикаються з рядом об'єктивних та суб'єктивних утруднень. Скорочення годин практичних занять з іноземної мови професійного спрямування, зменшення інтересу студентів технічних спеціальностей до вивчення іноземних мов зумовлюють створення ефективного комплексу практичних тренінгів, які б розвивали у майбутніх фахівців мотивоване, цілеспрямоване та продуктивне читання іншомовних наукових текстів.

Короткий огляд публікацій з теми дослідження. Оскільки проблема швидкого або динамічного читання (speed reading, lecture rapide) є на сьогоднішній день надзвичайно актуальною, з'явилося багато праць як вітчизняних так і зарубіжних авторів (С.І. Бондар, В. Вормсбехер, Д. Кабін, О. Андрєєв, М. Зіганов, І. Посталовський, П. Жевар, К. Годфруа, Ж. Круссе та інші), які представляють найновіші методи швидкого читання та їх переваги.

Теоретики методу швидкого читання обґрунтовують доцільність такого методу деякими недоліками традиційного методу читання. Вони стверджують, що люди, які засвоїли метод швидкого читання легше та швидше адаптуються до нових видів інформації, краще її засвоюють.

Метою статті є аналіз основних чинників, які впливають на ефективну роботу з іншомовними нау-

ковими текстами та доцільність використання принципів швидкого читання у процесі професійної підготовки студентів технічних спеціальностей.

До принципів швидкого читання належать: читання без регресій; читання за інтегральним алгоритмом; виділення основного змістового смислу тексту; читання без артикуляції; постійний та цілеспрямований розвиток пам'яті та уваги; щоденне читання обов'язкової норми газет, журналів або книг. Крім того, аби робота з текстом була більше ефективною, необхідною умовою є володіння мотиваційно-логічною організацією запам'ятовувати інформацію.

Низька швидкість нетренованого читача зумовлена такими чинниками: поганими звичками, які сформувалися протягом років неефективного читання; пасивною технікою розуміння, яка заважає повній концентрації та швидкій реакції на прочитане; нерациональною технікою сприйняття, яка призводить до втрати часу на концентрацію [6, с.5].

Наукові та технічні тексти (на відміну від художніх) побудовані, як правило, за законами логіки. Метод швидкого читання тому і забезпечує високоякісне засвоєння прочитаного, що використовує ці закони при добуванні смислової інформації з вихідного тексту [5, с. 19].

Зупинимось більш детально на психологічних аспектах методу швидкого читання, які ми вважаємо найбільш доцільними у навчанні ефективній роботі з іншомовними науковими текстами.

Психологічні чинники ефективної роботи з іншомовними науковими текстами			
Когнітивний	Мотиваційний	Операційний	Особистісний
- особливості пам'яті, сприймання, уваги студента; - когнітивний стиль, стиль навчання, домінуючі стилі інтелекту (за Г.Гарднером), тощо	- стійка навчальна мотивація; - стійка внутрішня мотивація до спеціалізації; вивчення іноземних мов, опрацювання іншомовних наукових текстів	- знання, уміння, досвід в опрацюванні фахової літератури іноземною мовою; - сформовані читацькі звички	- рівень самоорганізації студентів; - рівень працьовитості та працездатності; - рівень здатності до саморозвитку та самоосвіти

Рис. 1. Психологічні чинники ефективної роботи з іншомовними науковими текстами

Ефективною ми вважаємо таку роботу з іншомовними науковими текстами, за якої були 1) враховані індивідуальні психологічні особливості студентів (індивідуалізація навчання); 2) розвинена стійка внутрішня мотивація до навчання та усвідомлена необхідність роботи з текстом (мотивоване читання); 3) поставлена та досягнута мета читання (цілеспрямоване читання); 4) досягнуто розуміння прочитаного тексту

(усвідомлене/свідоме читання); 5) сформовані та закріплені читацькі звички (продуктивне читання).

Ми вважаємо використання деяких принципів методики швидкого читання при створенні комплексу практичних тренінгів для студентів технічних факультетів, які би сприяли:

- розвитку стійкої внутрішньої мотивації та інтересу студентів до роботи з іншомовними науковими текстами;
- розвитку пам'ять, увагу, силу концентрації студентів;
- враховували індивідуальні психологічні особливості студентів.

Мотивація до читання за Зігановим, яка безпосередньо впливає на продуктивність читання, включає такі компоненти як інтерес до змісту та до процесу читання, настрої протягом читання, впевненість у правильності змісту, впевненість у користі змісту, впевненість у своїх читацьких звичках.

Інтерес до змісту та до процесу читання іншомовних наукових текстів виробляється з розумінням необхідності роботи з текстом, основаної на внутрішній мотивації, з усвідомленням практичної користі, яку студент отримує від знань, здобутих після читання текстів зі спеціальності.

На думку Зіганова, інтерес до читання проявляється тоді, коли читач оцінює різницю між рівнем знань, що були в пам'яті та знань, отриманих з тексту. Чим вищі рівні попередніх знань та знань, отриманих після читання (і відповідно менша різниця між ними), тим вищий рівень емоціонального сприйняття читача.

Крім того, читання проходить плідно і текст добре запам'ятовується, якщо усвідомити необхідність прочитання саме цього матеріалу, стимульована продуктивність читання, чітко визначена мета. Відповідно з'являються інтерес до читання даної книги та зацікавленість в міцному засвоєнні змісту, що є гарантією успішної роботи з текстом [3, с. 35]

Серед мотиваційних чинників, які найбільш впливають на ефективність роботи з текстом, в тому числі науковим, є інтерес (до змісту тексту, так і процесу читання); настрої та впевненість (у правильності викладеного у тексті матеріалу, у користі отриманої інформації для застосування у подальшій роботі, в успішному читанні, за якого досягнене розуміння тексту у відведений для цього час.

Дослідження з мотивації читання зводяться на основних факторах навчання, які сприяють виникненню внутрішньої мотивації серед студентів:

1) залучення усіх студентів у процес навчання. Якщо студент визнає, що завдання, які він виконує на занятті, пов'язані зі знаннями, що необхідні йому у професійній діяльності, він відчує бажання чи навіть необхідність долучитися та виконувати ці завдання.

Таким чином, щоб сприяти залученню студентів в процес їх навчання, викладач повинен: визначати для студентів реальні короткострокові цілі, аби вони могли спостерігати за своїми успіхами; створити в групі таку атмосферу, аби студенти розглядали навчальну аудиторію як місце, де вони вчаться, а не де їх оцінюють.

2) надання студентам широкого вибору іншомовної наукової літератури та періодики, мультимедійних матеріалів, які б відповідали їхнім інтересам та потребам;

3) надання студентам можливості обирати собі самостійно тексти для читання, зважаючи на рівень їхньої складності та сферу інтересів та досліджень студентів та, за необхідності, надання допомоги у виборі;

- 4) сприяння взаємодії та обміну, надання студентам можливості обговорити прочитане всередині групи, зацікавлюючи тим самим інших студентів;
- 5) вибір різноманітних актуальних та ефективних видів діяльності, пов'язаних з роботою з текстом.

Протягом тривалої дослідницької роботи студент повинен опрацювати великий об'єм наукової літератури за темою свого дослідження. В такому випадку мета читача не прочитати усі ці книги, а вибрати з них уся інформацію, корисну для роботи. Тим більше, якщо найчастіше ці книги лише частково стосуються потрібної теми, тому не варто опрацьовувати усі джерела у повному обсязі.

Тому, на початку роботи з текстом необхідно поставити чіткі цілі роботи з текстом та протягом читання відповісти на запитання: «Які головні теми цієї книги (статті) та яке відношення вони мають до моєї роботи?» «На чому конкретно я маю сконцентрувати свою увагу?» «Яку практичну користь я зможу отримати з цієї книги (статті)?» Відповіді на подібні запитання формують цілеспрямоване читання.

Перш за все, студент має визначитись з метою своєї роботи з іншомовним науковим текстом. Виділяють такі види читання: пошукове, проглядове (або вибіркове), ознайомче та вивчаюче.

На початку роботи з текстом фахівці пропонують проглянути текст (*skimming, écrémage*). Ця робота складається з таких етапів: вивчення змісту книги або статті, знаходження ключових слів та етапу вибіркового вивчення тексту (*scanning, balayage*). На цьому етапі читають початок розділів книги, розділи, які містять ключові слова, висновки до статті або розділів книги. Такі методи роботи з текстом виявляються доцільними особливо у випадках, коли необхідно зекономити час протягом опрацювання великої кількості статей чи книг.

Ще однією з важливих складових розуміння іншомовного тексту є ймовірне прогнозування, або антиципація. Під терміном прогнозування (або ймовірного прогнозування) мається на увазі передбачення майбутнього, що базується на ймовірній структурі попереднього досвіду та наявної інформації. Студентам важливо акумулювати усі попередні знання та, спираючись на назву чи передмову статті, яку слід прочитати, пригадати, що вони вже знають з проблематики тексту.

Такий вид роботи підвищує концентрацію, стимулює набуті знання (і пам'ять відповідно), допомагає знайти напрям подальшої роботи, визначити свої сильні та слабкі сторони, розвинути пізнавальну читацьку мотивацію.

Для глибокого дослідження тексту використовують метод SQ3R, який складається з п'яти етапів:

1. Survey – огляд (читає проглядає увесь текст для отримання загального уявлення про прочитане та виділення ключових слів,
2. Question – запитання (читає формулює запитання, які виникають у нього протягом читання, і на які він ходив би отримати відповіді після прочитання),
- 3 Read – читання (читає опрацьовує тексту, шукаючи відповіді на раніше сформульовані запитання),

4 Recite / recall – переказ (читає формулює власними словами в усній або письмовій формі основні моменти прочитаного тексту),

5 Review – перегляд для повторення (читає вдруге перечитує текст, перевіряє та доповнює зроблені нотатки, визначає, наскільки повно він відповів на поставленні попередньо запитання, обговорює прочитане з іншими читачами чи викладачем) [8, с. 20].

Однією з найважливіших умов розвитку швидкого читання фахівців є регулярне читання спеціальної літератури у тому числі іноземною мовою. Однак дослідження, проведені серед студентів 4-5 курсів показують, що більшість опитаних читають іноземні наукові тексти перед заняттям з іноземної мови професійного спрямування, використовуючи для перекладу найскладніших фрагментів (або цілого тексту) онлайн інтернет-перекладачі. Проте, такий метод роботи з іноземним науковим текстом не сприяє його адекватному сприйманню і, в результаті, розумінню.

Ми погоджуємось зі словами М. Зіганова, який стверджує: «Навчений швидко читати учень набуває навиків читання без перекладу, тобто він спирається на пряме сприйняття. Справді, в процесі перекладу беруть участь, як відомо, численні складні механізми, які вдвічі збільшують час сприйняття ... Набуваючи навичок сприйняття тексту за максимально короткий час, учень відповідно звільняється від звички читання-перекладу. Адже загальновідомо, що переклад – це заклятий ворог вільного стилю викладу. З іншого боку, учень втрачає звичку відтворювати про себе фрагменти, відповідні графічним символам, через які пробігає його погляд» [3, с. 17].

Опрацювавши ряд літератури, студенту необхідно запам'ятати отриманий матеріал. Протягом роботи з іноземними науковими текстами, у студентів виникають утруднення, пов'язані саме з особливостями їхньої пам'яті.

Як у школі так і у ВНЗ викладачі не надають особливого значення особливостям пам'яті і уваги та їх розвитку. Опитування серед студентів технічних спеціальностей показало, що більшості з них саме проблеми з пам'яттю та концентрацією уваги заважають опрацювати наукову літературу.

Науковці розрізняють три стадії (фази) сприйняття тексту:

1. перший візуальний контакт з текстом, у якому задіяна сенсорна пам'ять, що ніби «фотографує» слова, фіксуючи їх на дуже короткий час (приблизно чверть секунди), а потім здійснює перший відбір слів.

2. Завдяки цьому відбору слова передаються до короткочасної пам'яті, яка надає словам значення (цей вид пам'яті може обробити у середньому до 7 елементів за 20 секунд).

3. Як тільки значення слів знайдено, ці інформативні елементи тексту нарешті (поступово) передаються до довготривалої пам'яті, в іншому випадку вони стираються. Таким чином, до кінця тексту запам'ятовуються відібрані елементи, а не весь текст.

Ці три рівні пам'яті взаємодіють (співфункціонують), і під час сприйняття іноземного тексту найбільше утруднень може викликати друга стадія. Процес відбору слів у короткочасній пам'яті залежить

від фахової, лінгвістичної компетенції, наміру та умов читання кожного читача.

Оскільки об'єм короткочасної пам'яті обмежений у кількості та часі і тому, якщо недосвідчений або читач-початківець, витрачає занадто багато часу на тлумачення кожного слова, його короткочасна пам'ять буде переповненою та не буде здатною обробити всю інформацію для її передачі до довготривалої пам'яті. А отже ця інформація загубиться, зітреється і текст стане незрозумілим.

Щоб короткочасна пам'ять студента не була переповненою потрібно привчати студентів не зупинятися на кожному незнайомому слові або незрозумілій граматичній конструкції. Необхідно практикувати глобальне читання, зосереджуючись на смислі речення, потім тексту в цілому. Тобто треба привчати студентів до неоднозначності слова, смисл якого можна зрозуміти за допомогою інших слів або контексту; навчити продовжувати роботу з текстом, не звертаючи увагу на незнайомі слова чи синтаксис.

На етапі запам'ятовування прочитаного матеріалу важливо зберегти нервові утворення та зв'язки, народжені в процесі сприйняття тексту, а також уникнути незворотного процесу забування інформації, при якому відбувається виснаження нервових утворень, і електричний сигнал, що надходить при їх порушенні слабкий, недостатній для повноцінного відтворення прочитаного [3; с. 48].

Крім того, протягом роботи з іноземним текстом у студентів виникають труднощі у його інтерпретації – нерозумінні смислу речення або тексту при розумінні смислу кожного слова речення або тексту. Таким чином брак знань з галузі призводить до виникнення утруднень у розумінні тексту.

З метою проглянути та зрозуміти основну ідею тексту, слід обирати тексти, які містять 3% незнайомих для студентів слів, задачею опрацювання тексту буде зрозуміти основний його зміст, звертаючись до словника лише у тому випадку, коли незнайомі слова заважають зрозуміти основний зміст.

Зосередженість на читанні – це, перш за все, відсутність відволікань і блукання думок, підтримка тексту в полі активної уваги, постійне відображення свідомістю змісту тексту. Ступінь зосередженості залежить від багатьох чинників: від здатності концентрувати увагу протягом тривалого часу на одному об'єкті, однієї думки; установки на увагу і взагалі вміння налаштувати себе; від зацікавленості змістом тексту; від внутрішніх умов читання (емоційний стан, втома та ін.);

від зовнішніх умов читання (відволікаючі зовнішні події, шум).

Враховання індивідуальних психологічних особливостей студентів має ряд переваг перед звичною методикою викладання іноземної мови професійного спрямування.

Для студента індивідуальний підхід у викладанні іноземної мови з урахуванням стилю навчання, когнітивного стилю чи домінуючого типу інтелекту (за теорією множинного інтелекту Г. Гарднера) допоможе краще зрозуміти себе та свої особистісні психологічні особливості, відкрити свій творчий та науковий потенціал; сприятиме успішному оволодінню спеціа-

льністю (вивченню іноземної мови та зокрема роботі з іншомовними науковими текстами); та формуванню / розвитку його навчально-пізнавальної мотивації; усвідомити мету свого навчання.

Викладачу такий підхід дозволить краще зрозуміти потенціал студентів, їхні інтереси та потреби; формувати навчальні підгрупи в залежності від роду діяльності на занятті (однорідні або змішані); створити позитивну навчальну атмосферу у групі.

Ще одним чинником успішної роботи студентів з іншомовними науковими текстами ми вважаємо рівень самоорганізації студентів. Адже часто студенти, навіть старших курсів, називають своє невміння організувати свій навчальний процес вдома перешкодою на шляху до вивчення іноземної мови та опрацювання фахової літератури іноземною мовою.

Психологи визначають поняття «самоорганізації» як інтегральну сукупність природних і соціально набутих властивостей, втілену в усвідомлюваних особливостях волі та інтелекту, мотивах поведінки і реалізовану в упорядкованості діяльності та поведінки (М.І. Д'яченко, Л.О. Кандибович) [4].

Діагностичне обстеження студентів з високим рівнем самоорганізації показало, що для них характерні: адекватний вибір професії, висока мотивація, систематичність у навчальній діяльності, виражені вольові риси, досить висока адекватна самооцінка, цілеспрямованість, організованість, висока успішність, впевненість в собі.

У студентів з низьким рівнем самоорганізації переважали: байдужість до професії, низька мотивація діяльності, низька систематичність навчальної діяльності (заняття переважно в екзаменаційну сесію), низька самооцінка волі, тощо [4, с. 80].

Отже, усі вище перераховані чинники стали підґрунтям до створення комплексу тренінгових занять з підвищення ефективності роботи з іншомовними науковими текстами.

До структури практичного заняття входять:

- тренінги, бесіди, «мозкові штурми», які мають на меті сформувати стійку мотивацію студентів до спеціалізації, вивчення іноземної мови та скоригувати читацькі звички студентів;
- тренінги та вправи з розвитку когнітивних здібностей та психологічних особливостей студентів (пам'яті, уваги, уяви, тощо); тренінги, бесіди, направлені на формування, корегування та розвиток особистісних якостей студентів (рівня їх самоорганізації, працьовитості, працездатності).

Невід'ємною складовою комплексу тренінгових занять з підвищення ефективності роботи з іншомовними науковими текстами є самостійна робота студентів. Оскільки навчальним планом передбачено у середньому 36 годин практичних занять з іноземної мови професійного спрямування на семестр (2 академічні години на тиждень), велику роль у кваліфікованій підготовці студентів відіграє саме самостійна робота.

Самостійна робота студентів з іншомовними науковими текстами складалась з:

- опрацювання щотижневого мінімуму наукової літератури іноземною мовою з обов'язковим веденням щоденника читача, в який студент занотовував кількість прочитаного матеріалу, види утруднень, з якими він стикався, фіксував швидкість, з якою він опрацьовував текст та нотував ключові слова та найуживаніші терміни прочитаних текстів. При чому, робота з текстом переривалась виконанням релаксуючих вправ, які знімали напругу та відновлювали когнітивні здібності студентів;
- вправ з тренування пам'яті, сили концентрації уваги студентів;
- тренінгів з самоорганізації та планування самостійної роботи.

Психологічні тренінги, які проводяться як на практичних заняттях так і протягом позааудиторної роботи і спрямовані на розвиток мотиваційного компоненту ефективної роботи з текстом та особистісних якостей студентів, мають на меті: сформувати стійку внутрішню мотивацію до вивчення іноземних мов та до опрацювання іншомовних текстів з фаху з метою самовдосконалення, сформувати інтерес до змісту тексту та процесу читання; розвинути пам'ять, увагу студентів; навчити їх дисциплінованості та самоорганізації.

На нашу думку, постановка мети роботи з текстом та прогнозування його змісту; поєднання вправ з розвитку пам'яті, концентрації уваги студентів; ведення словнику найуживаніших термінів зі спеціальності та їх щоденне повторення; організація самостійної роботи вдома за принципами тайм-менеджменту сформують інтерес до роботи з іншомовними текстами, розвинути навички швидкого читання та зроблять роботу з текстом більш ефективною.

Згідно з гіпотезою нашого емпіричного дослідження, завдяки врахуванню індивідуальних психологічних особливостей студентів технічних спеціальностей, розвитку та корегуванню мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного компонентів ефективної роботи з іншомовними науковими текстами студенти подолають пізнавальні та психологічні утруднення, які виникають протягом читання фахової літератури іноземною мовою.

Висновки. Отже, ми вважаємо, що усвідомлення важливості вивчати іноземні мови та опрацьовувати іншомовні наукові тексти; правильні читацькі звички і стійка внутрішня мотивація; розуміння власних психологічних особливостей (пам'яті, уваги, концентрації) та планування своєї навчальної діяльності являються запорукою ефективної роботи з іншомовними науковими текстами.

Ці принципи лягли в основу розробленого нами комплексу тренінгових занять з підвищення ефективності роботи з іншомовними науковими текстами, результати апробації якого будуть висвітлені у наступних роботах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар С.І. Психологічні особливості читання тексту іноземною мовою студентами з різним когнітивним стилем: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Бондар Світлана Іванівна. — К., 2003. — 239 с.

2. Вормсбехер В. Ф., Кабин В.А. 100 страниц в час. – Кемерово: Кемеровское книжное издательство, 1976. – 116 с.
3. Зиганов М.А. Скорочтение. Уникальный курс по развитию навыков рационального чтения / М.А. Зиганов. – М.: Эксмо, 2006. – 224 с.
4. Ишков А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности [Монография] / А. Д. Ишков. – М.: АСВ, 2004. – 224 с.
5. Кузнецов О. А., Хромов Л. Н. Техника быстрого чтения. / О.А. Кузнецов, Л.Н. Хромов. – М.:Книга, 1983. – 186 с.
- 6 Романчик Ю.В. Изучаем скорочтение. Как научиться читать быстрее и лучше / Ю.В. Романчик. – М.: Хэлтон, 2004. – 349 с.
7. Рыженков П.Е. Самоорганизация студентов первого курса / П. Е. Рыженков, Е. В. Марусова, Л. М. Хаславская. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1990. – 120 с.
8. Gévart P. Le guide de la lecture rapide / Pierre Gévart. – Paris : L'Étudiant, 2005. – 167 p.
9. Godefroy C. H. Lecture Eclair. Cours Intégral de Lecture Rapide / Christian H. Godefroy. – 2008. – 58 p.
10. Otero J. The psychology of science text comprehension / José Otero, José A. Leon, Arthur C. Graesser. – London Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002. – 451 p.
11. Soulez B. Lire vite et bien / Bettina Soulez. – Paris : Eyrolles, 2002. – 207 p.

REFERENCES

1. Bondar S.I. Psychological peculiarities of reading in foreign languages depending on students' different cognitive styles: diss. ... cand. psych. science: 19.00.07 / Bondar Svitlana Ivanivna. Світлана Іванівна. – К., 2003. – 239 p.
2. Vormsbeher V. F., Kabin V.A. 100 pages in a hour / V. F. Vormsbeher., V.A Kabin. – Kemerovo: Kemerovskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1976. – 116 p.
3. Ziganov M.A. Speed reading / M.A. Ziganov. – М.: Jeksmo, 2006. – 224 p.
4. Ishkov A. D. Student's educational activity: psychological factors of success [Monograph] / A. D. Ishkov. – М.: ASV, 2004. – 224 p.
5. Kuznecov O. A., Hromov L. N. Speed reading techniques / O.A. Kuznecov, L.N. Hromov. – М.:Kniga, 1983. – 186 p.
6. Romanchik Ju.V. We are examining speed reading. How to learn to read faster and better / Ju.V. Romanchik. – М.: Hjelton, 2004. – 349 p.
7. Ryzhenkov P.E. Self-organization of first-year students / P. E. Ryzhenkov, E. V. Marusova, L. M. Haslavskaja. – Novosibirsk: Izd-vo Novosib. un-ta, 1990. – 120 p.
8. Gévart P. Le guide de la lecture rapide / Pierre Gévart. – Paris : L'Étudiant, 2005. – 167 p.
9. Godefroy C. H. Lecture Eclair. Cours Intégral de Lecture Rapide / Christian H. Godefroy. – 2008. – 58 p.
10. Otero J. The psychology of science text comprehension / José Otero, José A. Leon, Arthur C. Graesser. – London Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002. – 451 p.
11. Soulez B. Lire vite et bien / Bettina Soulez. – Paris : Eyrolles, 2002. – 207 p.

Principles of speed reading in effective learning of foreign scientific texts reading

I. V. Tsymbal

Abstract. The article analyzes factors that influence the development of technical specialties students' reading competence. The principles of speed reading method that can help increase the motivation, interest of students to work with the scientific text, and increase their reading performance are discussed. The author grounds the necessity to take into account the individual psychological characteristics to improve the work with foreign scientific texts. She emphasizes the importance of students' self-organization while their professional training.

Keywords: speed reading, motivation, memory, attention, self-organization.

Принципы метода скорочтения в обучении эффективной работе с иностранными научными текстами

И. В. Цымбал

Аннотация. В статье проанализированы факторы, влияющие на развитие читательской компетенции студентов технических специальностей. Рассмотрены принципы метода скорочтения, благодаря которым повысится мотивация и интерес студентов к работе с научным текстом, возрастет производительность чтения. Обоснована необходимость учитывать индивидуальные психологические особенности для повышения эффективности работы с иностранными научными текстами. Подчеркнута важность самоорганизации студентов в процессе их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: скорочтение, мотивация, память, внимание, самоорганизация.

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

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

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.
1022 Budapest, Balogvár u. 1.
www.rcontact.hu