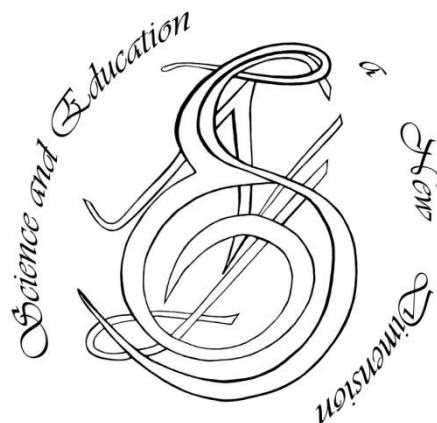


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



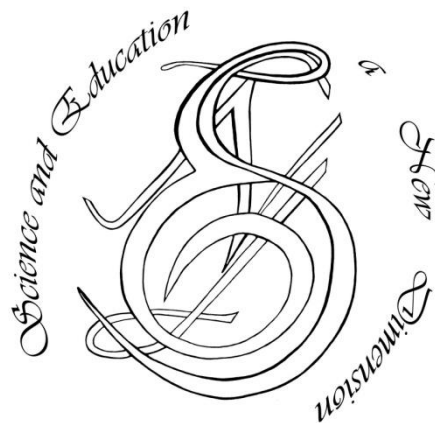
p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

V(52), Issue 113, 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

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

PEDAGOGY.....	7
Ініціативність як психолого-педагогічна характеристика особистості <i>Азіляр Туклер В.В.....</i>	7
Нормативно-правове забезпечення інклюзивної вищої освіти США <i>А. С. Аріщенко.....</i>	11
Навчання студентів японської мови з академічною метою: формування академічної грамотності <i>О. В. Асадчих.....</i>	15
Удосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної професійної діяльності в умовах реформування загальної середньої освіти <i>О. О. Бабакіна, І. М. Толмачова.....</i>	19
Экспериментальная проверка эффективности обучения русскому языку учащихся начальных классов на основе интегративного подхода <i>О. Л. Чеховская.....</i>	23
Using active learning techniques in a foreign language classroom <i>N. V. Gagina, O. V. Los.....</i>	27
Тенденції і перспективи демократизації управління освітніми закладами в Україні на засадах державно-громадського управління <i>Є. Іванов.....</i>	30
Аналіз практики викладання теорії ймовірностей та математичної статистики англомовним студентам в Національному авіаційному університеті <i>О. В. Каруну, Т. А. Олешко, В. В. Пахненко.....</i>	34
Interactive teaching technologies as effective factor of forming the future foreign language teachers' professional communicative competence <i>I. Ye. Klak.....</i>	38
Маркетингові дослідження як механізм управління в системі освіти: історія та сучасність <i>Н. В. Літвякова.....</i>	42
Teaching Process in the Classrooms: Advanced Methods and Modern Technology <i>I. I. Ozarko, N. V. Moiseyenko.....</i>	47
Ретроспективний аналіз становлення сучасної загальної середньої освіти Туреччини <i>З. П. Соловей.....</i>	52
Интерактивные методы формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов по документоведению и информационной деятельности <i>О. Н. Тур, Ю. А. Комлик, В. Ю. Вощенко.....</i>	56
Psychological and pedagogical bases of using the project-work method to teach foreign languages at higher technical educational institutions (HTEI) of Ukraine <i>Ye. M. Voronova, O. Gubareva, L. Khorunzha.....</i>	60
Педагогічні умови формування правової культури молоді в Україні <i>Л. В. Висоцька.....</i>	65

PSYCHOLOGY.....	69
Емоційно-психічні стани особистості з особливостями звуковимови <i>Л. В. Калмикова.....</i>	69
Дослідження рівня інтернет-залежності студентів вищого педагогічного навчального закладу <i>Г. Нітченко, М. Ховрич.....</i>	73
Поняття «символ» у науковій літературі <i>Ю. О. Сіденко.....</i>	77
Старанність як компонент особистісного розвитку студентів <i>О. Б. Сидоренко, С. П. Поліщук.....</i>	83

PEDAGOGY

Ініціативність як психолого-педагогічна характеристика особистості

Агіляр Туклер В.В.

Київського університету імені Бориса Грінченка, М. Київ, Україна.

Paper received 27.01.17; Accepted for publication 05.02.17.

Анотація. В статті розкрито термінологічне тлумачення та подано характеристику базової якості особистості - ініціативності, розглянуто інтегровані складові, висвітлено погляди науковців на роль ініціативності в особистісному розвитку, проаналізовано ініціативність як цілісне утворення. Доведено, що ініціативність - одна з основних базових якостей, що посідає провідну роль у становленні особистості та сприяє розкриттю її потенційних можливостей.

Ключові слова: ініціативність, особистість, дошкільний вік, цілепокладання, винахідливість, творча активність, самостійність.

Вступ. У працях дослідників ХХ століття з'явилась думка про те, що ініціативність потрібно розглядати як цілісне утворення, окремі частини якого чітко узгоджені, доцільні та закономірні. Науковці розглядають дитину як цілісну біосоціальну істоту, в якій фізіологічний апарат тісно взаємодіє із середовищем. Вони наголошували на необхідності відмовитися від "клаптикового вивчення особистості дитини" розкрити значення різних видів діяльності в розвитку дошкільника. Відповідно до глобалізаційних змін у суспільстві та модернізації дошкільної освіти орієнтація сучасного освітнього процесу направлена на розвиток особистості та її базових якостей які відображені у низці законів та державних документах: Конституція України від 22.02.2014, Закон України "Про освіту" (1991), " Про дошкільну освіту" (2001), "Про охорону дитинства" (2001), Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (2012), Національної доктрини розвитку освіти (2002), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 (2013). В нормативних документах засвідчено, що ініціативність є однією із основних базових якостей особистості та відноситься до показників життєвої компетенції дитини.

Короткий огляд публікацій по темі. У сучасних роботах психологів підкреслюється думка про те, що дитина дошкільного віку має свої особливості в розвитку та становленні особистості. Розвиток психічних процесів має характеризується специфічністю і саме цим пояснюється особлива емоційність, щирість, відвертість поведінки дитини. Г. Кравцов, С. Моложавий, Є. Тихеева, С. Шатський вказують, на своєрідність дошкільного періоду розвитку та закликають дорослих не руйнувати цілісність особистості. Серед інших базових якостей ініціативність посідає особливе місце і однозначно вимагає поглибленого вивчення.

Мета статті: полягає у характеристиці однієї із основних базових якостей особистості – ініціативності та висвітленні її як компонента самостійності, цілепокладання, винахідливості, творчої активності.

Мета конкретизується у **завданнях:**

- здійснити аналіз психолого-педагогічної літератури;
- надати визначення та охарактеризувати базову якість особистості - ініціативність;
- окреслити інтегровані складові ініціативності.

Матеріали і методи. тлумачення поняття

ініціативність у етимологічному, тлумачному, педагогічному, етичному словниках; аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури — з метою з'ясування стану досліджуваної проблеми у теорії дошкільного виховання.

Результати і їх обговорення. Теоретичне дослідження якості "ініціативність" базується на вивченні доробку вітчизняних та зарубіжних фахівців з проблеми виховання базових якостей особистості. У нашому дослідженні ми керуємось розумінням того, що ініціативність є ядром особистості та важливою психологічною якістю, яка розкриває внутрішній потенціал дитини та сприяє її самоствердженню у сучасному суспільстві. Важливим для нашого дослідження є змістове тлумачення базової якості особистості – ініціативності. Етимологічний словник визначає ініціативу (лат. initium) значенням "входжу", "наставляю", "починаю" [4]. Так, у тлумачному словнику В. Даля, ініціатива – це "начинаніє", "зачинаніє", "учинаніє". [3]. У педагогічному словнику, розкрито поняття "ініціативність – як рису особистості, що характеризується спроможністю і схильністю до активних і самостійних дій" [5]. У галузі педагогіки ініціативність особистості розглядається як одна із складових гармонійного розвитку. В енциклопедичному словнику поняття "ініціативність (франц. Initiative, від латин. Initium – початок) розглядається як почин, спонукування до початку справи, спроможність висувати нові ідеї, пропозиції і самостійно діяти"[1]. Словник з етики окреслює ініціативу як "самодіяльну участь людини у різноманітних сферах соціального життя, в якій вона самостійно бере на себе вирішення якої-небудь задачі і виступає як її активний втілювач у життя", далі уточнюється, що ініціатива може виражатися у добровільній діяльності, у творчому відношенні до праці, сталим способам поведінки [8; с.106]

Аналіз значення терміну "ініціативність" у словниках, підводить нас до висновку, що проявити дану якість може лише особистість, яка має внутрішні цінності і визначає мету своєї діяльності. Розвивати дану якість, доцільно в процесі виховання, користуючись відповідними прийомами, методами та засобами. В результаті особистість системно проявляє ініціативу у своїх діях і виходить за межі "шаблонної" поведінки.

На нашу думку, ініціативність – якість особистості, що виявляється в її прагненні та вмінні ініціювати справи і вчинки, активно їх реалізовувати та залучати до цього інших. З огляду на стрімкий розвиток технологій, динамічність політичних і соціальних змін у соціумі, сучасне суспільство для свого успішного функціонування потребує ініціативних громадян, які здатні самостійно визначати і реалізовувати завдання як особистісного, так і суспільного розвитку, рухаючись за векторами моральності й загальнолюдських цінностей. Дана база якість слугує поштовхом до дій за власним бажанням у діяльності. Для дітей дошкільного віку це сюжетно-рольова гра, як провідний вид діяльності.

Дослідження науковців, вказує, що ініціативність складне утворення особистості, та розглядається як інтегрована якість особистості (П. Іванов, О. Погоніна, Н. Плотнік та ін.). О. Погоніна стверджує, що ініціативність є формою ініціативно-інтегрального утворення, яке визначає компоненти потрібнісно-мотиваційної, емоційно-вольової й інтелектуальної сфер. Автор, зазначає, що ініціативність не тільки складова особистості, а є вищим особистісним утворенням [6].

При розгляді особистості якій притаманна ініціативність, що дає змогу реалізувати себе у просторі, ми значною мірою орієнтуємося на положення концепції Т. Титаренка, який зазначає, що перетворення життєвого світу здійснюється мірою поглиблення суб'єктності, ускладнення особистісного ставлення до себе як функції ставлення до власного життя (психологічний час) і ставлення до інших людей (психологічний простір). При цьому наголошується, що залежність життя дитини хоч якоюсь мірою від самої себе є показником формування в неї гармонійної структури особистості [10].

У працях видатного психолога Л. Виготського зазначено, що у процесі розвитку свідомості удосконалюється така властивість особистості як вибірковість, яка супроводжує зростання самостійності та являється ознакою готовності дитини взяти на себе відповідальність за свої дії та вчинки. Здатність дитини робити власний вибір діяльності, ролі, партнера по спілкуванню є свідченням її впевненості в собі, ініціативності та самостійності.

В процесі особистісного становлення дитини старшого дошкільного віку відбувається розвиток психологічної якості - цілепокладання, яка на нашу думку є рушійною силою прояву ініціативності. У дослідженні Ю. Швалби, присвяченому вивченню механізмів цілепокладання, зазначено, що вихідною формою даної якості у дітей дошкільного віку є задум, який в цій якості має ряд важливих психологічних особливостей: задум, як образ уяви, що репрезентує дитині можливе майбутнє, має емоційний характер, виконує функцію регуляції та змістоутворення, узгоджується з матеріалом діяльності дитини, але не містить засобів реалізації. Задум як вихідна форма

цілепокладання є найвищою психічною функцією та забезпечує розвиток дитини як суб'єкта власної життєдіяльності, творця свого життя [11].

У дослідженні ми виходили з розуміння, що ініціативність доцільно розглядати як складову творчої активності (І. Бех, І. Біла, Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, А. Запорожець, О. Леонтьєв, Г. Орлова, С. Рубінштейн), зокрема у проявах винахідливості. Психолог Л. Виготський визначив шляхи створення власного продукту творчості: привласнення, наслідування і творення, встановлення поетапного, поступового переходу від оволодіння створеним, його засвоєнням, відтворенням і тільки після цього створення нового, неподібного. Продукти винахідництва, результати діяльності допомагають у самоствердженні в соціумі та задовольняють внутрішню потребу у самовираженні, самореалізації. [2]

Низка дослідників відносить ініціативність до вольових властивостей особистості (І. Бех, В. Маршицька, Т. Піроженко, В. Селіванов, О. Удіна), що входять до складу самостійності. За визначенням тлумачного словника "самостійність - вольова якість особистості, яка полягає в умінні за власною ініціативою ставити перед собою цілі, без сторонньої допомоги знаходити шляхи їх досягнення й виконувати прийняті рішення" [7]; "узагальнена якість особистості, що виявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці й почутті особистої відповідальності за свою діяльність і поведінку" [9].

Таким чином, можна стверджувати, що самостійність – вольова якість особистості, яка проявляється в ініціативному, критичному, відповідальному ставленні до діяльності, креативному мисленні, оволодінні навичками розв'язання проблемних ситуацій. Усвідомлюючи інтегровану та компонентну складову такої базової якості, як ініціативність, слід використовувати в освітній діяльності сучасні методи та прийоми виховання особистості, створювати педагогічні умови для успішного розвитку психологічних якостей, атмосферу емоційного комфорту, орієнтацію педагогів-вихователів на досягнення успіху дитини у діяльності, суб'єкт-суб'єктному підході у відносинах педагогів та вихованців.

Висновок: ініціативність є цілісним утворенням особистості. Це інтегрована психологічна якість, яку можливо розглядати у складі вольових якостей, творчості, самостійності. Ініціативність визнано рушійною силою цілепокладання та винахідливості. Ця якість є основою перетворення бажань дитини у вчинки, активні дії та самореалізації у діяльності, зокрема сюжетно-рольовій грі, яка є провідною у дошкільному віці. До перспективних напрямів у вихованні базових якостей, ми відносимо розробку методичного забезпечення виховання ініціативності дітей старшого дошкільного віку в сюжетно-рольовій грі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большой энциклопедический словарь: В 2 т. / Гл. ред. А. Прозоров. – М.: 1992. Том.2.
2. Виготський Л. Воображение и творчество в детском возрасте / ред. А. Драчев. - Спб.: Союз, 1997. – 93с.

3. Даль В.И. Толковый словарь живого русского языка: в 4 т. / СПб.: ТОО "Диамант", 1996. Т.2. – 784 с.
4. Етимологічний словник української мови: У 7 т. / НАН України, Інститут мовознавства ім. О. Потебні // голов. ред О. Мельничук, уклад. Р. Болдирев – К.: Наукова думка, 1983. – с. 704
5. Краткий педагогический словарь // Под общ. ред. М.И. Кондакова, Р.С.Вишнякова. – М.: Политиздат, 1984. – 319 с.
6. Погонина Е. Психологические особенности инициативы старших школьников в общественной деятельности и условия ее развития: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – М. 1986. – 203 с.
7. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. Степанов. – К.: "Академвидав", 2006. – 424 с.
8. Словарь по этике / Под ред. А.Гусейнова, И.Кона. – М.: Политиздат, 1989. 6-е изд – 447 с.,
9. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 368 с.
10. Титаренко Т. Жизненный мир личности [структурно-генетический подход]: Дис...докт. Психол.наук 19.00.07. – К., 1994, - 304с. / Титаренко Т.М. Я — знакомый и неузнаваемый. - К.: Рад.школа, 1991. – 240с.
11. Швалб Ю. Психологические механизмы целеполагания в учебной деятельности.: Дис... док. Психол. Наук: 19.00.07/ Ин-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. - К., 1997. – 338с.

REFERENCES

1. Big Encyclopedia: In 2 volumes / Chief editor A. Prozorov. – М.: 1992. Volume.2
2. Vyhotskyi L. Imagination and Creativity in Childhood/ ed.A. Drachev – Saint-Petersburg: Soiuz, 1997. – 93 p.
3. Dal V.O. Explanatory Dictionary of the Live Russian Language: in 4 v. / Saint-Petersburg: LLP "Diamant", 1996. V.2. – 784 p.
4. Etymological Dictionary of Ukrainian Language: In 7 v./ National Academy of Science of Ukraine; O.O. Potebnia Institute of Linguistics // chief editor O. Melnychuk, compiled R. Boldyriev – К.: Naukova Dumka, 1983. – 704 p.
5. Short Pedagogical Dictionary// Under gen.ed. of M.I. Kondakov, R.S. Vishniakov. – М.: Politizdat, 1984. – 319 p.
6. Pohonin E. Psychological Peculiarities of Proactivity of Senior Schoolers in Public Activity and Conditions of Its Development: Dis.. of cand. of ped.sciences: 13.00.01. – М.1986. – 203 p.
7. Psychological Encyclopedia/ Author-compiler O. Stepanov. – К.: "Akademvydav", 2006. – 424p.
8. Dictionary of Ethics / Under ed. of A. Huseinova, I. Kon. – М.: Politizdat, 1989. 6th edition – 447 p.
9. Dictionary of Social Pedagogics: Educational Manual for Students of Higher Educational Institutions/ Author-compiler L.V. Mardahaiev. – М.: Publishing centre "Akademia", 2002. – 368 p.
10. Tytarenko T. Life World of the Identity [structural and genetical approach]: Diss. of doc. of psychological sciences 19.00.07. – К., 1994, - 304 p./ Tytarenko T.M. I am familiar and unrecognizable. – К. Rad. shkola, 1991. – 240p.
11. Shvalb Yu. Psychological Target-Setting Mechanism in Educational Activity.: Dis. doc. of Psychological Sciences: 19.00.07/ G.S. Kostyuk Institut of Psychology at the Academy of Psychological Science of Ukraine. – К., 1997. – 338p.

Proactivity as psychological and pedagogical characteristics of the personality

Agiliar Tukler V.V.

Abstract. This article reveals terminological definitions and characterizes a basic quality of the personality – proactivity. For instance, a definition of the notion was analyzed in etymological, explanatory, pedagogical and ethical dictionaries. The results of the analysis lead us to the conclusion that proactivity is viewed as one of the components of harmonious development. Only a personality who is able to self-realize in spheres of social life, is an active and independent figure and expresses personal individuality in an activity, can manifest this quality. It has been established that this quality of the personality should be formed according to modern methods, techniques and tools in preschool education. The author considers proactivity to be the quality of the personality which is expressed in the desire and ability to initiate acts and deeds, realize them actively and involve others. Integrated components of proactivity are studied: goal-making, inventiveness, creative activity, autonomy. Scientific views of pedagogues and psychologists, who consider proactivity to be one of the main psychological qualities of the personal development of a child, are outlined: proactivity as a form of provocative and integral formation which determines the components of essential, motivational, emotional, volitional and intellectual spheres; the significance of proactivity in the process of perception of the surrounding environment; abilities of the personality to make his own decisions; defining goal-setting to be one of the basic qualities of the identity as a driving force of proactivity; components of creative activity; inventiveness the basis of which is creative thinking of a child; volitional qualities of the personality and components of autonomy. Thus, the essence of this quality is revealed as wholesome formation and as integrated basic quality of the identity. The author points out that modern methods and techniques of identity nurturing should be implemented, pedagogical conditions for the successful development of psychological qualities, an atmosphere of emotional comfort, focus of pedagogues-teachers on achievement of success by a child in the activity, subject-subject approach in the relationships between pedagogues and children with the view of development and nurturing of the described basic quality, should be created. The article demonstrates that proactivity is one of the main basic qualities which plays a leading role in the formation of the personality and contributes to the opening of his potential abilities. According to the author of the article this psychological quality is the core of transformation of wishes of children into deeds, active actions and self-realization in the activity, for instance, a role-playing game which is the leading one at preschool age. The author ascribes development of methodological provision of education of proactivity of children of a senior preschool-age in a role-playing game to the promising directions of nurturing of basic qualities. The goal of the article is to describe one of the basic qualities of the personality, namely proactivity, and illustrate it as a component of autonomy, goal-setting, inventiveness and creative activity. The goal is specified by the tasks: to conduct an analysis of psychological and pedagogical literature, to provide definitions and characterize basic quality of the personality, namely proactivity, and to outline integrated components of proactivity.

Keywords: proactivity, personality, preschool age, goal-setting, inventiveness, creative activity, autonomy.

Инициативность как психолого-педагогическая характеристика личности

Агиляр Туклер В.В.

Аннотация. В статье раскрыто терминологическое толкование и дана характеристика базового качества личности – инициативность. В частности, было проанализировано толкование понятия в этимологическом, толковом, педагогическом, этиче-

ском словарях. Результаты анализа подводят нас к выводу, что инициативность рассматривается как одна из составляющих гармоничного развития. Проявить данное качество может лишь личность, которая способна самореализоваться в сферах социальной жизни, выступает как активный и самостоятельный деятель, проявляет собственную индивидуальность в деятельности. Установлено, что необходимо формировать данное качество личности в соответствии с современным направлением в дошкольном образовании – развитие личности и ее базовых качеств, что обеспечивается в процессе воспитания и использованием современных методов, приемов, средств в дошкольном образовании. Автор статьи считает, что инициативность – качество личности, которое проявляется в ее стремлении и умении инициировать дела и поступки, активно их реализовывать и привлекать к этому других. Рассмотрены интегрированные составляющие инициативности: целеполагание, изобретательность, творческая активность, самостоятельность. Обозначены научные взгляды педагогов и психологов которые определяют инициативность одной из основных психологических качеств в личностном развитии ребенка: инициативность как форма инициативно-интегрального образования, которое определяет компоненты потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой и интеллектуальных сфер; значение инициативности в процессе восприятия окружающего пространства; способности личности осуществлять собственный выбор; определения одной из базовых качеств личности целеполагание, как движущую силу инициативности; составляющей творческой активности; изобретательности - в основе которой составляет креативное мышление ребенка; волевые свойства личности, компонентной составляющей самостоятельности. Таким образом, раскрывается сущность данного качества как целостного образования и базовой интегративной качества личности. Автор подчеркивает, что необходимо внедрять современные методы и приемы воспитания личности, создавать педагогические условия для успешного развития психологических качеств, атмосферу эмоционального комфорта, ориентацию педагогов-воспитателей на достижение успеха ребенка в деятельности, субъект-субъектном подходе в отношениях педагогов и воспитанников с целью развития и воспитания рассматриваемого базового качества. В статье доказано, что инициативность - одна из основных базовых качеств, занимает ведущую роль в становлении личности и способствует раскрытию ее потенциальных возможностей. По мнению автора статьи, данное психологическое качество является основой превращения желаний ребенка в поступки, активные действия и самореализации в деятельности, в частности сюжетно-ролевой игре, которая является ведущей в дошкольном возрасте. К перспективным направлениям в воспитании базовых качеств, автор относит разработку методического обеспечения воспитания инициативности детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре. Цель статьи заключается в характеристике одной из основных базовых качеств личности – инициативности и освещении ее как компонента самостоятельности, целеполагания, изобретательности, творческой активности. Цель конкретизируется в задачах: провести анализ психолого-педагогической литературы; дать определение и охарактеризовать базовое качество личности - инициативность; очертить интегрированные составляющие инициативности.

Ключевые слова: инициативность, личность, дошкольный возраст, целеполагания, изобретательность, творческая активность, самостоятельность.

Нормативно-правове забезпечення інклюзивної вищої освіти США

А. С. Аріщенко

Кафедра педагогіки Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Corresponding author. E-mail: arishchenkoas@ukr.net

Paper received 27.01.17; Accepted for publication 05.02.17.

Анотація. У статті висвітлено результати дослідження нормативно правових основ інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах США. Розкрито особливості основоположних законів США в області права на отримання інклюзивної освіти особами з особливостями психофізичного розвитку. Розглянуто та проаналізовано нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти для студентів із особливостями психофізичного розвитку на прикладі штатів Вашингтон, Массачусетс, Флоріда, Колорадо, Джорджія і Каліфорнія.

Ключові слова: інклюзивна освіта, нормативно-правові документи, студенти з обмеженими можливостями, вища освіта США.

Вступ. Після ратифікації Україною Конвенції ООН про права інвалідів, держава взяла на себе відповідні зобов'язання щодо забезпечення, захисту та реалізації прав осіб із інвалідністю. Конвенцією передбачено, що держави-учасниці забезпечують особам із особливими потребами/інвалідністю нарівні з іншими ефективний доступ до освіти через розвиток форм інклюзивної освіти. Аналіз вітчизняних науково-педагогічних і нормативно-правових джерел засвідчив, що на сучасному етапі розвитку законодавче забезпечення України щодо впровадження інклюзивної освіти перебуває на стадії розробки науково-теоретичних положень, спрямованих на розв'язання актуальних проблем та їх правового регулювання. Дослідження закордонного досвіду щодо цього питання сприятиме кращому розумінню його в світовому контексті та продемонструє ефективні засоби й методи, які використовують провідні навчальні заклади, і надасть можливість використання позитивного досвіду в Україні.

На наш погляд, саме США вдалося найефективніше втілити ідеї інклюзивної освіти на практиці. Американське законодавство в сфері розвитку освіти і соціальної справедливості активно спрямоване на вдосконалення прав на освіту осіб із особливими потребами. Актуальність та недостатнє вивчення зарубіжного досвіду вітчизняними науковцями зумовлюють необхідність дослідження нормативно правових основ упровадження інклюзивної освіти в вищих навчальних закладах США.

Короткий огляд публікацій по темі. Питаннями реалізації права на отримання вищої освіти людей з особливими потребами представлені в науковому доробку багатьох вітчизняних науковців М. Захарчук, М. Таланчука, А. Давиденко, Д. Сайя, Т. Ільїної, Л. Бондаря та ін. Основою для нашого дослідження є нормативно-правові документи США, спрямовані на забезпечення прав осіб із особливостями психофізичного розвитку, зокрема нормативно-правові документи інклюзивної вищої освіти штатів Вашингтон, Массачусетс, Флоріда, Колорадо, Джорджія і Каліфорнія.

Метою нашої статті є аналіз і узагальнення нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти у вищих США.

Результати та їх обговорення. Однією з перших країн, які втілили в життя ідеї інклюзивної освіти, стали Сполучені Штати Америки. Сучасний стан інклюзивної освіти є результатом суспільних подій і відносин, законодавчих змін з боку федеральних і місцевих органів влади. Починаючи з 70-х років ХХ ст., уряд США приймає низку законів, спрямованих на захист прав людей з обмеженими можливостями здоров'я. Першим став «Закон про реабілітацію інвалідів» 1973 року. У розділ 504 цього документа зазначено, що жодній людині, яка має інвалідність у Сполучених Штатах, не повинно бути відмовлено в наданні пільг або послуг; вона не повинна бути об'єктом дискримінації в будь-якій програмі або діяльності, яка або отримує федеральну фінансову допомогу, або реалізовується будь-яким органом виконавчої влади чи поштовою службою Сполучених Штатів [7]. Завдяки цьому документу утиск прав інвалідів розглядався як дискримінація. Раніше вважалося, що неможливість отримання якісної освіти та роботи – наслідок, обумовлений інвалідністю. Наступна важлива подія в розвитку прав осіб із особливими потребами – підписання федерального закону 94–142 «Про освіту людей з інвалідністю» (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) 1975 р. Законом передбачено надання безкоштовної освіти відповідної якості особам з інвалідністю в установах державної форми власності. Особливістю цього закону є запровадження програми подвійного зарахування (dual enrollment programs), яка включає відвідування навчальних курсів коледжів чи університетів учнями старших класів. Також важливим законом, який захищає права людей із особливостями психофізичного розвитку, є Закон про американців з інвалідністю (Americans With Disabilities Act (ADA) 1990 року, який заборонив дискримінацію інвалідів у комерційних об'єктах [9]. Одним із найвпливовіших федеральних законів є Закон про вищу освіту 110–315 (Higher Education Opportunity Act (HEOA), який містить низку важливих нових положень, що сприяють підвищенню доступу до вищої освіти студентів із особливими потребами. У законі передбачено положення, що стосуються фінансової допомоги, упровадження програм переходу ЗОШ – ВНЗ, і створення координаційного центра для студентів із особливостями інтелектуального розвитку. Особливої уваги заслуговує положення про Про-

грами переходу (Comprehensive Transition and Postsecondary Program) для студентів із особливостями інтелектуального розвитку, які надають право на отримання грантів, зокрема Пелл Грант (Pell Grants), Грант на додаткову освіту (Supplemental Educational Opportunity Grants), а також доступ до федерального фонду Робота-навчання (Federal WorkStudy Fund) [8].

Особливістю системи освіти США є те, що вона значною мірою децентралізована. Кожен штат має повноваження приймати і здійснювати політику в галузі освіти в межах своєї юрисдикції, поки політика не порушує положення Конституції США або норми федерального законодавства. У зв'язку з цим, на наш погляд, доцільно дослідити нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти на рівні штатів.

Велика кількість вишів штату Массачусетс надають можливості навчання особам із обмеженнями можливостями. Інклюзивні програми навчання нині пропонують близько 20 установ. Слід зауважити, що жодна з установ не включає Програми переходу (TPSID) за фінансової підтримки федерального уряду.

Штат Массачусетс активно працює на розробкою місцевих програм інклюзивного навчання. Білль Палати 4561: «Закон про інклюзивну грантову програму паралельного зарахування» (An Act relative to the inclusive concurrent enrollment grant program), запроваджений 31 липня 2016 року передбачає розробку грантових програм Департаментом освіти штату Массачусетс, які включають фінансування місцевих закладів вищої освіти і шкільних комітетів які співпрацюють з метою реалізації інклюзивної грантової програми паралельного зарахування для студентів віком від 18 до 21 року з серйозними розумовими порушеннями або іншими вадами розвитку. Місцеві ВНЗ співпрацюють із шкільними комітетами з метою створення сприятливих умов переходу, оскільки вони рухаються в напрямі інклюзії, а грантові програми забезпечують фінансування в цьому процесі.

Також заслуговує уваги Білль Палати 3955: «Закон про зміцнення і розширення доступної, якісної вищої освіти для місцевих жителів» (An Act relative to strengthening and expanding affordable, quality higher education opportunities for residents of the Commonwealth) представлений 21 січня 2016 року. Цей Білль значно розширює фінансування для навчання в вишах штату Массачусетс на період 2016–2017 і визначає, скільки коштів отримуватимуть освітні організації та університети. Також включає декілька заохочувальних грантів для вишів штату з додатковим фінансуванням у випадку підвищення рівня успішності студентів і числа студентів, які закінчили повний курс навчання [5].

У штаті Массачусетс законодавча база направлення на розширення можливостей навчання для студентів із важкою формою інвалідності, однак жоден із запропонованих законів штату не включає визначення даного терміну.

Штат Вашингтон станом на 2016 рік реалізує федеральну Програму Переходу для студентів із обмеженими можливостями в Колледжі Хайлайн (Highline College) і Колледжі Спокан (Community Colleges of Spokane). У 2015 році сенатор штату Вашингтон і представники освітнього сектору прийняли два схо-

жих Білля, які уможливають всеосяжний огляд освітніх програм для осіб із особливими потребами. Слід зауважити, що законодавці розпочали реформи щодо освіти осіб із обмеженими можливостями після звіту Управління з питань освіти Омбудсмена (The Office of the Education Ombuds) у 2014 році.

Білль Сенату 5946 «Розробка Комплексного плану з підвищення якості освіти» (Establishing a Comprehensive Plan to Improve Education), запроваджений 12 лютого 2015, регламентував створення незалежної експертної комісії (blue ribbon commission), задача якої полягає в розробці стратегічного плану з підвищення рівня освіти для студентів із обмеженими можливостями здоров'я на всіх рівнях. Уряд штату, спираючись на висновки комісії, покращить можливості навчання протягом найближчих десяти років. Губернатор обирає керівників комісії, посадовців, які працюють у сфері освіти, а також дванадцять осіб – представників зацікавлених сторін, у тому числі університетських дослідників, викладачів, батьків, студентів і фахівців у сфері психічного здоров'я. Комісія також може проводити кампанії з підвищення обізнаності про важливість і доступність вищої освіти у штаті Вашингтон.

Білль Палати 1947 «Розробка Комплексного плану з підвищення якості освіти» (Establishing a Comprehensive Plan to Improve Education), запроваджений 3 лютого 2015, багато в чому схожий на Білль Сенату 5946 по задуму та структурі, але незалежна експертна комісія визначає також і підходи, які штат може використовувати для вдосконалення спеціальної освіти на всіх рівнях. Зокрема, десятирічний план комісії включає стратегії, які створюють освітні програми для людей з обмеженими можливостями з метою розвитку навичок, необхідних для працевлаштування [6].

У штаті Джорджія 25 березня 2015 року підписали Резолюцію палати представників 642: «Про створення Дослідницького комітету вищої освіти і можливостей працевлаштування особам із труднощами в навчанні та особливостями розвитку» (House Study Committee on Postsecondary Education and Employment Options for Individuals with Intellectual and Development Disabilities). Комітет складається з п'яти членів Палати представників Джорджії, і відповідає за проведення досліджень щодо умов, потреб і проблем, які виникають у процесі отримання вищої освіти і подальшої зайнятості осіб із труднощами у навчанні та особливостями розвитку. Комітету палати представників також доручено публікацію звіту з рекомендаціями щодо політики реформування [2].

У Флориді 2016 року відбувся помітний прогрес у розширенні можливостей отримання вищої освіти для молоді з обмеженими інтелектуальними можливостями. Законодавці створили Програму для переходу (Comprehensive Transition Program), яка буде надавати стипендії студентам із обмеженими можливостями та сприятиме створенню більш інклюзивного освітнього середовища, оскільки такі програми створюватимуть по всьому штату.

Білль Сената 672 «Закон про Програми переходу у Флориді» (Florida Postsecondary Comprehensive Transition Program Act) підписано 21 січня 2016 року розширює можливості вступу до вишів для осіб із обме-

женими інтелектуальними можливостями декількома способами. Він створює стипендії для учасників програми переходу в окремих державних вищих навчальних закладах. Ця стипендія становить близько 7000 \$ для кваліфікованого одержувача. Програма переходу штату Флорида відповідає тим самим вимогам, що і федеральна програма переходу, зокрема включає низку позааудиторних заходів, спрямованих на підготовку студентів до успішного працевлаштування після навчання. Такі програми включають консультації і можливість стажування для того, щоб студенти отримали відповідний досвід роботи під час навчання.

Програми переходу кожні три роки оновлюють, і заклади освіти надають щорічні звіти про свої досягнення в Центр для студентів із обмеженими можливостями Флориди, який дозволяє створення зазначених програм. Центр затверджує створення нових Програм переходу Флориди і займається координацією інформації про всі програми вишів для студентів із обмеженими інтелектуальними можливостями у Флориді. Він заснований в Університеті Центральної Флориди і несе відповідальність за написання та реалізацію керівних принципів програм переходу. Центр також співпрацює з Національним координаційним центром з надання технічної допомоги в межах окремих програм. Крім того, він несе відповідальність за забезпечення партнерських відносин із компаніями, які надають можливості стажування для студентів із обмеженими інтелектуальними можливостями. Крім спостереження за програмами, Центр також відіграє важливу роль у визначенні майбутнього напрямку цієї ініціативи, оскільки він буде стверджувати всі майбутні програми переходу [1].

У штаті Колорадо значним поштовхом у розвитку інклюзивного навчання стало підписання в 2016 році Білля Сената 196: «Закон про інклюзивну вищу освіту» (Inclusive Higher Education Act). Закон передбачає створення пілотної програми інклюзивного навчання в вишах для студентів із обмеженими інтелектуальними можливостями й особливостями розвитку. Ця програма буде доступна в Університеті Північного Колорадо, Університеті Колорадо в Колорадо-Спрінгс, і Коледжі Арапахо Ком'юніті. Закон не тільки розширює можливості отримання вищої освіти для осіб із обмеженими можливостями, а й закладає основу для розвитку нових програм переходу в Колорадо.

Хоча виші, які впроваджують інклюзивну програму навчання, можуть мати різні плани реалізації освітніх цілей, всі вони повинні запропонувати план і створити умови, які дозволять студентам із обмеженими інтелектуальними можливостями й особливостями розвитку обирати принаймні два предмета відповідно до їх інтересів кожного семестру. Установи також упроваджують нові предмети, спеціально розроблені з урахуванням особливостей розвитку студентів. Крім того, установи зберігають за собою право не змінювати правила зарахування, але результат національного вступного екзамену не є вимогою для участі в програмі.

На додаток до забезпечення ресурсами, які створюють можливості навчання, відповідно до інтересів студентів із особливостями розвитку, виші зобов'язані забезпечити рівні права та обов'язки, вклю-

чаючи наставництво однолітків і підтримку в пошуку конкурентоспроможної зайнятості. Згідно з Законом, кожен з обраних закладів повинен погоджувати свої дії з Департаментом зайнятості Колорадо для виявлення професійно-реабілітаційних можливостей та підтримки, а також повинні створити п'ятирічний план для забезпечення стійкості проєктів, запланованих на наступні роки. Якщо університет визначає, що його програма є стійкою, вона стає сертифікованою програмою переходу, відповідно до федерального Закону про Вищу освіту. Це поширить пілотні програми в вишах, на період, визначений в Біллі (програма закінчується 1 липня 2021 року), і надасть студентам можливість доступу до федеральної фінансової допомоги [4].

За останні кілька років у штаті Каліфорнія теж відбулися значні зміни в розширенні можливостей навчання для студентів із особливими потребами. Санкціонована державою Цільова група (Task Force on Special Education) сприяла цим змінам. Цільова група спеціальної освіти Каліфорнії була створена з метою виявлення областей системи освіти, де необхідні реформи для створення умов навчання для студентів із обмеженими можливостями. Хоча висновки Цільової групи в першу чергу зосереджені на довгострокових стратегічних підходах, на рівні початкової та середньої освіти Каліфорнії, вони також включають в себе кілька висновків, які мають значення для програм переходу до вишів для студентів із обмеженими інтелектуальними можливостями. У доповіді міститься заклик до розробки навчальних програм, спрямованих на підготовку до самостійного дорослого життя, закликаючи систему державної освіти Каліфорнії бути більш інклюзивною.

Доповідь Цільової групи також включає положення про підтримку загального доступу до перехідних послуг і програм, а також передбачено, що уряд Каліфорнії повинен підвищити рівень співпраці між місцевими школами і ВНЗ з метою розширення можливостей навчання для студентів із особливостями інтелектуального розвитку. Цільова група також закликає до створення системи збору даних про осіб із обмеженими інтелектуальними можливостями. Це дозволить не тільки розширити базу даних уряду щодо студентів із обмеженими інтелектуальними можливостями, а й виступить у якості механізму моніторингу та оцінки існуючих програм, що в свою чергу сприятиме покращенню системи надання послуг студентам із особливостями інтелектуального розвитку.

Білл Асамблеї 2434, що доповнює Закон про включення та зупиняє дію Глави 11.1 (Розділу 66910) частини 40 підрозділу 3 Кодексу освіти, стосовно вищої освіти) (An act to add and repeal Chapter 11.1 (commencing with Section 66910) of Part 40 of Division 5 of Title 3 of the Education Code, relating to postsecondary education) запроваджений 19 лютого 2016 року, передбачає заснування й фінансування незалежної експертної комісії (Blue Ribbon) з вищої освіти. Основне завдання комісії – розробити низку рекомендацій з поліпшення доступу до вищої освіти в Каліфорнії. Комісія має складатися з дев'яти представників бізнесових структур, громадських організацій і фахівців у галузі вищої освіти. Право призначення

членів комісії належить Губернатору, Комітету Сенату і Спікеру Асамблеї, кожен призначає трьох членів комісії, що є представниками культурного, етнічного, расового і географічного розмаїття в Каліфорнії.

Комісія розробляє рекомендації, які будуть представлені законодавчим органам і Губернатору штату Каліфорнії, також комісія визначає суму збільшення інвестицій і ресурсів, необхідних уряду штату Каліфорнія для забезпечення доступу та участі всіх жителів штату до вищої освіти [3].

Висновки. Американські законодавці як на федеральному, так і на місцевому рівні активно працюють над проблемою соціальної справедливості в сфері

освіти. На рівні штатів з метою розвитку інклюзивної освіти формують спеціальні експертні комісії, комітети, які проводять моніторинги з якості освіти для визначення напрямів подальшої роботи в забезпеченні можливостями навчання для всіх без виключення. У США проблема фізичної доступності успішно вирішена, і особлива увага спрямована на створення можливостей навчання для осіб із особливостями інтелектуального розвитку, про що свідчить велика кількість програм для цієї категорії осіб. Можемо зробити висновок, що в вишах США функціонує добре налагоджена законодавчо закріплена система надання освітніх послуг для студентів із особливими потребами.

REFERENCES

1. Current Legislative Policy and Legislation on Inclusive Higher Education in Florida [E. source]. – URL : http://www.thinkcollege.net/images/stories/FL_Summary_final.pdf
2. Current Legislative Policy and Legislation on Inclusive Higher Education in Georgia [E. source]. – URL : http://www.thinkcollege.net/images/stories/GA_Summary_final.pdf
3. Current Legislative Policy and Legislation on Inclusive Higher Education in California [E. source]. – URL : http://www.thinkcollege.net/images/stories/CA_Summary_final.pdf
4. Current Legislative Policy and Legislation on Inclusive Higher Education in Colorado [E. source]. – URL : http://www.thinkcollege.net/images/stories/CO_Summary%2010-6-16.pdf
5. Current Legislative Policy and Legislation on Inclusive Higher Education in Massachusetts [E. source]. – URL : http://www.thinkcollege.net/images/stories/MASummary_10-14-2016.pdf
6. Current Legislative Policy and Legislation on Inclusive Higher Education in Washington [E. source]. – URL : http://www.thinkcollege.net/images/stories/WA_Summary%20final.pdf
7. Grigal M. Postsecondary Education for People with Intellectual Disability: Current Issues and Critical Challenges / Meg Grigal, Debra Hart, Cate Weir // INCLUSION 2013. – Vol. 1. – P. 50–63
8. Higher Education Opportunity Act of 2008 [E. source]. – URL <http://www.thinkcollege.net/images/stories/HEOA2008.pdf>
9. U.S. Department of Justice. A Guide to Disability Rights Laws. Retrieved Dec. 19. – 2008 [E. source]. – URL : <http://www.ada.gov/cguide.htm#anchor65610>

Legal Framework on inclusive higher education in the USA

A. S. Arischenko

Abstract. The article deals with the results of the research concerning the legal framework on inclusive higher education in the United States. The peculiarities of the basic laws of the United States concerning the rights to inclusive education for persons with disabilities are analyzed. The author of the article reviewed and analyzed legislative policy and legislation on inclusive higher education for students with special needs of Washington, Massachusetts, Florida, Colorado, Georgia and California.

Key words: *inclusive education, legal documents, students with disabilities, higher education the USA.*

Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного высшего образования США

A. S. Arischenko

Аннотация. В статье отражены результаты исследования нормативно-правовых основ инклюзивного образования в высших учебных заведениях США. Раскрыты особенности основных законов США в области права на получение инклюзивного образования лицами с особенностями психофизического развития. Автором статьи рассмотрено и проанализировано нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования для студентов с особенностями психофизического развития на примере штатов Вашингтон, Массачусетс, Флорида, Колорадо, Джорджии и Калифорния.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, нормативно-правовые документы, студенты с ограниченными возможностями, высшее образование США.*

Навчання студентів японської мови з академічною метою: формування академічної грамотності

О. В. Асадчих

Кафедра мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії Інституту філології Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

Paper received 24.01.17; Accepted for publication 01.02.17.

Анотація. У статті аналізуються різні підходи до визначення академічної грамотності як дидактичної категорії, а також розглядаються риси мовної особистості японіста-філолога з позиції формування вторинної мовної особистості.

Ключові слова: студенти-японісти, академічна грамотність, вторинна мовна особистість, дидактична мета навчання японської мови для академічних цілей.

Постановка проблеми. Сьогодні вітчизняні й зарубіжні лінгводидакти погоджуються із тим, що необхідне формування такої комунікативної компетентності, яка охоплює не лише мовленнєву грамотність (академічну грамотність як її частину), але й розуміння ознак і функцій академічного іншомовного дискурсу. Виявлення й опис його характеристик є вагомими для побудови практичних навчальних систем і поглиблення теоретичних основ лінгводидактики, які своєю чергою обумовлюють методичну працю викладачів окремих іноземних мов. У навчанні японського академічного мовлення ми обрали пріоритетом студентів-магістрантів, які виявляють найкращі риси міжкультурної мовної особистості глобального світу. Тому інтегративну систему навчання японського академічного мовлення було задумано і спроектовано саме для їхньої аудиторії, вимогливої до себе й університетських викладачів, допитливої, налаштованої на науковий пошук.

Загальною дидактичною метою системного навчання японської мови для академічних цілей пропонуємо визнати *академічну грамотність*. Водночас грамотність – риса особистості, притаманна людині, її антропологічна характеристика. Отже, ми не можемо оминати психологічні та психолінгвістичні чинники, які впливають на процес формування і розвитку академічної грамотності студента-японіста. Таким чином у нашому дослідженні ми пропонуємо розглядати дидактичну категорію «академічна грамотність» у двох аспектах:

- навчально-цільовому, як головну мету і результат процесу навчання;
- мовноособистісному, як рису мовної особистості, яка повинна бути сформована у студента.

У формуванні японської академічної грамотності ми враховуємо психологічну природу розвитку рис мовної особистості, визначаємо складники структури академічної грамотності й фактори, що впливають на навчальний процес. Ітиметься водночас про тлумачення поняття «дискурс», типологію та загальні особливості академічного дискурсу загалом та япономовного академічного дискурсу зокрема, пошук шляхів формування академічної грамотності у студентів-японістів ВНЗ України.

У цьому контексті ми розглядаємо психологічні та психолінгвістичні аспекти породження япономовного академічного говоріння і письма та сприйняття япономовного академічного читання й аудіювання, оскільки ефективно навчання японської мови для акаде-

мічних цілей може забезпечити лише спеціальна інтегративна система, у якій буде враховано всі ці чинники.



Рис. 1. Академічна грамотність як дидактична категорія

Створюючи систему навчання японської мови для академічних цілей, ми звертаємося до новітніх досліджень академічної грамотності на матеріалі іноземних мов та робимо спробу конкретизувати термін «академічна грамотність», використовуючи теоретико-експериментальні дані навчання японської мови в Україні.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Поняття «грамотність» у вітчизняній літературі довго вживалося у словосполученнях «грамотне населення», «рівень грамотності країни», «боротьба з неграмотністю», тобто у формальному розумінні слова «письменний». О. Леонт'єв пояснює відмінність між формальною (зокрема в читанні) і функціональною грамотністю: «Якщо формальна грамотність – це володіння навичками й умінями техніки читання, то функціональна грамотність – це здатність людини вільно використовувати ці навички для вилучення інформації із реального тексту, для його розуміння, стиснення, трансформування» [5, с. 24]. Виходячи з такого визначення функціональна грамотність може бути метою формування комунікативної компетентності, розвитку когнітивних програм, розв'язання практичних завдань, коригування помилок. Спираючись на висновки Г. Богіна про рівні розвитку мовної особистості [1], можемо вважати функціональну грамотність ознакою такого рівня, який проявляється у здатності мовця використовувати говоріння, слухання, читання і письмо для налагодження взаємодії із соціумом, для використання мовлення в іншій діяльності.

Психолог Н. Сметаникова присвятила освітню проектну діяльність визначенню і тлумаченню поняття «грамотність» у дидактиці й організації системного набуття функціональної грамотності у школі [6]. Вона узагальнила думки вчених, які визначали і вживали цей термін у своїх дослідженнях. Ми також зробили

спробу систематизувати різні тлумачення грамотності, які можуть бути корисні в лінгводидактичному аспекті, згрупувавши їх за підходами. Для першого підходу (за Д. Марш, Е. Міллард [10]) характерне уніфікування грамотності, яка охоплює комплекс різних умінь, функціональних знань і навичок, які набуто в ході навчання (графічних, читацьких, письмових, текстотвірних). Низка цих умінь переноситься мовцем з однієї діяльності в іншу: уміння створювати зв'язне висловлювання доповнює уміння писати наукове повідомлення, а це вміння, своєю чергою, трансформується в уміння публічного наукового виступу. Усі ці вміння утворюють єдність, яка є стійкою характеристикою мовної особистості й мало змінюється під впливом соціального середовища.



Рис. 2. Підходи до визначення грамотності

Головна засада другого підходу (за Д. Бартоном і М. Гемілтон [7]) – твердження про існування багатьох грамотностей, кожна з яких є соціальною практикою мовця, який працює із текстом. Набуття грамотності завжди залежне від соціального контексту, оскільки людина може виявляти грамотність в одних умовах і бути неграмотною в інших.

Метою статті є спроба проаналізувати різні підходи до визначення поняття «грамотність» у загальному його значенні, дослідити академічну грамотність як дидактичну мету навчання японської мови студентів-магістрантів, а також розглянути риси мовної особистості японіста-філолога з позиції формування вторинної мовної особистості

Виклад основного матеріалу. У лінгводидактиці здебільшого панує перший підхід, із позицій якого грамотність проявляється у різних функціональних знаннях, уміннях і навичках сприймання і створення текстів. Їх можна виміряти, формувати й коригувати, але мовленнєва компетентність є стійким ядром мовної особистості. Це не заважає розрізняти типи грамотності, які складають таку функціональну єдність. І. Логвіна і Л. Рождественська у посібнику для вчителів «Формирование навыков функционального чтения» узагальнюють типи грамотності, які слід враховувати у побудові навчальних систем: 1) загальна грамотність; 2) комп'ютерна грамотність; 3) інформаційна грамотність; 4) комунікативна грамотність, 5) іншомовна грамотність; 6) побутова (життєдіяльнісна); 7) суспільно-політична; 8) кризова (у надзвичайних ситуаціях). Очевидно, що цей перелік можна поширити, уводячи до нього також академічну грамотність. Особливості академічної грамотності обумовлені навча-

льним середовищем і дидактичною метою. Тому цей термін вживають при обґрунтуванні систем навчання. А функціональна грамотність, на думку Н. Сметанникової, стає терміном соціально-економічним, пов'язаним із успішністю індивіда в суспільстві [6].

Розвиток грамотності, оцінка її рівня у студентів, загальні та специфічні питання, пов'язані з процесом набуття грамотності, досягнення академічної грамотності і стратегії її формування – усе це є продовженням дослідницької традиції, що постала завдяки виокремленню грамотності як лінгводидактичної категорії.

Як зауважує І. Короткіна, на Заході формування умінь академічної грамотності (academic literacy) вважається інституційним обов'язком мовних університетів і коледжів [4, с. 137]. Авторка зазначає, що створення системи комплексного розвитку академічної грамотності на всіх етапах освіти – складне завдання, яке потребує консолідації фахівців різних факультетів і університетів [4, с. 141]. Визначення поняття «академічної грамотність» у І. Короткіної неоднозначне, вона дискутує із інтерпретаторами значенням самого терміна «академічний», а також зазначає, що академічна грамотність формується комплексно, тобто невід'ємно від системи інших умінь [4, с. 141]. Проте в цьому визначенні помітне ототожнення академічної грамотності із академічною мовленнєвою компетентністю.

К. Хайленд наголошує на важливості академічної грамотності та вважає її ключовою умовою успішного функціонування в академічному середовищі [9]. Б. Грін, оперуючи поняттям компетентності, виділяє 3 основних аспекти академічної грамотності: 1) мовна письмова (операційний компонент), 2) дискурсивна і культурна (культурний компонент, тобто вміння здійснювати комунікацію мовою специфічної групи людей) і 3) критична (спосіб розуміння та інтерпретації знань) [8].

Н. Смирнова визначає академічну грамотність як здатність транслювати академічний письмовий дискурс на основі іншомовних професійно орієнтованих академічних текстів, критично мислити, здійснювати самоосвіту, розвивати навчальну і фахову компетентності. Тлумачення грамотності як здатності свідчить про антропологічний підхід до визначення поняття і змушує вважати таку інтерпретацію мовноособистісною.

Проаналізувавши різні дефініції поняття, ми розробили власне визначення концепту «академічна грамотність» у лінгводидактиці. У своєму дослідженні ми пропонуємо визначення академічної грамотності як дидактичної мети навчання. Отже, **академічна грамотність – це система знань про академічний дискурс і рецептивно-продуктивне мовлення в академічних жанрах, уміння та навички використання цих знань у сприйманні і створенні текстів академічного дискурсу.** Формування академічної грамотності вимагає розвитку мовленнєвих компетентностей письма, читання, говоріння та аудіювання, необхідних для здійснення студентами мовних ВНЗ України міжкультурної академічної комунікації японською мовою.

Формування академічної грамотності студента ми обрали за головну дидактичну мету. У визначенні академічної грамотності як мети навчання ми поклалися на авторитет М. Кларіна та В. Беспалька, які створили теоретичне підґрунтя проблеми вибору цілей у вітчизняній лінгводидактиці. Їхні висновки переконують, що навчальна мета зумовлює прогнозування і планування навчання, розподіл загальної дидактичної мети на окремі часткові цілі, досяжні на окремих етапах навчання, відбір навчального матеріалу, що відповідає загальній та окремим цілям, вибір комплексу методів, форм, прийомів роботи викладачів і студентів, виявлення структурних міжпредметних зв'язків у навчанні, а також усвідомлення пізнавальної діяльності. Для викладача є важливим визначити загальну мету й окреслити часткові цілі, результат досягнення яких буде свідчити про успішність навчання. Згідно з В. Беспальком, метою навчання може бути рівень засвоєння предмета або рівень якості навчання. У розвиток цих ідей визначимо чотири цілі, які складають рівневу модель:

мета I рівня – ознайомлення студента з новою інформацією, сприйняття її і розпізнавання елементів нового і різних ситуацій спілкування;

мета II рівня – відтворення, репродуктивне використання знань, застосування мовної дії за зразком, формування мовленнєвого вміння;

мета III рівня – застосування, продуктивне залучення отриманих знань і вмінь у нову ситуацію спілкування, створення, формування мовленнєвих умінь і навичок;

мета IV рівня – самостійна мовленнєва діяльність, пошук нової інформації, творче використання засвоєного, інтерпретування.

Академічна грамотність у нашому розумінні охоплює усі чотири види цілей, а тому будемо її вважати загальною, комплексною, головною метою навчання академічного мовлення. Цілі чотирьох рівнів приймемо за проміжні, окремі, підпорядковані, досягнення яких зумовить успішність навчального процесу.

З іншого боку, академічна грамотність є рисою мовної особистості, сформованість якої засвідчує успішність навчання. Для нас прийнятним і зрозумілим є визначення В. Карасика, який зазначає: «Мовна особистість є середньою ланкою між мовною свідомістю – колективним та індивідуальним активним відо-

браженням досвіду, зафіксованого в мовній семантиці з одного боку і мовленнєвою поведінкою – усвідомленою і неусвідомленою системою комунікативних вчинків, які розкривають характер і спосіб життя людини з іншого» [2, с. 84]. Таким чином, ми підкреслимо, що в розумінні мовної особистості також стоїмо на позиціях семантико-прагматичного й комунікативно-функціонального підходів. Будемо вважати, що необхідність мовноособистісного компонента в навчанні японського академічного мовлення зумовлена тим, що формування і розвиток академічної грамотності ми визнали метою навчання. Отже, риси мовної особистості філолога-японіста зумовлені необхідністю вступати у міжкультурні зв'язки, професійними обов'язками, пов'язаними з кількома мовними середовищами, потребами спілкування із представниками японської культури, комунікативними ситуаціями, у яких мовець повинен демонструвати академічну грамотність. У зв'язку з цим виникло поняття вторинної (міжкультурної) мовної особистості.

Усталилася думка, що вторинна мовна особистість формується на основі повноцінної участі мовця у міжкультурній комунікації. Тому мовець повинен оволодіти вербально-семантичним кодом іноземної мови й засвоїти мовну картину світу носіїв цієї мови, що свідчитиме про формування в нього вторинної мовної свідомості. Вторинна мовна особистість, за моделлю І. Халеевої, має три рівні: вербально-семантичний, тезаурусний і прагматичний.

Риси мовної особистості філолога формуються під впливом національно-культурних особливостей професійної комунікації. На думку В. Воробйова, мовець є носієм цінностей своєї культури, виразником етнокультурної свідомості. Тому рисою мовної особистості філолога є насамперед готовність виконувати роль медіатора культур – національно-культурна опосередкованість. Крім того, за К. Сєдовим, мовна особистість отримує можливість самовираження і самореалізації у дискурсі. Приймаючи всі ці положення як концептуальні, ми отримали змогу визначити риси мовної особистості, які потрібно формувати в навчанні. Якщо академічний дискурс є для цієї особистості пріоритетним в умовах магістратури, то академічну грамотність ми визнаємо рисою мовної особистості магістранта-японіста, яку потрібно формувати та розвивати.



Рис. 3. Риси мовної особистості магістранта-японіста

З іншого боку, ми погоджуємося з визначенням Ю. Караулова, який стверджує, що «мовна особистість – це особистість, виражена в мові (текстах) і через мову, це особистість, реконструйована в основних своїх рисах на ґрунті мовних засобів» [3, с. 8]. Ключовим для нас у цьому визначенні є зв'язок: особистість – текст. Це співпадає зі прийнятими в нашому дослі-

дженні дефініціями академічного дискурсу й тексту, яким буде приділено окрему увагу.

Висновки. На основі вищезазначеного можна зробити висновок, що дидактичною метою навчання японської мови студентів-магістрантів має бути формування вмінь академічної грамотності, а риси мовної особистості філолога-японіста формуються під впли-

вом національно-культурних особливостей професій- свідомості.
ної комунікації на основі креації вторинної мовної

ЛІТЕРАТУРА

1. Богин Г. И. Обретение способности понимать: введение в филологическую герменевтику / Г. И. Богин. – М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. – 516 с.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М.: ГНОЗИС, 2004. – 389 с. – С. 84.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 262 с. – С. 8.
4. Короткина И. Б. Академическое письмо: на пути к концептуальному единству / И. Б. Короткина // Высшее образование в России. – 2013. – № 3. – С. 137–142.
5. Леонтьев А. А. От психологии чтения к психологии обучения чтению / А. А. Леонтьев // Материалы 5-й международной научно-практической конференции, 2001, в 2-х ч. – Ч.1 Под. ред. И. В. Усачевой, – М., 2002. – С. 24.
6. Сметанникова Н. Н. Школа, где процветает грамотность: путь от мечты к реальности / Н. Н. Сметанникова. – С. 5– 15 // Школа, где процветает грамотность [Текст] = School where Literacy Thrives: сб. ст. / Рус. ассоц. чтения. – М.: Школ. б-ка, 2005. – 111 с.
7. Barton D., Hamilton M. Local Literacies: Reading and Writing in One Community / Linguistics Classics. – London: Routledge. –2012. – 336 p.
8. Green B. The new literacy challenge / B. Green / Literacy Learning: Secondary Thoughts, vol. 7, no. 1, 1999. – P. 36–46.
9. Hyland K. Hedging in Scientific Research Articles / K. Hyland. –Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998. – 318 p.
10. Marsh J, Millard E. Popular Literacies, Childhood and Schooling / J. Marsh, E. Millard. – NY: Routledge, 2012. – 241 p.

REFERENCES

1. Bogin, G.I. Gaining the ability to understand: introduction to philological hermeneutics / G.I. Bogin. – M.: Psychology and Business Online, 2001. – 516 p.
2. Karasik, V.I. Linguistic Circle: Personality, Concepts, Discourse / V.I. Karasik. – M.: GNOZIS, 2004. – 389 p. – P. 84.
3. Karaulov, U.N. Russian language and language personality / U.N. Karaulov. – M.: Science, 1987. – 262 p. – P. 8.
4. Korotkina, I.B. Academic Writing: towards conceptual unity / I.B. Korotkina // Higher education in Russia. – 2013. – № 3. – P. 137-142.
5. Leont'ev, A.A. From reading psychology to psychology of teaching to read / A.A. Leont'ev // Materials of the 5th International Scientific and Practical Conference, 2001, at 2 parts. – Part 1. Edited by I.V. Usachyova, - M., 2002. – P. 24.
6. Smetannikova, N.N. School where Literacy Thrives: the way from vision to reality / N.N. Smetannikova. – P. 5-15. // [Text] = School where Literacy Thrives: Digest of articles / Russian Reading Association. – M.: School library, 2005. – 111 p.

Teaching Japanese-language-students with the academic purpose: creation of the academic literacy. **Asadchih O.**

Abstract. Different approaches of the definition of academic literacy as didactic category were analyzed; features of the language personality of Japanese-language-student from the position of the creation of secondary language personality were also examined.

Keywords: *Japanese-language-student, academic literacy, secondary language personality, didactic purpose of the teaching Japanese Language for academic purposes.*

Обучение студентов японскому языку с академической целью: формирование академической грамотности. **Асадчих О. В.**

Аннотация. В статье анализируются различные подходы к определению академической грамотности как дидактической категории, а также рассматриваются черты языковой личности япониста-филолога с позиции формирования вторичной языковой личности.

Ключевые слова: *студенты-японисты, академическая грамотность, вторичная языковая личность, дидактическая цель обучения японскому языку для академических целей.*

Удосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної професійної діяльності в умовах реформування загальної середньої освіти

О. О. Бабакіна, І. М. Толмачова

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Paper received 22.01.17; Accepted for publication 30.01.17.

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність удосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної професійної діяльності в умовах реформування загальної середньої освіти. Проаналізовано дидактичні аспекти даної роботи на прикладі викладання навчальної дисципліни «Загальна педагогіка» через забезпечення мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивно-оцінного компонентів. Провідною є ідея відображення у змісті роботи зі студентами основних положень реформи та цілеспрямованого використання форм та методів навчання, що забезпечують інноваційний характер професійної діяльності.

Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка, майбутній учитель початкової школи, інноваційна професійна діяльність, навчальна дисципліна «Загальна педагогіка», дидактичні аспекти.

Вступ. У 2016 році було розроблено Концепцію «Нова школа. Простір освітніх можливостей», яка виступає своєрідним керівництвом до дій у ході реформування загальної середньої освіти України. В результаті її впровадження планується сприяти становленню кожного учня як особистості, патріота, інноватора. Необхідно відзначити, що зміни підходів до організації освітнього процесу в школі настільки серйозні, що можна говорити про її перехід на роботу в інноваційному режимі. Успішність цієї роботи визначається багатьма чинниками, зокрема, готовністю педагогів до роботи в режимі інноваційного пошуку й впровадження його результатів в освітню практику.

Створення та реалізація нової моделі української школи актуалізує завдання ґрунтовного аналізу й переосмислення теоретико-методичних засад професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів, забезпечення її відповідності викликам часу.

Стислий огляд публікацій за темою статті. У науковій літературі представлено низку наукових розвідок, у яких відображено різні складові вирішення завдання підготовки студентів до інноваційної педагогічної діяльності: схарактеризовано поняття «інноваційне середовище ВНЗ» (Н. Карапузова, Н. Манжелій); розроблено методологічний і теоретичний аспекти формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності (І. Гавриш); запропоновано підходи до підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі (Л. Петриченко); представлено навчальні посібники з педагогічної інноватики (І. Дичківська); упроваджено в освітній процес вищого педагогічного навчального закладу нові технології професійної підготовки майбутнього вчителя в ході викладання «Педагогіки» (О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова) тощо.

Незважаючи на вагомий досягнення в теорії педагогічної освіти, завдання професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи з орієнтацією на цілеспрямовану реалізацію ними Концепції «Нова школа. Простір освітніх можливостей» є принципово новим.

Саме з цього випливає важлива наукова проблема пошуку дієвих шляхів та засобів удосконалення про-

фесійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи до здійснення інноваційної діяльності за даних умов. Ці обставини актуалізують необхідність подальшої розробки дидактичних аспектів даної роботи в ході викладання дисциплін загальнопрофесійної підготовки, що виступатиме органічною складовою загальної системи професійно-педагогічної підготовки.

Мета статті – проаналізувати дидактичні аспекти вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності в умовах реформування загальної середньої освіти (на прикладі викладання навчальної дисципліни «Загальна педагогіка»).

Матеріали та методи. Для досягнення поставленої мети ми використали такі теоретичні методи дослідження: аналіз, порівняння, класифікація для визначення суті та особливостей організації процесу вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності в умовах реформування загальної середньої освіти в ході викладання навчальної дисципліни «Загальна педагогіка»; узагальнення для обґрунтування системи роботи зі студентами в межах реалізації мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивно-оцінного компонентів навчально-пізнавальної діяльності.

Результати та їх обговорення. Забезпечення реформи української школи передбачає певне зняття обмежень у педагогічній діяльності, надання вчителям свободи в інтерпретації освітніх програм, використанні форм і методів роботи з молодшими школярами. Це вимагає від вчителів початкової школи не тільки ґрунтовних знань, володіння комплексом відповідних професійних умінь та навичок, а й орієнтації на педагогічну творчість, на потреби учня в освітньому процесі, розуміння власної відповідальності за отримані результати, вміння ефективно діяти в умовах академічної свободи та децентралізації школи тощо.

Вважаємо, що успішно здійснити реформу в школі зможе професіонал, який є особистістю, патріотом, інноватором. Запорукою набуття та вдосконалення цих характеристик студентом є навчання в інноваційному середовищі педагогічного ВНЗ, що надасть його

му можливість пізніше створювати, підтримувати та розвивати інноваційне освітнє середовище в ході роботи з молодшими школярами.

Результатом професійно-педагогічної підготовки виступає становлення майбутнього вчителя початкової школи як суб'єкта інноваційної діяльності, у якого буде сформовано комплекс особистісних та професійних характеристик, спрямованих на успішне впровадження реформи загальної середньої освіти.

До компонентів інноваційного освітнього середовища віднесено й навчальні дисципліни. Навчальна дисципліна «Загальна педагогіка» відіграє важливу роль у системі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Її віднесено до циклу дисциплін загально-професійної підготовки. В умовах сьогодення необхідно забезпечити вивчення «Загальної педагогіки» як роботу викладача та студентів в інноваційному режимі. Опановуючи «Загальну педагогіку», кожен студент поступово з'ясовує роль та місце вчителя у сучасному освітньому процесі, оволодіває теоретичними засадами та практичними вміннями й навичками педагогічної діяльності як інноваційної за своїм характером, визначає рівень оволодіння професійною компетентністю та планує траєкторію професійного й особистісного саморозвитку.

В межах цього дослідження цінними є наукові розвідки вітчизняних науковців, які вказують, що навчальна робота зі студентами, побудована в інноваційному режимі, ґрунтується на принципах свободи вибору, проблемно-ситуативної організації навчання, стимулювання самоосвіти та самостійності, розвитку творчого потенціалу та морально-вольової сфери, науково-методичного супроводу [1].

Дані принципи впроваджуються через реалізацію наступних умов роботи з майбутніми вчителями початкової школи в процесі вивчення «Загальної педагогіки»: високий рівень готовності до інноваційної діяльності самого викладача; посилення соціально-особистісної та професійної спрямованості змісту навчальних дисциплін; оволодіння майбутніми вчителями прийомами рефлексивного аналізу власної інноваційної діяльності; використання в процесі навчання форм, методів і прийомів, які спрямовані на: формування індивідуального стилю діяльності як результату готовності до інноваційної діяльності майбутнього вчителя, переорієнтації з пошукового на смислопошуковий особистісно-професійний характер діяльності [4].

Процес удосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної професійної діяльності у ході вивчення «Загальної педагогіки» повинен характеризуватися керованістю, цілеспрямованістю, системністю та систематичністю, передбачає поступове підвищення обсягу та рівня складності відповідних знань, умінь та навичок, досвіду творчої діяльності, якими мають оволодіти студенти.

В ході вивчення «Загальної педагогіки» важливо забезпечити поступову реалізацію сукупності взаємообумовлених компонентів навчально-пізнавальної діяльності: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивно-оцінного. Схарактеризу-

ємо підходи до їх організації в межах заявленої проблематики.

Забезпечення мотиваційно-ціннісного компоненту сприятиме формуванню в майбутніх учителів початкової школи стійкої професійної мотивації щодо оволодіння педагогічною діяльністю як інноваційною за своїм характером і становленню в них професійних цінностей у відповідності до парадигми дитиноцентризму та завдань реформи української школи.

Наведемо приклади проблемних питань із «Загальної педагогіки» для обговорення в межах мотиваційно-ціннісного компоненту: Сучасний молодший школяр: людина, яку навчають, або людина, яка навчається? Як забезпечити становлення молодшого школяра як патріота? У чому виявляється сучасний погляд на особистість молодшого школяра? Що необхідно зробити сучасному вчителю для формування учня початкової школи як інноватора? Як буде розвиватися початкова освіта України в XXI столітті? Як у спілкуванні з молодшими школярами виявляється інноваційний потенціал учителя?

Систематичне колективне обговорення студентами проблемних питань сприятиме набуттю ними досвіду пояснення й аргументації своєї точки зору стосовно різних аспектів упровадження реформи загальної середньої освіти.

Реалізація когнітивного компоненту передбачає цілеспрямоване ознайомлення майбутніх педагогів із державними документами щодо розробки та забезпечення інновацій у загальній середній освіті та інноваційними освітніми проектами у початковій школі.

Необхідно, певним чином, змінити зміст курсу «Загальна педагогіка» у напрямі висвітлення мети, завдань реформи школи, її етапів та механізмів реалізації, та відобразити ці аспекти у навчальній програмі, підручниках й навчально-методичних посібниках. Сама суть реформи зумовлює її детальний розгляд у ході вивчення таких розділів навчальної дисципліни: «Теорія виховання» й «Теорія освіти та навчання». Задля забезпечення детального вивчення Концепції пропонуємо підготувати лекцію-презентацію «Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей», семінарське заняття «Актуальні питання впровадження реформи української школи».

Наприклад, роботу за темою «Методи виховання» доречно доповнити аналізом та вивченням методів, що сприятимуть вихованню молодших школярів як патріотів України у сучасних умовах розвитку суспільства. В ході вивчення теми «Зміст освіти» пропонуємо колективно скласти короткий словник педагогічних термінів, які відображають інноваційний характер сучасної початкової освіти.

Важливою складовою забезпечення інноваційного характеру професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи є науково-дослідницька робота в межах вивчення «Загальної педагогіки». У сучасних умовах її метою повинне стати залучення студентів до вирішення питань реалізації Концепції «Нова школа. Простір освітніх можливостей». Серед напрямів даної роботи: розробка відповідної тематики діяльності наукових гуртків; створення проблемних груп (наприклад, «Забезпечення інноваційного характеру освітнього процесу в

школі першого ступеня», «Становлення вчителя-інноватора в процесі самоосвітньої діяльності»); організація та проведення науково-практичних конференцій (наприклад, «Сучасний урок як ресурсний центр розвитку особистості», «Теоретико-методичні засади виховання учня-патріота»); участь студентів у Міжнародних та Всеукраїнських конгресах, форумах, конференціях, семінарах із питань педагогічної інноватики; певна зміна тематики дипломних та курсових робіт (наприклад, «Педагогічні умови становлення учня-інноватора в ході уроків математики», «Створення інноваційного освітнього середовища у початковій школі засобами групових форм роботи»); публікація статей відповідної тематики у наукових збірках та журналах; заохочення обдарованих студентів та магістрантів спеціальності «Початкова освіта».

На нашу думку, необхідно розробити, спланувати та реалізувати дієві механізми систематичного залучення обдарованих студентів до участі у науково-педагогічних розвідках, пов'язаних із реалізацією реформи у галузі початкової освіти.

Впровадження діяльнісного компоненту матиме на меті поступову трансформацію теоретичних знань майбутніх учителів початкових класів у професійні вміння щодо здійснення реформи школи. Задля цього в ході навчально-пізнавальної діяльності необхідно цілеспрямовано використовувати форми та методи навчання, що забезпечують інноваційний характер професійної діяльності. Зокрема, у Концепції наголошено, що «будуть широко застосовуватися методи викладання, засновані на співпраці (ігри, проекти (соціальні, дослідницькі), експерименти, групові завдання тощо). Учні залучатимуться до спільної діяльності, що сприятиме їхній соціалізації та дозволить успішніше оволодівати суспільним досвідом» [2, с.17]. Важливо на заняттях із «Загальної педагогіки» забезпечити цілеспрямоване ознайомлення студентів із даними методами викладання та набуття ними досвіду систематичного використання даних методів (в тому числі в ході педагогічної практики).

В ході практичних занять доцільно використовувати світові інформаційні ресурси, знайомити студентів із результатами останніх досягнень наукових співтовариств та методичними напрацюваннями освітянського загалу щодо впровадження основних ідей реформи, забезпечити проблематизацію змісту роботи; залучати майбутніх учителів до створення та використання особливих освітніх продуктів, які відображатимуть інноваційний характер педагогічної діяльності у школі першого ступеня.

Частину практичних занять доречно проводити у формі тренінгів (наприклад, «Готовність педагога до інноваційної діяльності», «Інноваційна поведінка вчителя початкової школи»), диспутів (наприклад, «Сучасна початкова школа: традиції та інновації») та ділових професійно орієнтованих ігор (наприклад, педагогічна рада «Інноваційний потенціал сучасного педагога»). Вважаємо за необхідне залучати студентів до створення банку завдань для самостійної роботи із «Загальної педагогіки», виконання яких сприятиме формуванню в них умінь організовувати, здійснювати та аналізувати освітній процес у школі першого ступеня,

побудований як інноваційне освітнє середовище.

Задля забезпечення міжпредметних зв'язків «Загальної педагогіки» з іншими дисциплінами циклу загально-професійної підготовки доцільно використовувати методи та форми навчально-пізнавальної діяльності, які дозволяють відпрацювати поведінку майбутніх спеціалістів в умовах, що максимально наближені до реальних (стосовно реалізації Концепції у школі першого ступеня), мають дослідницький характер.

Вважаємо, що доречно переглянути підходи до організації різних видів педагогічної практики з урахуванням завдань реалізації Концепції «Нова школа. Простір освітніх можливостей», а в ході практичних занять із «Загальної педагогіки» використовувати матеріали практики для аналізу та узагальнення досвіду її впровадження у середніх загальноосвітніх навчальних закладах різних типів.

Ефективність даної роботи, великою мірою, залежить від рівня професійної майстерності викладача. Погоджуємося з думкою О. Ліннік про те, що у ході професійно-педагогічної підготовки надзвичайно важливу роль відіграє ефективна організація педагогічної взаємодії як «процесу взаємообміну й взаємобагачення смислами навчальної діяльності між суб'єктами навчання, що відбувається у вигляді діяльності або комунікації, опосередкованих міжособистісними відносинами, та має спільно створений результат» [3, с.70].

Одним із суб'єктів професійно-педагогічної підготовки виступає викладач ВНЗ, до характеристик якого доречно віднести – особистість, патріот, інноватор. Отже, викладач повинен виступати суб'єктом інноваційної педагогічної діяльності, реалізувати свій особистісний та професійний потенціал у ході співпраці зі студентами та в процесі наукової роботи. Для ефективного вирішення даних завдань необхідно налагоджувати наукові контакти представників різних педагогічних ВНЗ України та зарубіжних країн із питань професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності в умовах реалізації реформи, розробити напрямки систематичної взаємодії науково-педагогічних працівників педагогічних ВНЗ та вчителів початкових класів щодо впровадження реформи, забезпечити відповідність системи підвищення кваліфікації викладачів педагогічного ВНЗ запитам сучасної початкової освіти тощо.

Педагогічна діяльність має рефлексивний характер. Із іншого боку, в умовах сьогодення важливо формувати особистісну рефлексію в учнів із перших днів організації навчальної діяльності. Ці обставини зумовлюють важливість повноцінної реалізації рефлексивно-оцінного компоненту навчально-пізнавальної діяльності у педагогічному ВНЗ. У процесі викладання «Загальної педагогіки» необхідно забезпечити подальший розвиток у майбутніх учителів початкової школи позитивної «Я-концепції» та адекватної і стійкої самооцінки (наприклад, через створення ними портфоліо «Сходинки до інноваційної компетентності», використання шкал оцінювання результатів оволодіння інноваційною педагогічною діяльністю), сприяти поступовому становленню у студентів спрямованості на організацію роботи з молодшими шко-

лярами в інноваційному режимі, вчити їх контролювати та оцінювати процес та результати впровадження в освітній процес власних інноваційних напрацювань тощо.

Висновки. Узагальнення викладеного дає підстави зробити висновок, що в умовах реформування загальної середньої освіти посилюється значущість інноваційного характеру освітнього процесу в школі першого ступеня, що зумовлює необхідність удосконалення процесу професійно-педагогічної підготовки студентів до інноваційної педагогічної діяльності.

В ході цієї роботи необхідно сприяти поступовому становленню майбутнього вчителя початкової школи як особистості, патріота, інноватора. Одним із варіантів вирішення даного завдання виступає цілеспрямована реалізація мотиваційно-ціннісного, когнітивного,

діяльнісного та рефлексивно-оцінного компонентів навчально-пізнавальної діяльності у процесі викладання навчальної дисципліни «Загальна педагогіка». У змісті роботи зі студентами важливо відобразити основні положення реформи загальної середньої освіти та цілеспрямовано використовувати форми та методи навчання, що забезпечують інноваційний характер педагогічної діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх напрямків вирішення вказаної проблеми. Подальшого наукового вивчення потребують питання забезпечення наступності та неперервності процесу вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях в умовах реалізації реформи загальної середньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карапузова Н. Інноваційне середовище як фактор формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Н. Карапузова, Н. Манжелій // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2009. – № 5. – С.44–49.
2. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua>. – Назва з екрана.
3. Ліннік О.О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами : монографія / О.О. Ліннік. – К. : Видавничий дім «Слово», 2014. – 304 с.
4. Огієнко О.І. Формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя / О.І. Огієнко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 7 (33). – С.154–162.

REFERENCES

1. Karapuzova, N. Innovative environment as a factor of formation of professional competence of future teachers of elementary school / N. Karapuzova, N. Manzhelii // Scientific notes. Series: Pedagogy. – 2009. – № 5. – P.44–49.
2. The concept of «New school. Space educational opportunities» [Electronic resource]. – Access mode <http://mon.gov.ua>. – Name from the screen
3. Linnik, O.O. Future teacher as a subject of pedagogical interaction: preparation for cooperation with younger students: monograph / O.O. Linnik. – K. : Publishing house “Word”, 2014. – 304 p.
4. Ohiienko, O.I. Formation of readiness for innovation as an important part of training future teachers / O.I. Ohiienko // Pedagogical science: theory, history, innovative technologies. – 2013. – № 7 (33). – P.154–162.

Improvement of preparation of future primary school teachers to innovative professional work in conditions of reforming of general secondary education

O. Babakina, I. Tolmachova

Abstract. The article substantiates the urgency of improving the training of primary school teachers to innovative professional work in the conditions of reforming secondary education. Analyzed didactic aspects of this work by the example of teaching of discipline «General Pedagogy» through providing motivational-valuable, cognitive, active and reflective-evaluative components. The leading idea is reflected in the content of the students of the main provisions of the reform and targeted use of forms and methods of teaching, providing innovative nature of the professional work.

Keywords: vocational and educational training, future primary school teachers, innovative professional activity, academic discipline «General Pedagogy», didactic aspects.

Усовершенствование подготовки будущих учителей начальной школы к инновационной профессиональной деятельности в условиях реформирования общего среднего образования

О. А. Бабакина, А. А. Толмачева

Аннотация. В статье обоснована актуальность усовершенствования подготовки будущих учителей начальной школы к инновационной профессиональной деятельности в условиях реформирования общего среднего образования. Проанализированы дидактические аспекты данной работы на примере преподавания учебной дисциплины «Общая педагогика» через обеспечение мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов. Ведущей является идея отображения в содержании работы со студентами основных положений реформы и целенаправленного использования форм и методов обучения, которые обеспечивают инновационный характер профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, будущий учитель начальной школы, инновационная профессиональная деятельность, учебная дисциплина «Общая педагогика», дидактические аспекты.

Экспериментальная проверка эффективности обучения русскому языку учащихся начальных классов на основе интегративного подхода

О. Л. Чеховская

ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Corresponding author. E-mail: leslen7@gmail.com

Paper received 24.01.17; Accepted for publication 02.01.17.

Аннотация. В представленной статье проанализированы результаты экспериментального исследования эффективности интегративного подхода к обучению языкам. Делается вывод о перспективности предложенной методики.

Ключевые слова: интегративный подход, эксперимент, коммуникативная компетенция, речевая компетенция.

Введение. Языковое начальное образования приобретает сейчас все более новые оттенки. Лингвисты и методисты расширяют и углубляют его содержание, которое тесно связано с речевым развитием учащихся. Этим обусловлен поиск эффективных путей обучения русскому (родному) и иностранному языкам в начальных классах.

Анализ последних достижений и публикаций. Во время подготовки и осуществления педагогического эксперимента мы руководствовались концепциями Ю.В. Громько, В.В. Давыдова, А.Н. Дахина, М.В. Ляховицкого, М.Н. Скаткина и др. Исходя из этого при проведении экспериментальной работы мы рассматриваем педагогический эксперимент как научное исследование, направленное на «формирование новых фрагментов и образцов образовательной практики» [2, 31].

Цель статьи – представить анализ и результаты экспериментальной апробации, разработанной в ходе исследования методики обучения русскому (родному) и иностранному языкам учащихся начальных классов на основе интегративного подхода.

Была сформулирована гипотеза исследования: методика обучения русскому и английскому языкам при интегративном подходе обеспечит результативность формирования лингвистического образования младших школьников и будет эффективной, если применить следующие организационно-педагогические условия:

- усилить интегративное направление обучения русскому и английскому языкам;
- осуществить тематическую связь между уроками русского и английского языков;
- составлять и подбирать учебный материал, способствующий коммуникативной компетенции учащихся;
- разработать методику обучения русскому и английскому языкам на основе интегративного подхода.

Материалы и методы. Наше педагогическое исследование было разведывательно-основным, опытным обучением (классификация А.А.Миролюбова). При подготовке и проведении эксперимента мы руководствовались тем, что целью любого экспериментального методического исследования является получение нового научного результата, который непосредственно влияет на усовершенствование учебно-воспитательного процесса [5]. При разработке методики экспериментального исследования мы опирались на существующие теории методического эксперимента [2-5].

Результаты и их обсуждение. В экспериментальном обучении приняли участие 300 учащихся начальных классов. Специальный отбор учащихся не проводился, эксперимент проходил в условиях обычного учебного процесса. Условия экспериментального обучения были естественными, а не лабораторно сконструированными. Исходя из количества участников педагогического эксперимента, его результаты можно использовать как выводы об эффективности предложенной методики.

Педагогический эксперимент традиционно проводился в три этапа: предэкспериментальный срез (констатирующий), собственно обучение (формирующий) и послеекспериментальный срез (контрольный).

Целью предэкспериментального среза было определение стартового уровня знаний учащихся начальных классов. Необходимо было выяснить умеют ли учащиеся переносить полученные знания на уроках родного языка при изучении той или иной темы на уроки английского языка. Для этих целей были предложены тесты.

Целью формирующего (обучающего) этапа эксперимента являлось изучение возможностей формирования коммуникативно-речевой компетенции учащихся младших классов на основе интегративного подхода на уроках русского и английского языков.

На формирующем этапе исследования решались следующие задачи:

1. Разработать интегративные задания, в которых русский язык является первичным.
2. Создать условия, способствующие развитию различных компетенций у учащихся начальных классов; использовать различный занимательный и игровой материал, способствующий формированию речевых, языковых и культурологических навыков.
3. Создать благоприятную эмоциональную среду как одно из условий формирования у детей мотивации к изучению родного и иностранного языков.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 3-их и 4-х классах. Диагностика проводилась в форме мониторинга ЗУН, полученных после изучения тем. Учащимся 4-х классов были даны задания по английскому языку на темы: «Школьные предметы», «Речевой этикет», «Предлоги» и «Местоимения», а учащимся 3-х классов - «Игрушки», «Семья», «Спорт», «Продукты», «Числительные», «Особенности правописания существительных во множественном числе».

Учащимся предлагались следующие задания:

1. Послушайте названия игрушек на английском языке. Догадайтесь, на какие русские слова они похожи

(показываем игрушки и даем их название на английском языке).

(*ball, dog, puzzle, crocodile*)

2. Назовите названия школьных предметов. (*English, Russian, Maths, Arts, Music*)

3. Составьте 2 предложения из данных слов.

(*Monday, P.E., have, we, on*);

(*in, Peter, plays, winter, on, Tuesday, at 3 o'clock, tennis*)

4. Работа в парах. Представьте себе, что вы беседуете с англичанином. Вы говорите по-русски. А друг-иностранец отвечает по-английски, используя формулы речевого этикета.

- *Привет, Дэн. Как у тебя дела? - Ты будешь еще чашечку чая?*

- (*Good morning*) *And how are you? - Yes, (thank you). No, (please).*

- *Здравствуй. Как твои дела?*

- (*Good morning*) *He очень хорошо, я простудился.*

- (*I am sorry*) *to hear that.*

(*Thank you, please, good bye, good morning, excuse me, I'm sorry*)

5. Сравни употребление предлогов в русском и английском словосочетаниях. Какие предлоги употребляются в русском языке, а какие - в английском.

сесть в машину to get into a car

сесть в поезд to get on a train

приехать на работу to get to work

приехать в Лондон to get to London

выйти из поезда to get off a train

выйти из машины to get out of a car

идти пешком to go on foot

Сделайте выводы об использовании предлогов в русском и английском языка.

6. Какие местоимения ты подберешь к существительным?

Мой карандаш my pencil мало яблок a few apples

Моя ручка my pen мало хлеба a little bread

Мои тетради my copy-books мало рыбы a little fish

Сравнительные результаты пред- и послеэкспериментального среза (%)

Предэкспериментальный срез		Послеэкспериментальный срез	
Экспериментальный класс	Контрольный класс	Экспериментальный класс	Контрольный класс
41,66	39,2	58,7	43,7
48,38	47,2	69,5	53,6
48,74	48,5	71	55,7
45,46	47	62,6	57
47,1	48,2	67,3	58
46,9	44	70,2	51
46,78	48	66	59
47,32	50	73	65
49,06	44,8	75	58,7
45,6	42,7	63,8	57,9

На заключительном этапе экспериментальной работы был проведен послеэкспериментальный срез. Задания тестирования были составлены, исходя из лексических и грамматических тем, изученных на уроках русского и английского языков в течение года.

Сравнительные результаты на этапе констатирующего эксперимента и на этапе контроля учащихся, принимавших участие в экспериментальном исследовании, отображены в таблице 1.

Предэкспериментальный срез показал приблизительно одинаковые результаты во всех экспериментальных и контрольных классах. Послеэкспериментальный срез показал более высокий результат во всех экспериментальных классах (от 17,04 % до 25,94 %).

Также на констатирующем и контрольном этапах эксперимента проводилось анкетирование учителей начальных классов, русского и английского языков. Анкетирование проводилось с целью определения понимания значения и места интеграции в процессе обучения языкам. В анкетировании приняли участие 40 педагогов (таблица 2).

Анкета состояла из 10 вопросов с несколькими вариантами ответов. Результаты анкетирования показали, что в учителя недостаточно четко понимают значение предложенной методики. После проведения серии интегрированных уроков и после контрольного среза знаний учащихся учителя наглядно убедились в перспективности интегративного подхода к обучению языкам.

Выводы. Исходя из результатов экспериментального исследования мы приходим к выводу, что применение разработанной нами методики интегрированного обучения русскому и английского языкам оказалось эффективным и позволяет внедрить ее в практику начальной школы.

Мы считаем, что полученные в методическом исследовании данные тем не менее нельзя назвать окончательными, а эксперимент можно рассматривать в качестве этапа в разработке интегративной методики обучения русскому и иностранному языкам в начальной школе. Экспериментальное обучение позволяет сделать следующие выводы:

1) внедрение методики обучения русскому и иностранному языкам учащихся начальных классов на основе интегративного подхода является вполне возможным и целесообразным;

2) апробированная в ходе эксперимента методика обеспечивает заметно лучшие, по сравнению с использованием традиционной методики, результаты в развитии и формировании у учащихся коммуникативной-речевой и языковой компетенций;

3) Интегративный подход к обучению русскому и иностранному языкам оказывает положительное влияние на повышение учебной мотивации учащихся.

Сравнительные результаты анкетирования педагогов (%)

Вопросы	Варианты ответов	%		
1. Как вы понимаете процесс интеграции в обучении?	а) организация учебного процесса, при которой внимание педагогов и учащихся сосредоточивается на более глубоком изучении каждого предмета за счет объединения уроков в блоки;	71		
	б) организация процесса обучения, при котором происходит синтез разнородных знаний;	12		
	в) организация учебного процесса, при котором учитываются индивидуально-типологические особенности личности.	17		
2. Какие предметы чаще всего интегрируются?	а) русский язык и литература	57		
	б) русский язык и окружающий мир	5		
	в) литература и музыка	10		
	г) литература, русский язык и рисование	15		
	д) русский и второй официальный язык государства	5		
3. Можно ли интегрировать уроки русского и иностранного языков на начальном этапе обучения?	е) русский и иностранный язык	8		
	а) Да, можно. Но необходимо учитывать согласованность изучения определенных тем по предметам языкового цикла.	27		
	б) Нет, нельзя, потому что сформированная на уроках ин. языка речевая компетенция не закрепляется на уроках родного языка.	42		
4. В каких классах можно начинать использовать интегративный подход?	в) Да, можно. Но необходимо учитывать, что родной язык будет базисом для формирования лексических и грамматических понятий на иностранном языке.	31		
	а) 1 - 2 классы	37		
	б) 3 - 4 классы	32		
	в) 5 - 6 классы	12		
	г) 7 - 9 классы	10		
5. Используете ли Вы интегративный подход в своей педагогической практике?	д) 10 - 11 классы	8		
	а) часто использую, потому что	- это дает пол.результат и сокращает время на усвоение знаний и позволяет дать более глубокие знания	20	39
		- в 1-м кл. удобно при обучении грамоте и письма: не так утомляются дети	9	
		- расширяет кругозор уч-ся, появляется возможность показать ученикам целостность мира, учит их что все взаимосвязано.	15	
	б) иногда, потому что	- требуется тщательный выбор методов и средств обучения, длительная подготовка	8	34
		- нехватка времени и кол-ва часов, не позволяет объем программы	18	
		- сложно уложиться в рамках одного урока.	8	
	в) не использую, потому что	- трудно договариваться с учителями-предметниками	17	27
		- далеко не всегда уровень подготовки класса позволяет	10	
	6. Какие типы заданий, по Вашему мнению, являются наиболее эффективными на интегрированных уроках родного и ин. языков?	а) перевод слов с родного на иностранный язык и наоборот;	23	
б) перевод текстов (прямой и обратный перевод);		20		
в) сравнение грамматических категорий;		33		
г) этимологический анализ слов.		24		
7. Что необходимо учитывать, применяя интегративный подход?	а) отбор конкретного языкового и речевого материала для интегрирования;	27		
	б) наиболее эффективные типы заданий на начальном этапе обучения родному и иностранному языкам;	23		
	в) объясняя новый материал, следует использовать сведения из различных школьных дисциплин.	50		
8. Можете ли Вы перечислить, какие способности учащихся развиваются с помощью интегрированных уроков?	а) речевая культура и расширяется активный словарный запас	11		
	б) эмоциональное восприятие, самовыражение, творческие способности	11		
	в) умение сравнивать данные разных языков	27		
	г) исследовательские и поисковые навыки	16		
	логическое мышление	21		
	д) ассоциативное мышление	4		
9. Удовлетворяет ли Вас методика интегрированных уроков в метод. пособиях?	е) обобщать, анализировать	10		
	а) да. Почему?	- есть возможность сопоставления своих методов с предлагаемыми и почерпнуть новое.	22	41
		- даны практические примеры уже апробированных вариантов.	19	
	б) нет. Почему?	- люблю сама находить варианты интегрирования	20	55
		- мало подобного материала, или не встречала подобную лит-ру	35	
в) не читала.	4			
10. Формируют ли интегрированные уроки какие-либо полезные навыки?	а) да, навыки исследовательской работы;	20		
	б) да, логику мышления;	45		
	в) да, развивают познавательную активность;	30		
	г) не формируют, потому что доминирует явление интерференции.	5		

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 2–69.
2. Давыдов В.В. и Громыко Ю.В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С.31– 37.
3. Маслак А. А. Основы планирования и анализа сравнительного эксперимента в педагогике и психологии / А. А. Маслак. – Курск : Изд-во Регион. открытого соц. ин-та, 1998. – 167 с.
4. Орлов Ю. М. Эксперимент в педагогике / Ю. М. Орлов. – М. : Импринт-Гольфстрим, 1997. – 27 с.
5. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э. А. Штульман. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1971. – 144 с.

REFERENCES

1. Bepalko V.P. Experience in the development and use of quality criteria assimilation of knowledge / V.P. Bepalko// Soviet pedagogy. – 1968. – № 4. – P. 2–69.
2. Davydov V.V. Gromyko Y.V The concept of the experimental work in education // Questions of psychology. – 1994. – №6. – P.31– 37.
3. Maslak A.A. Fundamentals of planning and analysis of comparative experiment in pedagogy and psychology / A.A. Maslak. – Kursk: Publishing house Region. open social. Inst, 1998. – 167 p.
4. Orlov Y.M. Experiment in pedagogy / Y.M. Orlov. – M.: Imprint-Gulfstream, 1997. – 27 p.
5. Shtulman E.A. Fundamentals of experiment in the methodology of teaching foreign languages / E.A. Shtulman. – Voronezh: Publishing house of the Voronezh State University, 1971. – 144 p.

Experimental verification of the Russian teaching efficacy in primary school on the basis of the integrative approach Checkovskaya O.L.

Abstract. The article highlights the results of the experimental research on the integrative approach in teaching languages in primary school. The conclusion has been made as to the efficacy of the offered methodology.

Keywords: *integrative approach, experiment, communicative competence.*

Using active learning techniques in a foreign language classroom

N. V. Gagina, O. V. Los

Chernihiv National University of Technology, Chernihiv, Ukraine

*Corresponding author. E-mail: lena@kilko.name

Paper received 26.01.17; Accepted for publication 02.02.17.

Abstract. The authors study the specific role of active learning methods and techniques in teaching foreign languages. The particular attention is focused on dramatization and theatre techniques to promote learners' motivation, increase foreign language competences, develop their mental functions and abilities through entertainment. Different aspects of implementation of dramatizing are emphasized. The importance of emotional content of theatre oriented tasks in personal academic performance and achievement is pointed out.

Keywords: *active learning, dramatization, theatre techniques, interaction, foreign language learning.*

Relevance of the study. The vast majority of educators, psychologists, researchers support the idea of active learning in terms of successful foreign language acquisition, since active student engagement facilitates effective and meaningful learning and affords greater opportunities for interaction, collaboration, exploration, problem solving, critical thinking, development of communication skills and personal capabilities.

Analysis of recent researches and publications. Some early ideas which have been the most influential on the contemporary conception of active learning were developed by such prominent thinkers as Dewey J., Freire P., Montessori M., Piaget J., Ryley G., Vygotsky L. and others. The scholars believed that knowledge and skills are acquired most effectively through active interaction of learners with other people and things in the world, thus gaining personal experience of finding out something new, combining new information with existing mental models, constructing knowledge in a meaningful way, that enables them to apply this knowledge efficiently when solving any practical or theoretical problems, mastering knowledge and increasing the level of learners' competence in cooperation.

According to L. Vygotsky, social interaction plays a fundamental role in the development of cognition and is essential to the learning experience. "Though the teacher is powerless to produce immediate effects on the student, he is all-powerful when it comes to producing direct effects on him through the social environment. The social environment is the true lever of the educational process, and the teacher's overall role is reduced to adjusting this lever. Thus the teacher educates the student by varying the environment [4, p.49]", writes L. Vygotsky. It is also emphasized that only through interactions with others we reach the higher-order levels of thought and learning. Accordingly, the range of skills developed with peer collaboration exceeds what can be attained alone [5, p. 57]. For that reason the process of learning is influenced greatly by the environment students are placed in and by their individual experience of social interactions in which they engage.

Objective of the study is to analyze dramatization as an effective technique in any active learning classroom.

Presentation of the main material of the study. Active learning can be referred to a classroom approach or any type of activity that provides opportunities for students to be actively involved in the learning process and reflect on the content, thoughts and actions.

Active learning is also thought of as a method of learning in which students are actively or experientially involved in the learning process and where there are different levels of active learning, depending on student involvement [6, p.8].

In the process of active learning students are actively engaged in building their own understanding of facts, ideas, and skills through the completion of instructor directed tasks and activities [1]. Thus using active learning methods, instructors can design supportive, creative, and fun learning environment in which individual knowledge is constructed actively through the process of interaction, co-action and cooperation with others.

In promoting active learning in foreign language classroom such techniques and methods as brainstorming, role playing, dramatizing and theatre techniques, simulation, discussion, debates, problem based learning, cooperative learning, case study, peer teaching, etc. are widely used.

The method of dramatization is considered very close to theatre performance techniques and promotes both the development of communicative competence and mental development of the student personality. These approaches can be regarded as direct and indirect means of acquiring a foreign language. The first one is associated with the initiation of adult language learners to an artistic practice. In this case, the theatre activity is performed on an amateur basis outside the classroom mostly within the theatre society, the aim of which is to stage a play in the foreign language. This exciting and original way of reading and interpreting literature samples in the foreign language becomes an unusual and positive linguistic experience for learners. The second approach is more pedagogically pondered and methodically substantiated, and allows to use dramatizing or theatre techniques as one of foreign language teaching methods. It concerns the implementation of theatre activities in the foreign language classroom in order to improve learner motivation, to remove psychological blocks towards difficulties arising especially at the initial stage of foreign language learning and to help students quickly choose effective and appropriate means of communication in different situations.

The main objective at the initial stage of foreign language learning is to form a cognitive and emotional interest in the subject. This issue seems critical as often a willing only cannot always provide sufficient motivation and persevering interest in studies. So if it cannot be formed at the beginning, it may come across many obstacles at the further stages. The effectiveness and results of foreign language learning are known to depend directly

on learner's attitude to learning tasks. The gaps in knowledge may discourage students and impede their successive studies. For this reason the teacher should make the initial stage of foreign language learning exciting and interesting.

We believe that theatre techniques with their principal constituent of dramatic performance or dramatization combined with pure foreign language activities, high motivation and absence of coercion can be really helpful. This approach comprehends a deeply personalized creative work, education and training within and through the group, development of mental functions and abilities through entertainment. At the same time we cannot insist on complete transformation of foreign language classes into a continuous performance. Furthermore we consider it a serious cognitive activity. If a performance is only used as a means of entertainment, relaxation and recreation, its benefits seem insignificant. The endemic game functions shouldn't exceed the educational ones. In the context of foreign language learning the performance is only a wrapping, a mould, the content and purpose of which must be mastering communicative competence and gaining self-confidence and success in conquering a new culture.

However, the dramatization in a foreign language classroom can be used in its various aspects while training pronunciation, choosing appropriate vocabulary and grammar patterns, exposing dialogue and monologue speech. All mentioned above should meet several requirements: to develop a motivational sphere; to be a means of acquiring knowledge and skills; to develop empathy and certain forms of behavior.

The main element of any performance is a role that reproduces a variety of human relations existing in life. It involves emotions which consequently engage activity, attention, imagination and thought. While staging a play we can realize different forms of work: individual, pair, group, collective. Dramatisation can gather and activate a lot of learners at the same time, help teacher to solve one problem (to improve learners vocabulary, grammar, phonetics) or a set of tasks (to form their speaking skills, to develop attention and creativity).

It should be mentioned that language material of performance must meet the language abilities of learners. When the chosen material causes problems or difficulties, learners may quickly lose interest in this activity. Not all learners can be active participants in the dramatization, but everyone willing should take part in it. This type of active methods develops in learners a sense of teamwork, teaches them to cooperate.

Any act of communication in a foreign language in some extent means a performance of a role depending on various circumstances and individuals. We know how to contact with others in our native language in accordance with established social norms. But when we speak a foreign language we are on the totally unknown stage. We learn, experience not only "the foreign text" but also gestures, facial expression accompanying it. That's why the work on vocabulary, syntax and phonetics using blackboard or computer is insufficient to perform this new role, because the language isn't just a set of rhythm and sounds, but also views, gestures, emotions, performance and creativity. At this point, communication takes place

through exchange of sights, gestures and words. It should be noted that even at the initial stage of foreign language learning communication in the native language must be minimized. At the painstaking stage of student's interpretation of a role the teacher should ensure that the learner comprehends it, is able easily to imagine manners, voice and intonation. At the stage of dramatizing the play is performed during the general rehearsal. Practice shows that during the general rehearsal "actors" repeat not only their own roles but also effortlessly remember the partners' words, and even the entire text of the play. After the general rehearsal it would be useful to perform the play in the changing setting.

Learning a foreign language as an adult is associated with the expectation of failure, fear of negative reaction from the part of others and negative evaluation of the teacher. So theatre techniques can help learner to overcome any psychological, linguistic and corporal constraint. To dare say a word, imitate facial expressions or tone is an integral part of learning new languages. The theatre performances allow learners to feel at ease and therefore trust the environment as willingness for cooperation, collaboration, flexibility and improvisation depends precisely on the ability to trust somebody you work with. According to A. Payet, nothing is impossible in the classroom when the group cohesion is achieved [2, p. 54]. So in order to motivate learners, teachers must first try to create an environment where it would be pleasant to listen to each other, to share ideas, to learn.

Properly designed theatre oriented tasks create emotionally based learning environment which plays a great part in personal academic performance and achievement. From an educational perspective, task-related positive emotions, such as enjoyment of learning and excitement about learning materials are important because of their influence on learning outcomes [3, p.12].

If emotions are focused on the learning task itself which becomes an object of these emotions student's attention will be highly concentrated on the task performance. Deep involvement and complete immersion in the activity can bring enjoyment and self-satisfaction. According to the multisensory approach in learning a foreign language, students repeat not only the pronunciation of sounds or words, but also feel their own bodies. For example, the internal vibration or diaphragmatic movements while pronouncing certain foreign sounds allow learners to realize that tuning up your own body as a musical instrument they can "play" with euphony of a language. Gradual adaptation of speech apparatus and mastering foreign sound sequence makes new language less unusual and more familiar to the body of the speaker. One of the most effective techniques is a game of statue characters. The teacher says a word and learners like statues should demonstrate it. For a very short time, other students should guess this encoded word, visualize and explain it with their own gestures, posture, facial expressions, by means of their bodies. This mechanism allows students to memorize the given vocabulary for a long time. The next step of learning presumes the introduction of role-playing games. Despite the fact that students mostly enjoy these activities, the traditional role games lack authenticity and closeness to real life, while dramatizing them gives a new meaning through learners' own vision and reaction to a

situation, their life experience as the main goal of the task is not simulation but interpretation.

On the other hand, the teacher should realize that if positive emotions are not directly related to the task, they can distract attention and discourage student activity.

However, the dramatization of emotion provoking tasks, and even if they are completely focused on the game, should not be considered merely entertaining in the context of foreign language learning. Provided that it is appropriately introduced into the foreign class structure, it becomes an effective learning technique. The complexity of theatre based activities in large groups of students is overcome by proper distribution of roles depending on the level of knowledge and psychological willingness of learners to the aforementioned type of activity. The ideal number is 10 students in the group. Introducing such techniques can obviously cause failures as not all goals are always achieved. But everything depends on the teacher, his willingness to bring changes to the educational process, to vary from time to time traditional approaches. The preparation to dramatization itself takes time so

teacher must prepare staging according to the level of knowledge, distribute roles and make numerous repetitions to make this activity a success. To play a role means to win yourself, to be reborn on the stage and gain some new and unusual experience. It results in the pleasure that brings the engine of learning into motion and becomes a powerful tool for motivation.

Conclusions. Using theatre techniques in class means to apply new teaching approach, to overcome routine training, to motivate students and to allow them to express themselves by means of a foreign language. Dramatizing the learning material gives a way out for something that would be still hidden in a student. It is believed that the involvement of theatre techniques in a foreign language classroom is not possible at the initial stage of training. But we think that beginners take language initiation from gesture to word, and the accumulation of words takes place gradually. So even on A1 level we recommend to introduce dramatization elements for better assimilation of both vocabulary and grammar structures.

REFERENCES

1. Bell, D., Kahroff, J. (2006) Active learning handbook. Webster: Webster University. 32 p. URL: http://www.cgs.pitt.edu/sites/default/files/Doc6-GetStarted_ActiveLearningHandbook.pdf (Date of access: 26.01.2017)
2. Payet, A. (2014) Faire du théâtre une véritable pratique d'enseignement. Le français dans le monde. 394. P. 54-55.
3. Perkun, R. (2014) Emotions and Learning. Educational Practices Series. 24. Brussels: International Academy of Education. 31 p. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227679E.pdf> (Date of access: 26.01.2017)
4. Vygotsky, L. S. (1997) Educational Psychology. Boca Raton, Fla.: St. Lucie Press. 374 p.
5. Vygotsky, L. S. (1978) Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. 159 p.
6. Weltman, D. (2007) A Comparison of Traditional and Active Learning Methods: An Empirical Investigation Utilizing a Linear Mixed Model. PhD Thesis. Arlington: The University of Texas. 134 p. URL: <http://search.proquest.com/docview/304708744> (Date of access: 26.01.2017)

Использование методов и приемов активного обучения на занятии иностранного языка

Н. В. Гагина, Е. В. Лось

Аннотация. Авторы исследуют особую роль методов и приемов активного обучения на занятии иностранного языка. Акцентируется внимание на использовании драматизации и театральных приемов для создания мотивации обучающихся, усовершенствования иноязычных компетенций, развития их умственных способностей посредством игровых элементов. Подчеркиваются различные аспекты использования драматизации. Указывается важность эмоционального контента театрально-ориентированных заданий для успешности обучения и личностной реализации.

Ключевые слова: активное обучение, драматизация, театральные приемы, взаимодействие, изучение иностранного языка.

Тенденції і перспективи демократизації управління освітніми закладами в Україні на засадах державно-громадського управління

Є. Іванов

ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, м. Старобільськ, Україна
Corresponding author. E-mail: yugene83@bk.ru

Paper received 28.01.17; Accepted for publication 02.02.17.

Анотація. Стаття присвячена дослідженню провідних тенденцій і перспектив демократизації управління освітніми закладами в Україні на засадах державно-громадського управління. Було здійснено аналіз ключових понять дослідження. Сформульовано тенденції розвитку управління освітніми закладами відповідно до функціонування державного управління, соціальних та економічних процесів у суспільстві. Визначено інноваційні зміни, які стають наслідком внутрішніх закономірностей розвитку демократизації управління освітніми закладами в Україні на засадах державно-громадського управління.

Ключові слова: тенденції, демократизація управління освітніми закладами, державно-громадського управління, інформаційні технології.

Вступ. На теперішній час в Україні вивчаються міжнародні здобутки в галузі державно-громадського управління освітніми закладами, зокрема щодо спрямування державних закладів на залучення інтелектуального та фінансового потенціалу громадських організацій і об'єднань, а також залучення їх до координаційної ролі в управлінні освітніми закладами.

Діяльність громадських організацій надає підстави стверджувати, що зусилля органів управління освітніми закладами та громадських організацій спрямовані на реформування галузі освіти, зокрема, на підвищення якості освіти відповідно до європейських стандартів, водночас поєднуючи інтереси національної освіти із міжнародними цінностями; на створення сприятливих умов для ефективної роботи освітніх закладів та посилення суспільного контролю за дотриманням чинного законодавства в системі освіти; на внесення нових пропозицій щодо реформування системи освіти.

Однак, комплексний перегляд діяльності громадських освітніх організацій засвідчив, що в Україні співпраця між державними установами і громадськими організаціями відбувається за засадах паралельного співіснування, ніж на основі взаємодії. Підтвердженням того є діяльність управлінських структур, які здійснюють на всіх рівнях починаючи з Міністерства освіти і науки України і закінчуючи районними структурами управління освітою. Основною метою державних структур є реалізація державної політики в галузі освіти, здійснення часткового управління навчальними закладами, контроль за дотриманням законодавства з питань освіти і науки та державного стандарту.

Короткий огляд публікацій за темою. Теоретико-методологічні питання управління освітніми закладами було досліджено в наукових роботах О. Адаменко, Д. Горобець, Л. Даниленко, Д. Дзвінчука, Г. Єльнікової, Л. Карамушки, В. Курила, О. Мармаза, О. Пастовенського, В. Пікельної, Т. Сорочан, Є. Хрикова та ін.

Різні аспекти демократизації управління освітніми закладами досліджували такі вчені як В. Бегей, А. Гуралюк, О. Заєць, В. Клепко, С. Королук, Б. Мірончик, В. Пікельна та ін., у яких обґрунтовано параметри і критерії процес демократизації управління освітніми закладами в Україні.

Питанням розвитку демократизації управління освітніми закладами у сучасній вітчизняній педагогічній теорії і практиці на основі моделей державно-громадського управління освітою були присвячені роботи О. Адаменко, В. Бочкарева, С. Бутівценка, В. Грабовського, А. Гурулюка, Д. Дзвінчука, Г. Єльнікової, О. Пастовенського, Є. Хрикова та ін. Незважаючи на численні дослідження відомих науковців, проблема демократизації управління освітніми закладами в Україні залишається на сучасному етапі розвитку педагогічної науки. Отже розгляд цього питання зумовлює **актуальність** цієї статті.

Мета статті полягає у визначенні основних тенденцій і перспектив демократизації управління освітніми закладами в Україні на засадах державно-громадського управління.

У ході проведення дослідження серед **матеріалів та методів** науково-педагогічних досліджень було обрано аналіз педагогічної, управлінської та методичної літератури в контексті дослідження; узагальнення досвіду керування освітніми закладами; бесіди, анкетування керівників освітніх закладів, викладачів для з'ясування стану реалізації проблеми на практиці в контексті демократизації управління освітніми закладами.

Результати і їх обговорення. Перш ніж розкрити загальні тенденції демократизації управління освітніми закладами в Україні, нам необхідно визначити провідну категорію цього підрозділу. Управління освітніми навчальними закладами базується на положеннях теорії управління. Головними складовими її є певні тенденції, відповідні їм закономірності й пов'язані з ними принципи управління навчальними закладами.

Тенденції розвитку управління освітніми закладами визначаються розвитком і функціонуванням державного управління, соціальними та економічними процесами в суспільстві. Але головним фактором, що впливає на демократизацію процесу управління в освітніх закладах, є система освіти України, яка віддзеркалює всі явища, що відбуваються у державі та за її межами.

Ми звернулися до словника термінів з професійної освіти, укладений О. Шапран, засвідчує, що «тенденція» походить від латин. *tendentia, tendo* – прагну, прямує і має такі трактування: 1) можливість тих чи

інших подій розвиватися у певному напрямку; 2) спрямування в поглядах чи діях, схильності, наміри властиві будь-кому, будь-чому; 3) спрямованість розвитку будь-якого процесу, явища, поглядів, думок, ідей тощо; 4) упереджена, надр'язувана кому-небудь думка, ідея [7, с. 243].

Нам потрібно визначити конкретно, яке трактування ми будемо використовувати у нашому подальшому дослідженні і з якою метою. Зрозуміло, тенденція – це узагальнююче поняття, яке втілює в собі суттєві поєднанні протиріччя, умови, фактори тощо, які носять систематичний прояв і здійснюють суттєвий вплив на якість функціонування системи в цілому та її структурних компонентів.

У Великому тлумачному словнику української мови поняття «тенденція» визначено як напрям розвитку якогось явища [1]. О. Локшина характеризує категорію «тенденція» як базову категорію з позиції порівняльної педагогіки і трактує її як категорією порівняльної педагогіки в контексті активізації прогностичної функції і розуміється з позиції надання прогностичних рекомендацій щодо можливості застосування досвіду в національній освіті [3, с. 6].

В останні роки вітчизняний дослідник Н. Терентьєва провела ґрунтовне дослідження в сфері тенденцій розвитку університетської освіти (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). Вона вважає, що вітчизняні дослідники намагалися виокремити та схарактеризувати тенденції як векторні напрямки розвитку різних ланок освіти з урахуванням світових змін. Науковець за допомогою поняття «тенденція» окреслила векторні напрями розвитку і можливість тих чи інших подій, що розвиваються в певному напрямі [8, с. 19].

Тенденції, що притаманні сучасній освіті в Україні, можна визначити тільки аналізуючи процеси, що відбуваються в державі як складній соціально-економічній системі, а також у єдності з розвитком міжнародної освітньої сфери. Тенденції розвитку системи освіти впливають на всі підсистеми, у тому числі й на управління, що в свою чергу відбивається на його закономірностях. Розглядаючи визначальні фактори розвитку управління загальною середньою освітою можна систематизувати їх таким чином: економічні, соціальні, політичні, ринкові, технологічні, міжнародні.

О. Ситник виокремила чотири підходи до виокремлення тенденцій в освіті дорослих, зокрема тенденції розвитку, тенденції встановлення або отримання / вилучення тенденцій, тенденції результату. Дослідник зробив висновки, що дослідження тенденцій освіти — це перспективний напрям розвитку системи освіти, що зумовлюється вимогами сучасності; дозволяє не тільки узагальнювати та аналізувати стан освіти у конкретний період, а й визначати стратегічні напрями розвитку системи з урахуванням нагальних проблем та майбутніх потреб [6, с. 232].

Досить цікаве трактування поняття «тенденції в управлінні вищою освітою» пропонує в своїй докторській дисертації І. Порох, яка вважає, що це поняття пов'язане із зумовленістю напрямів та форм закономірностей розвитку моделей управління вищою освітою під впливом зовнішніх та внутрішніх факторів [5, с. 12].

Спираючись на попередній теоретичний аналіз демократизації управління освітніми закладами, нами було виділено такі етапи періодизації в її розвитку: I-й (1975 рік – кінець 80-х років ХХ ст.); II-й (90-і роки ХХ ст.); III-й (початок ХХІ ст. з 2000-го року – до теперішнього часу).

У період 75 – 80-ті рр. ХХ ст. увагу науковців привертало питання удосконалення управління системою народної освіти та управління загальноосвітньою школою, інспектування шкіл та узагальнення та впровадження провідного педагогічного досвіду.

Кінець 1991 року для України став новим етапом в її розвитку, тому виразною стала тенденція розвитку демократизації управління освітніми закладами та всієї структури української освіти. З розпадом СРСР в Україні розпочалися процес створення демократичного суспільства і державного устрою. Означені суспільні процеси склали в свою чергу основу демократизації управління освітніми закладами нової України.

З початку 90-х років ХХ століття управління освітніми закладами стає складним і суперечливим процесом переходу від стану. Процес управління освітніми закладами був приведений органами радянської влади в умовах СРСР до жорсткої однотипності в управлінні освітніми закладами. Перехід від авторитарного до демократичного стилю керівництва не був простим в той час. Це добре відомо педагогам, керівникам шкіл і органам народної освіти, в пам'яті яких ще міцно збереглися ознаки тоталітарної обов'язковості і однотипності управління освітніми закладами.

Одним з особливостей процесу демократизації управління освітніми закладами у вітчизняній педагогічній теорії і практиці в останній чверті ХХ – на початку ХХІ століття, який впливав на уявлення про управлінську діяльність освітніми закладами загалом була існуюча на той час парадигма державного управління. Слід відзначити, що наявна на той час тоталітарна система державного управління не могла не відбиватися на тенденціях і ознаках, за якими визначали ефективність управління і, відповідно, управління освітніми закладами. Основними критеріями на той час вважалися: відповідальність керівника за стан справ у підлеглому йому підрозділі, прагнення до максимальної централізації, унітарності, обліку та контролю.

Спираючись на теоретичні основи дослідження процесу демократизації управління освітніми закладами, нами було запропоновано ступінь впровадження інформаційних технологій в управління освітніми закладами, як критерій процесу демократизації управління освітніми закладами. Тому, слід відзначити, що головною особливістю процесу демократизації управління освітніми закладами наприкінці минулого століття була науково-технічна революція, яка набрала інтенсивних обертів у 70-80-ті роки минулого століття та стрімко переросла у впровадженні інформаційно-комунікативні технології в управління освітніми закладами, що, безперечно, сприяє прозорості та демократизації цього процесу.

Як зазначає український науковець В. Пікельна, процес управління освітніми закладами ґрунтувався на концепції управління, що передбачає сполучення централізму і децентралізму [4, с. 36]. Зрозуміло, що

централізована система управління створює умови для авторитарного стилю управління освітніми закладами, натомість децентралізована система управління – для його демократизації.

Головними характеристиками соціально-педагогічного контексту того часу є створення і розвиток механізмів взаємовпливу суспільства і школи, демократизація усіх рівнів управління. Власне педагогічний контекст включає такі ознаки демократизації управління освітніми закладами як партнерські відносини між усіма учасниками освітнього процесу, доступність якісної освіти, побудова змісту освіти на основі загальнолюдських цінностей, демократичних принципів.

Як вважає О. Грибко, перехід від державного до державно-громадського управління є хибним, тобто наявне протиставлення державного і громадського абсурдно, оскільки держава не може існувати без суспільства, і власне громадське суспільство зацікавлене у всебічному зміцненні і розвитку держави [2, с. 31]. Зрозуміло, що гармонійне поєднання державного й громадського управління забезпечить високий рівень демократизації управління освітніми закладами.

Наступним етапом демократизації управління освітніми закладами слід відзначити упровадження інноваційних підходів до управління освітніми закладами в Україні. Специфіка інновацій в галузі управління освітніми закладами потребує розгляду сучасних теорій інновацій. На думку О. Грибко, більшість інноваційних теорій базується на роботах Н. Кондратьєва та Й. Шумпетера. Якщо перший обґрунтував залежність інноваційних процесів у різних сферах, зокрема й управлінні, від динаміки соціального розвитку, то ідеї іншого науковця, безпосередньо, пов'язані стадії соціально-економічного розвитку з хвилями інновацій, особливо акцентуючи значення не лише на технологічних інноваціях, а ті, які визначають соціокультурну специфіку життєдіяльності суспільства [2, с. 32].

Слід зазначити, що керівники, які брали участь у анкетуванні, робили акцент на впровадження інформаційних технологій в сферу управлінської діяльності керівників всіх типів освітніх закладів. На запитання „Яким чином впровадження інформаційних технологій вплинуло на демократизацію управління освітніми закладами?“ більшість керівників (84%) віддають перевагу використанню інформаційних технологій, оскільки інформаційні технології надали можливість значно розширити кордони отримання інформації; можливість обмінюватись досвідом, кооперувати та співпрацювати з різними навчальними закладами та установами; приймати участь у конференціях та семінарах що мають дистанційний формат. Мають деякі сумніви щодо впливу інформаційних технологій на процес демократизації управління освітніми закладами (11%) керівників не можуть віддати перевагу інформаційним технологіям як критерію управління освітніми закладами, тому вони вважають, що інформаційні технології не впливають на демократизацію управління освітніми закладами. Слід зазначити, що такі керівники не володіють у на достатньому рівні навичками роботи з сучасними інформаційними технологіями. Тільки (5%) керівників дотримуються думки, що впровадження інформаційних технологій в

управлінську діяльність керівників освітніми закладами ніяк не вплинуло на цей процес. В ході додаткової бесіди нам стало зрозуміло, що вони просто не володіють навичками комп'ютерної грамотності.

Взагалі більшість респондентів погоджуються із тим, що інформаційні технології позитивно впливають на розвиток процесу демократизації управління освітніми закладами. Один з респондентів зазначив, що „нові досягнення у розвитку інформаційних технологій відкривають необмежені можливості: джерело звітної інформації, засіб розповсюдження інформації, доступ електронних баз, звітування адміністрації освітніх закладів перед громадськістю тощо“. Наведемо ще приклад керівника, який вважає впровадження інформаційних технологій „ефективним механізмом розвитку освіти, що допомагає швидко, мобільно, гнучко відобразити й розповсюджувати, зберігати потрібну інформацію, яка повинна бути відкритою і доступною для обговорення й використання громадськістю“.

Таким чином, респонденти акцентували увагу, що розповсюдження інформаційних технологій сприяло створенню публічних сайтів департаменту освіти, Міністерства освіти України й сайтів освітніх закладів, що надають прозорість управлінської діяльності. Доступність інформації в соціальних мережах Інтернет надало можливість керівникам постійно оновлювати інформацію про освітній заклад, можливість доступу до обговорення як позитивного досвіду управління освітнім закладом, так і негативного.

З одного боку, у зазначений період управління освітніми закладами відзначається тенденція розвитку централізованого та унітарного управління освітніми закладами, а з іншого, – в процесі розвитку управління освітніми закладами в Україні відбувається непростий процес позбавлення ознак тоталітаризму в теорії та практиці як державного, так і громадського управління в останній чверті минулого століття на початку цього століття.

Висновки. Спираючись на теоретичні основи дослідження процесу демократизації управління освітніми закладами, нами було запропоновано ступінь впровадження інформаційних технологій в управління освітніми закладами, як критерій процесу демократизації управління освітніми закладами. Відповідно нами було визначено однією з провідних тенденцій процесу демократизації управління освітніми закладами наприкінці минулого століття науково-технічна революція, яка набрала інтенсивних обертів у 70-80-ті роки минулого століття та стрімко переросла у впровадженні інформаційно-комунікативні технології в управління освітніми закладами, що, безперечно, сприяє прозорості та демократизації цього процесу

Важливою тенденцією підсилення демократичного характеру управління освітніми закладами є також роздержавлення системою управління освіти. Зокрема, поряд з державними в Україні, на сьогодні, функціонують недержавні загальноосвітні навчально-виховні заклади, створені на основі інтересів та бажань учнів і батьків, учителів і вихователів, запитів регіональних, національних, професійних, конфесійних об'єднань і груп. Управління такими освітніми закладами здійснює безпосередньо його засновник

або за його дорученням опікунська рада, що була сформована засновником.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник української мови / Автор і укладач В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : Вт «Перун», 2003. – 1440 с.
2. Грибко О. В. Використання інноваційних підходів у державному управлінні / О. В. Грибко // Актуальні проблеми державного управління : зб. наук. пр. – Х. : Вид-во ХарPI НАДУ „Магістр”, 2012. – №2 (42). – С. 31 – 36.
3. Локшина О. І. Тенденція як категорія порівняльної педагогіки / О. І. Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – Умань. – 2011. – № 2(8). – С. 5–14.
4. Пікельна В. С. Управління школою : монографія / Валерія Семенівна Пікельна. – Харків : Основа, 2004. – 112 с.
5. Прохор І. П. Тенденції в управлінні приватною вищою освітою України в умовах Європейської інтеграції / Ірина Петрівна Прохор : Дис. ...канд. пед. наук.: 13.00.06 – теорія та методика управління освітою. – Київ, 2015. – 312 с.
6. Ситник О. І. Основні підходи до вивчення тенденцій в освіті / О. І. Ситник // Матеріали міжнар. наук-практ конф. «Іншомовна освіта педагога: виклики, проблеми, перспективи». – Київ. – 2015. – С. 226 – 234.
7. Словник термінів з професійної освіти / [Шапран О.І. та ін. ; заг. ред. О.І. Шапран] ; Держ. вищ. навч. закл. «Переяслав-Хмельницьк. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький : КСВ, 2013. – 275 с.
8. Терентьєва Н. О. До тлумачення понять «тенденція» та «тенденційність» розвитку університетської освіти / Н. А. Терентьєва // Пед. освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. – 2013. – № 19. – С. 18–21.

REFERENCES

1. Velikiy tлумchniy slovnyk ukrinskoj movy [The Great Ukrainian Dictionary] / Avtor i ukldech V. T. Busel. – K.; Irpin': Vt. "Perun", 2003. – 1440 p.
2. Hrybko O. V. The Usage of Innovative Approaches in the State Management / O. V. Hrybko // The actual problems of state management : zb. nauk. pr. – Kh. : Vyd-vo KharPI NADU "Magistr", 2012. – №2 (42). – P. 31 – 36.
3. Lokshina O. I. Tendency as the Category of The Comparative Pedagogies / O. I. Lokshina // Porivnyalno-pedagogichni studiyi. – Uman'. – 2011. – № 2(8). – P. 5–14.
4. Pikel'na V. S. School Management : monograph / Valeriya Semenivna Pikel'na. – Kharkiv : Osнова, 2004. – 112 p.
5. Prokhor I. P. The Tendencies in the Management of Private Higher Education in Ukraine in the conditions of Euro integration / Iryna Petrivna Prokhor : Dis. ...cand. ped. nauk.: 13.00.06 – Theory and Methodology of Management in Education. – Kyiv, 2015. – 312 p.
6. Sytnyk O. I. The Main Approaches to the Study of Tendencies in Education / O. I. Sytnyk // Materials of Inter. scient.-pract. conference «Teachers' Foreign Language Training: challenges, problems, perspectives». – Kyiv. – 2015. – P. 226 – 234.
7. The Dictionary of terminology in Professional Education / [Shapran O.I. and others ; gen. public. O.I. Shapran] ; State Higher Educ. Establ. «Pereyaslav-Khmelnitskiy State Ped. University named after Hryhoriyaa Skovorody». – Pereyaslav-Khmelnitskiy : KSV, 2013. – 275 p.
8. Terent'eva N. O. The Differentiation the Notions «tendency» and «tendentiousness» of the University Education Development / N. A. Terent'eva // Ped. Education : theory and practice. Pedagogies. Psychology : zb. nauk. pr. – 2013. – № 19. – P. 18–21.

Tendencies and Perspectives of Democratization of Educational Establishments' Management in Ukraine on the Basis of State and Public Management

Ivanov E.

Abstract. The article investigates the main tendencies and perspectives of democratization of educational institutions management on the basis of state and public management. The analysis of the key notions has been carried out. The main tendencies have been substantiated in the development of educational establishments' management in accordance with the functioning of the public administration, social and economic processes in society. The innovative changes have been identified which are consequences of internal laws of the development democratization of educational establishments' management in Ukraine on the basis of state and public management.

Keywords: tendencies, democratization of educational establishments' management, state and public management, informational technologies.

Тенденции и перспективы демократизации управления образовательными учреждениями в Украине на основе государственно-общественного управления

Иванов Е.

Аннотация. Статья посвящена исследованию основных тенденций и перспектив демократизации управления образовательными учреждениями на основе государственно-общественного управления. Осуществлен анализ ключевых понятий исследования. Сформулированы тенденции развития управления образовательными учреждениями в соответствии с функционированием государственно-общественного управления, социальными и экономическими процессами, происходящими в обществе. Определены инновационные изменения, которые являются последствиями внутренних закономерностей развития демократизации управления образовательными учреждениями в Украине на основе государственно-общественного управления.

Ключевые слова: тенденции, демократизация управления образовательными учреждениями, государственно-общественное управление, информационные технологии.

Аналіз практики викладання теорії ймовірностей та математичної статистики англомовним студентам в Національному авіаційному університеті

О. В. Карупу*, Т. А. Олешко, В. В. Пахненко

Національний авіаційний університет, Київ, Україна *
Corresponding author: E-mail: karupu@ukr.net

Paper received 25.01.17; Accepted for publication 05.02.17.

Анотація. В Національному авіаційному університеті іноземні студенти можуть навчатися українською, англійською або російською мовою. Ми пропонуємо наш досвід викладання дисципліни “Теорія ймовірностей та математична статистика” або відповідних модулів дисципліни “Вища математика” англійською мовою українським та іноземним студентам НАУ. Розглянуто проблеми методичного, дидактичного та організаційного характеру, що виникають у процесі викладання окремих розділів дисципліни в англомовних групах студентам, для яких англійська мова не є рідною.

Ключові слова: теорія ймовірностей, математична статистика, вища математика, викладання математики, викладання англійською.

Вступ. Починаючи з 1999 року в Національному авіаційному університеті в рамках Проекту англомовної освіти на окремих напрямках впроваджується англомовне навчання, тобто викладання всіх предметів здійснюється англійською мовою. Це пов'язано з тим, що англійська мова є однією з офіційних мов ІКАО (Міжнародна організація цивільної авіації) і тому для майбутніх фахівців в галузі авіації дуже важливою є можливість отримання професійної освіти англійською мовою. Іноземні студенти в НАУ в залежності від їх мовної підготовки та планів на майбутнє працевлаштування можуть навчатися українською, англійською або російською мовою. В навчанні в англомовних групах зацікавлені як іноземні, так і українські студенти, зорієнтовані на майбутнє працевлаштування в авіаційних компаніях, що здійснюють міжнародні перевезення.

В НАУ традиційно приділяють велику увагу вирішенню різноманітних організаційних та методичних питань, пов'язаних з підготовкою іноземних студентів для авіаційної та інших галузей. Певну специфіку ці питання мають при роботі з англомовними групами, в яких навчаються як українські, так і іноземні студенти.

Оскільки в Національному авіаційному університеті (НАУ) більшість студентів навчаються за спеціальностями, які вимагають досить глибокої математичної підготовки, навчальні плани цих спеціальностей містять у різному обсязі математичні дисципліни, зокрема теорію ймовірностей.

Вивчення питань теорії ймовірностей такими студентами може здійснюватися в різному об'ємі у складі дисциплін “Теорія ймовірностей”, “Теорія ймовірностей та математична статистика”, “Теорія ймовірностей, імовірності процеси та математична статистика” або відповідних модулів синтетичної дисципліни “Вища математика” в залежності від напрямку підготовки. При цьому обсяг теоретичного матеріалу і інтегровані вимоги до знань та умінь з навчальної дисципліни для студентів різних напрямів підготовки навіть в технічному університеті суттєво відрізняються. Це є джерелом великого різноманіття дидактичних, методичних та організаційних проблем, що постають перед викладачами кафедр вищої та обчислювальної математики НАУ.

Певні особливості виникають при роботі з групами, в яких навчаються як українські, так і іноземні студенти, особливо якщо викладання здійснюється англійською мовою. Певну специфіку має робота викладача в англомовних групах, де для переважної більшості студентів англійська мова не є рідною.

Короткий огляд публікацій за темою. Викладання теорії ймовірностей забезпечується великою кількістю підручників. Методика викладання теорії ймовірностей студентам технічних напрямів навчання досліджується багатьма авторами.

Проте всі проблеми викладання цієї дисципліни мають свою специфіку при роботі англійською мовою з групами, в яких значну частину складають іноземні студенти. Починаючи з 2007 року авторами проводилися дослідження з методики викладання математичних дисциплін іноземним та українським студентам в рамках Проекту англомовної освіти НАУ. Деякі особливості викладання окремих питань теорії ймовірностей іноземним та українським студентам розглядалися в рамках дослідження з методики викладання англійською мовою математичних дисциплін студентам НАУ (див. [1–4]). Зокрема, особливості викладання англійською мовою деяких аспектів обчислення та застосування геометричних ймовірностей студентам, що навчаються за всіма напрямками галузі знань “Інформатика та обчислювальна техніка” досліджувалися в [5–7].

Мета статті. Метою даної роботи є дослідження специфіки викладання та особливостей розгляду окремих питань дисципліни “Теорія ймовірностей та математична статистика” або відповідних модулів дисципліни “Вища математика” англійською мовою українським та іноземним студентам, що навчаються на різних технічних спеціальностях в Національному авіаційному університеті, і для яких англійська мова не є рідною.

Матеріали та методи. В зв'язку з впровадженням англомовної освіти в НАУ перед викладачами кафедри вищої та обчислювальної математики, задіяними в роботі Проекту англомовної освіти постала задача методичного забезпечення навчального процесу, зокрема його супровід навчально-методичною літературою, написаною англійською мовою для студентів, що не є носіями цієї мови. Було створено низку анг-

ломовних навчально-методичних посібників по окремих розділах курсу вищої математики, зокрема посібники [8,9]. При переході НАУ на навчання за кредитно-модульною системою ці посібники перестали повністю відповідати потребам студентів. В останні роки групою викладачів кафедри вищої та обчислювальної математики створено навчальний посібник англійською мовою в чотирьох частинах, який повністю забезпечує супровід курсу вищої математики при навчанні за кредитно-модульною системою для студентів більшості технічних спеціальностей. Зокрема, методичний супровід вивчення дисципліни "Теорія ймовірностей та математична статистика" та відповідних розділів синтетичної дисципліни "Вища математика" в рамках англомовного проекту забезпечує посібник [10].

В цьому посібнику матеріал курсу поділяється на модулі. Кожен модуль об'єднує кілька мікромодулів. Кожен мікромодуль містить: 1) теоретичну частину; 2) практичну частину; 3) тестові завдання. Наприкінці мікромодуля вміщено індивідуальні тестові завдання для контролю засвоювання студентами матеріалу даного розділу.

Дослідження ефективності різних методів викладу навчального матеріалу дисципліни "Теорія ймовірностей та математична статистика" та організації навчального процесу під час лекцій, практичних занять, індивідуальної роботи студентів проводиться традиційними методами, тобто шляхом порівняння поточної та семестрової успішності різних груп та аналізом суб'єктивних оцінок студентів, отриманих за допомогою анкетування.

Результати та їх обговорення. Знання основних теоретичних засад та володіння навичками застосування теорії ймовірностей є важливим для професійного становлення майбутніх фахівців усіх технічних спеціальностей.

Навчальні плани за всіма спеціальностями галузі знань "Інформаційні технології" передбачають вивчення або окремої дисципліни "Теорія ймовірностей", або "Теорія ймовірностей та математична статистика", або "Теорія ймовірностей, ймовірності процеси та математична статистика". При цьому студенти, що навчаються за всіма спеціальностями цієї галузі знань, додатково отримують достатньо великий обсяг знань з комбінаторики під час вивчення дискретної математики.

Навчальні плани за більшістю спеціальностей галузей знань "Авіаційна та ракетно-космічна техніка", "Електроніка та телекомунікації", "Механічна інженерія", "Електрична інженерія", "Автоматизація та приладобудування" та "Електроніка та телекомунікації" включають тільки одну математичну дисципліну – "Вища математика", до складу якої входить модуль "Теорія ймовірностей та математична статистика".

Розглянемо основні, на наш погляд, проблеми, що постають при викладанні питань, що відносяться до теорії ймовірностей і математичної статистики, студентам англомовних груп.

Дослідження вихідного рівня пізнавальної діяльності контингенту іноземних студентів, що навчаються в НАУ, показує, що вони є представниками різних сис-

тем освіти, що часто відрізняються одна від одної. При цьому рівень знань і обсяг інформації, який іноземні студенти набули у себе на батьківщині, за багатьма параметрами суттєво відрізняється від рівня знань випускників середніх шкіл України. За нашими спостереженнями більшість іноземних студентів, особливо з азійських країн, як правило непогано підготовлені з питань комбінаторики та базових питань теорії ймовірностей.

Проте слід зауважити, що саме в процесі вивчення теорії ймовірностей та математичної статистики англійською мовою виникає більше проблем порівняно з процесом вивчення інших математичних дисциплін. Це пов'язано з тим, що в групах навчаються студенти з багатьох країн з різним рівнем знань англійської мови, які не завжди добре володіють термінологією з теорії ймовірностей. Тому перед початком вивчення кожної нової теми доцільно дати в письмовому вигляді перелік нових математичних термінів англійською мовою, пояснити їх зміст, звернути увагу на вимову та написання. Важливо також відмічати відмінність британської та американської англійської в тих випадках, коли це є важливим. Одночасно з цим ми вважаємо доцільним надавати також переклад термінів українською і російською мовами, звертаючи увагу студентів на суттєву відмінність деяких термінів і позначень. З нашої точки зору це є дуже важливим для наших студентів, оскільки значна їх частина буде в майбутньому працювати в мультинаціональному полілінгвістичному середовищі. Так, наприклад, термін "генеральна сукупність" англійською мовою перекладається як "population". При цьому оскільки практично всі словники цієї інтерпретації терміну "population" не надають, адекватний переклад з англійської мови на українську при незнанні терміну без використання спеціальних словників є практично неможливим. Аналогічна ситуація з терміном "mean", основним значенням перекладу якого на українську мову є "середнє значення", а термін "математичне сподівання" може бути відсутнім.

Також по-різному позначаються деякі терміни в україномовній та англомовній літературі. Так, наприклад, математичне сподівання та дисперсія в україномовних та російськомовних підручниках позначаються, як $M(X)$ та $D(X)$, тоді як в англомовних виданнях часто використовуються також позначення $E(X)$ та $Var(X)$ відповідно. На цей факт також неодмінно треба звертати увагу.

Серед суто математичних проблем, що постають при вивченні англомовними студентами курсу теорії ймовірностей і математичної статистики, в першу чергу відмітимо проблему тотального невміння майже всіх студентів (як українських, так і іноземних) розв'язувати текстові задачі. Як відомо, ця проблема постає і при викладанні вказаного курсу і українською, і російською (а мабуть, і іншими) мовами. Проте саме в англомовних групах ця проблема постає з надзвичайною гостротою, оскільки накладається на недостатнє знання спеціальних термінів.

Очевидно, що цілком природним є підбір до розгляду прикладних задач з фаховою направленістю. Для студентів Навчально-наукового Аерокосмічного

інституту, Навчально-наукового інституту Аеронавігації та Навчально-наукового інституту Комп'ютерних інформаційних технологій особливу увагу слід звертати на задачі технічного змісту. В той же час при навчанні більшості іноземців в середній школі основна увага приділялась розв'язуванню задач з економічним змістом. Відмітимо, що, крім того, внаслідок використання в країнах Південно-Східної Азії ієрогліфічної писемності, яка є дуже інформативно сконцентрованою, для багатьох наших студентів деякі тонкощі подання матеріалу нівелюються.

При роботі в групах з іноземними студентами бажано достатню увагу приділяти виробленню навичок розпізнавання основних видів типових задач, звертаючи їхню увагу на внутрішню математичну структуру задачі. Відмітимо, що більшість іноземних студентів дуже добре сприймають опорні матеріали, які крім рівнянь і рисунків містять також і словесні описання ознак відповідних об'єктів. Зауважимо, що іноземні студенти, які навчаються за напрямками "Комп'ютерна інженерія" та "Програмна інженерія" краще сприймають опорні матеріали, що включають блок-схеми відповідних алгоритмів. Для студентів, які навчаються за напрямками "Авіоніка", "Електронні пристрої та системи" та "Радіотехніка", опорні матеріали у вигляді таблиць є більш ефективними. Ця відмінність спостерігається також і для українських студентів англійських груп. При розв'язуванні задач на випадковій події для всіх студентів особливо ефективною є застосування класичної урнної схеми, оскільки вона допомагає візуалізувати задачу.

При вивченні англійськими іноземними студентами тем "неперервний випадковий величини" та "системи випадкових величин", постає проблема, пов'язана з недостатньо якісним засвоєнням ними диференціального та інтегрального числення, оскільки цей розділ є достатньо складним для сприйняття, особливо в технічних вузах. Ця проблема частково пов'язана з тим, що в школах і коледжах багатьох країн, де наші студенти навчалися раніше, виклад інтегрального числення здійснюється за дещо спрощеною схемою.

Унаслідок цього значна частина іноземних студентів, що як правило непогано розв'язують задачі на знаходження числових характеристик дискретних випадкових величин, зустрічається з непереборними для них труднощами при розв'язуванні аналогічних задач на знаходження числових характеристик неперервних випадкових величин.

Системи дискретних випадкових величин засвоюються в цілому непогано. При чіткій алгоритмізації викладачем схеми розв'язування типових задач пере-

важна більшість студентів досить вправно будує частинні закони розподілу, знаходить числові характеристики компонент системи, обчислює коваріацію та коефіцієнт кореляції. Деякі студенти навіть намагаються за власною ініціативою писати програми.

З нашої точки зору саме для таких студентів є перспективним використання систем комп'ютерної математики. Крім того, використання цих систем є достатньо ефективним при розв'язуванні задач математичної статистики.

В цілому необхідно відмітити, що іноземні студенти, як правило, достатньо добре організаційно підготовлені для навчання за кредитно-модульною системою. Спільне навчання іноземних та українських студентів має, в основному, позитивні риси. Зокрема, українські студенти дістають можливість спілкування англійською мовою з іноземними студентами, що отримали мовну підготовку в інших країнах. Це значно полегшить професійне спілкування англійською мовою всім нашим випускникам.

Наявність в університеті повного циклу навчального процесу англійською мовою разом з узгодженням змісту кредитів в навчальних планах і програмах сприятиме в майбутньому входженню університету до Єдиного європейського освітнього простору в рамках Болонського процесу, що передбачає, зокрема, можливість вільного руху викладачів і студентів між університетами різних країн.

Висновки. Викладання курсу „Теорії ймовірностей і математичної статистики” англійською мовою для студентів, що не є носіями цієї мови, має певні особливості і вимагає від викладачів модифікації стандартних методик викладання цієї дисципліни.

При роботі зі студентами з слабкою математичною і мовною підготовкою рекомундується надавати студентам алгоритми розпізнавання найпростіших видів типових задач. Корисним, особливо для іноземних студентів, є також використання різноманітних опорних конспектів, причому певну ефективність має адаптація їх форми для студентів різних напрямів.

Важливим є приділення достатньої уваги доведенню до студентів особливостей використання термінології в процесі побудови математичних моделей і при розв'язування прикладних текстових задач і надання студентам методик застосування систем комп'ютерної математики при обчисленні числових характеристик випадкових величин та обробці статистичних даних. Важливою складовою забезпечення навчального процесу є також розробка відповідних навчальних посібників, які б враховували особливості цільової аудиторії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карупу О. В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Про деякі особливості викладання математичних дисциплін англійськими студентам // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 2011. № 83, С.76-79.
2. Карупу О. В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Деякі особливості викладання математичних дисциплін іноземним студентам // Восточно-Европейский журнал передовых технологий, 2012. №2/2 (56), С. 11-14.
3. Карупу О. В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Про деякі особливості викладання математичних дисциплін іноземним студентам за кредитно-модульною системою // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки, № 8 (261). – Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2013. С. 52-57.
4. Карупу О. В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Аналіз практики викладання вищої математики українським та іноземним студентам в Національному авіаційному університеті // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, 2013. Is. 5, P. 88-92.
5. Карупу О. В., Олешко Т.А. Деякі прикладні та методичні аспекти знаходження геометричних ймовірностей // При-

- кладна геометрія та інженерна графіка, 2010. Вип.. 86. С.385-388.
6. Гребенюк М. Ф., Карупу О. В., Олешко Т.А. Некоторые методические аспекты вычисления геометрических вероятностей с применением систем компьютерной математики // Информационная среда вуза: Материалы 18 Международной научно-технической конференции, Иваново, 2011. С. 413–415.
7. Карупу О. В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Про викладання теорії ймовірностей та математичної статистики англомовним студентам Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, вип..113. – Чернігів: ЧНПУ ім. Т.Г.Шевченка, 2013. – с.36-38.
8. Oleshko T.A., Mamchuk V.I. Theory of probability. Random Events. Methodical text-book. – Kyiv: NAU, 2002. – 40 p.
9. Oleshko T.A., Pakhnenko V.V., Trofymenko V.I. Elements of mathematical statistics. Methodical guide. – Kyiv: NAU, 2003. – 72 p.
10. Higher mathematics. Part 4: Manual. Theory of Probability and Elements of Mathematical Statistics / Denisiuk V.P., Bobkov V.M., Grishina L.I., Demydko V.G., Karupu O.V., Oleshko T.A., Pakhnenko V.V., Pogrebetska T.O., Repeta V.K.– Kyiv: NAU, 2013. – 248 p.

REFERENCES

1. Karupu O. V., Oleshko, T. A., Pakhnenko V. V. On specificity of teaching of mathematical disciplines to English-speaking students // Visnyk Chernihivskogo natsionalnogo pedagogichnogo universytetu. Series: Educational sciences, 2011. Is 83, P. 76-79.
2. Karupu O. V., Oleshko, T. A., Pakhnenko V. V. About teaching of mathematical disciplines to foreign students // Eastern-European Journal of Enterprise Technologies, 2012. Vol. 2, 2(56), P. 11-14.
3. Karupu O. V., Oleshko, T. A., Pakhnenko V. V. On specificity of teaching of mathematical disciplines to foreign students for credit-modular system // Visnyk Cherkaskogo universytetu. Series: Educational sciences, 2013. 8 (261), P.52– 57.
4. Karupu O. V., Oleshko, T. A., Pakhnenko V. V. Analyzing practice of teaching higher mathematics to Ukrainian and foreign students in National Aviation University // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology, 2013. Is.5. P. 88-92.
5. Karupu O. V., Oleshko, T. A. Some applied and methodical aspects of calculation of geometrical probability // Applied geometry graphics, 2010. Is. 86. P.385-388.
6. Grebeniuk M.F., Karupu O. V., Oleshko, T. A. Some methodical aspects of calculation of geometrical probability with computer soft // University Infomedia: 18 International scientific-technical conference, Ivanovo, 2011. P. 413–415.
7. Karupu O. V., Oleshko, T. A., Pakhnenko V. V. On teaching of probability theory and mathematical statistics to English-speaking students// Visnyk Chernihivskogo natsionalnogo pedagogichnogo universytetu. Series: Educational sciences, 2013. Is 113. P. 36-38.

Analyzing practice of teaching probability theory and mathematical statistics to English speaking students in National Aviation University

Karupu O. W., Oleshko T. A., Pakhnenko V. V.

Abstract. Foreign students in National Aviation University may choose to study in English, Russian or Ukrainian. We present the results of our experience of teaching probability theory and mathematical statistics or corresponding topics of higher mathematics in English to foreign and Ukrainian students in NAU. Therefore we study problems of methodical, didactic and organizational nature which arise while teaching to some topics of discipline in English in academic groups including students who are not native speakers.

Keywords: *probability theory, mathematical statistics, higher mathematics, teaching mathematics, teaching in English.*

Анализ практики преподавания теории вероятностей и математической статистики англоязычным студентам в Национальном авиационном университете

Карупу Е. В., Олешко Т. А., Пахненко В. В.

Аннотация. В Национальном авиационном университете иностранные студенты по их выбору имеют возможность обучаться на украинском, русском или английском языке. Мы представляем наш опыт преподавания дисциплины “Теория вероятностей и математическая статистика” и соответствующих разделов дисциплины “Высшая математика” на английском языке украинским и иностранным студентам НАУ. Изучаются проблемы методического, дидактического и организационного характера, возникающие в процессе преподавания отдельных вопросов дисциплины в англоязычных группах студентам, для которых английский язык не является родным.

Ключевые слова: *теории вероятностей, математической статистики, высшая математика, преподавание математики, преподавание на английском языке.*

Interactive teaching technologies as effective factor of forming the future foreign language teachers' professional communicative competence

I. Ye. Klak

Kremenets Regional Humanitarian-Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko,
Kremenets, Ukraine

Corresponding author. E-mail: klak_inna@mail.ru

Paper received 26.01.17; Accepted for publication 05.02.17.

Abstract. The article reveals the importance, necessity and benefits of applying interactive teaching technologies in the process of training the future foreign language teachers in higher educational establishments. Interactive teaching technologies are determined as an effective factor of forming the future foreign language teachers' professional communicative competence as well as efficient means of intensifying the learning process and way of increasing the level of foreign language training. Using appropriate interactive teaching forms and methods, based on a democratic style of teaching interaction and aimed at developing students' creative abilities, guides the latter on the work that stimulates their activity and ingenuity as well as promotes the process of multilateral communication. The most appropriate forms and methods suggested in the article are the following: role-playing games, lectures-dialogues, battle-discussions, "Round table", "Select the position", project method, language portfolio, trainings and others. It is emphasized that using interactive technologies in training the future foreign language teachers will be effective if the content of the educational process overlaps with the students' future professional activities.

Key words: *interactive teaching technologies, interactive methods, future foreign language teacher, professional communicative competence, foreign language communication, activities, habit, skill.*

Introduction. One of the key points of the Bologna Declaration, the European educational community consolidates around, is expanding mobility and ensuring the employment of graduates whose knowledge and skills must be applied and practically used. Regarding methods of teaching foreign languages it means the teachers and methodists' gradual comprehension of advantages of interactive methods and technologies, in which there laid the developmental potential, in particular: ability to develop the students' critical thinking and imagination, enrich and improve their general communication culture and social behavior. Interactive technologies of teaching foreign languages create necessary conditions for the development of the future foreign language teachers' professional communicative competence as well as formation of their skills to make collective and individual decisions aiming to educate active members of the society.

Modern educational establishments are called to provide implementation of new approaches to education ensuring development of the future professionals' communicative, creative and professional competencies and stimulating their need in self-education on the basis of content and organization of educational process. Thus, to form the students' professional communicative competence through the development and improvement of all kinds of speech activities (reading, speaking, writing and listening/auding) is the aim of teaching foreign languages in the higher educational establishments.

One of the obstacles, that occurs in the way of successful mastering a foreign language in higher educational establishment, is students' insufficient and sometimes really low motivation to learning the language. Hence, interactive technologies, aimed at creating comfortable learning environment, in which every student feels his success and intellectual ability, present particular interest. In the basis of the educational process there is productive communication and cooperation directed to common solving the problems, forming the abilities to allocate the important, set goals, plan activities, distribute functions and responsibilities, think critically, achieve significant results. Therefore, in our opinion, it is necessary to intensify the process of training the future foreign language teach-

ers by means of using appropriate interactive technologies.

An overview of recent publications on the topic. Interactive training has been the subject of study of many scientists. Interactive technologies include discussion, game and training learning. Discussion requires students' abilities to express their own extensive and reasoned statements as well as ability to listen to others' points of view. This form of teaching and efficiency of its implementation in the process of training students are thoroughly investigated by many scholars, namely O. Pometun, V. Okon, V. Yahupov, L. Alekseeva, Yu. Semenchuk, V. Svyrydiuk, H. Boretska.

One of the practical interactive methods, that can be used in training the future foreign language teachers and improving their communication skills and habits, is exercise. The opinions of the scientists who dealt with the role of exercise in teaching foreign languages worth attention. Thus, N. Gez, M. Liakhovytskyi and A. Myroliubov prove that exercise is organization of interrelated activities set in the order of increasing language and operating difficulties considering the sequence of forming speech abilities and skills in various types of speech activity [3, p. 234].

Scientists T. Borodina, M. Mahmutov, Yu. Pohotynskyi were interested in the issue of problem teaching manifested in students' acquisition of knowledge as a result of independent work on solving a problem task.

Theoretical aspects of creating speech portfolio by the students are revealed in the works of many foreign and domestic authors, in particular V. Zagvozdkin, I. Kalmykova, M. Ostrenko, T. Novikova, H. Barrett, E. Book and others. Patterns of using language portfolio in teaching foreign languages can be found in the works of N. Galskova, D. Isaieva, I. Osadcha, Ye. Polat.

Before proceeding to a thorough review of interactive teaching technologies it is worth to find out the original nature of the phenomenon and compare it with generally known, traditional approaches to teaching. The first most comprehensive description of the system of methods prevailing in the 1960s gave Ye. Golant, who suggested the classification according to the level of students' activity. He singled out the active and passive models depending

on the students' participation in educational activities. It is understood that the term "passive" is conventional, since learning, anyway, involves a certain level of cognitive activity of the subject – the student, otherwise achievement of results, even minimal, is impossible [4, p. 107].

In his classification Ye. Golant probably used "passive" to define low level of students' activity, mainly reproductive one, while their independence and creativity are completely absent. In the passive learning model students act as the "objects" of training, i.e. they have to learn and reproduce material given them by the teacher or textbook. Appropriate teaching methods are those in which students only listen and watch (lecture-monologue, reading, explanation, demonstration and reproductive interrogation of students). Students typically neither interact with each other nor they do any creative tasks.

Active learning model provides methods that stimulate students' cognitive activity and independence. Students act as the "subjects" of training being engaged in doing creative tasks as well as dialogues with the teacher. Basic methods developing students' creative thinking are: self-study, problem and creative tasks (often home), students' questions to the teacher and vice versa. Interactive training as a variety of the active one, having its own peculiarities and characteristics, should be added to this classification.

Scientific use of the term "interactive pedagogy" was introduced in 1975 by the German researcher Hans Fritz. In his studies he determined the aim of the interactive process as changing and improvement of its members' behavior. Analyzing his own and partners' feedback, the participant changes his behavior pattern and assimilates it consciously. This allows to consider the process of interactive methods as interactive education. Linguistic meaning of the word "interactive", represented by foreign dictionaries, explains the concepts of "interactivity", "interactive" as interaction of what interacts and influences each other [1].

Interactivity in learning can be explained as interoperability, learning in the mode of conversation, dialogue, action. So, in the literal sense the method in which a student is a participant who carries out something: speaks, manages, models, writes, draws and the like. He acts not only as a listener and observer, but takes an active part in what is going on, actually making the phenomenon [11, p. 87].

Muradova N. proves that interactive learning is learning immersed in the process of communication. To improve the efficiency of the learning process three components of communication are needed, namely: communicative (transmission and preservation of verbal and nonverbal information), interactive (interaction in joint work) and perceptual (perception and understanding of a person by another person) [6]. Hence, interactive teaching methods is based on a democratic style of pedagogical interaction.

Pometun O. believes that interactive technologies can be considered as those undertaken by active cooperation of students in the learning process. Based on the contribution of each participant, engaged in doing common affairs, they allow to receive new knowledge and organize corporate activity, beginning from individual interaction of two or three persons among themselves to broad cooperation of the many [8; 9].

The aim of the study is to review and analyze the interactive teaching technologies and their impact on the effectiveness of forming the future foreign language teachers' communicative competence.

The main body of the article. In our opinion, the essence of interactive learning lies in mutual learning, group form of the educational process envisaging the implementation of active group learning methods in order to solve didactic problems. The teacher, thus, performs the functions of the assistant, adviser, organizer of the work and becomes one of the information sources. However, both students and teachers act as equal subjects of the educational process. Interaction comprises domination of any participant, thought, opinion over others but takes into account specific experience and practical application. In the process of dialogue studying students learn to think critically, solve complex problems by analyzing relevant information and circumstances, evaluating alternative views; to make thoughtful decisions, participate in discussions, communicate with other people.

Process of multilateral communication is promoted by using appropriate interactive teaching methods, based on a democratic style of teaching interaction aimed at developing students' creative abilities, and guide the latter on activities that stimulate their activity and "ingenuity". These include the following interactive forms of work: role-playing games, lectures-dialogues, battle-discussions, "Round table", "Select the position", project method, language portfolio, trainings, debates and others.

It should be noted that the use of interactive learning in teaching foreign languages in higher educational establishments will be effective if the content of the education process overlaps with the students' future professional activities. Teacher should consider the level of the students' proficiency as well as the level of formation of their communicative skills. It is essential that theoretical knowledge in the process of active learning becomes conscious so that the students could develop and make perfect not only language knowledge but connect it with their future professional activities.

Priority in mastering foreign language communication skills and habits belongs to communication with native speakers and creating foreign language environment based on the use of simulated professionally designed situations of real touch with friends, colleagues and collaborators in the process of teaching foreign languages. The result is updating the formation of students' foreign language communicative competence and capacity for creative application of acquired knowledge of a foreign language in the conditions of interactive learning. This approach promotes optimization of not only the future foreign language teachers' professional training by organizing professionally focused foreign language communicative interaction but reveals their fundamental and potentially significant qualities in the study of special disciplines, development of critical (estimating) and productive thinking and active educational position as well as the future foreign language teachers' readiness to using interactive technology in their professional careers.

The technology of using interactive learning is a gradual, logically built process of applying active learning forms, from the simplest to more complex ones; it comprises assimilation of playing techniques by introducing them to the practice of conducting lessons and increasing use of playing situations, discussions, debates, final ses-

sions on the topic held in the form of games. Thus, the use of role-playing games, in which students communicate either in pairs or in groups, not only allows us to make classes more diverse but enables students to demonstrate speech independence, realize communication skills and speaking habits. Students can help each other, successfully correct their interlocutors' expressions, even if the teacher does not give such a task. Participants of role-playing games can perform different roles while their task is to solve the problem situation. These series of problem tasks open the possibility of using a foreign language for everyday communication as well as for solving professional problems. Providing formation of the appropriate kinds of speaking activity they help realize the basic function of learning a foreign language in higher educational establishments – formation of students' professional communicative competence. Creating problem situations, the teacher should mind the tasks so that they were not stereotyped, but could meet the students' current knowledge and intellectual capacity, reflect the real situations of professional activity, present the problem under the unexpected angle, relate to the topic of the lesson and text students read as well as the grammar they worked out. Carrying out these tasks students can practically understand the information presented in the text, activate and enrich lexical and grammar material.

Lecture-dialogue is an interactive form of teaching foreign languages, characterized by the replacement of the educational paradigm of the system focused on the teacher as a "repeater of knowledge by the one focused on the student, according to which the teacher acts as organizer of educational activities, and the model of student's behavior changes from passive learning to active research and self education. Pedagogical interaction of teachers and students as the subjects of pedagogical activity, that contributes to students' independent search of optimal solutions, development of critical and logical thinking, initiative and creativity, is typical for this form of conducting lessons.

One of the useful and quite effective type of classroom activity is creating discussions in English, the subject of which can vary. It is advisable to create professionally oriented discussions dealing with students' future profession and making them use appropriate vocabulary. Battle-discussions, aiming to create simulated educational environment and using English both as a goal and means of learning, can be suggested as an example of practical lessons and seminars on special disciplines. While having such discussions students are divided into three subgroups: the first subgroup is to present the lesson or its fragment, conducted according to traditional methods of teaching; the second one presents the lesson on the same subject but conducted according to the up to date teaching approaches; the third subgroup is experts (the jury) who carefully observe the conduction of the lesson as well as further debate and make their "verdict". The teacher takes the role of organizer of communication, formulates the questions, pays attention to the participants' original opinions and controversial issues, assists in the resolution of tense moments arising during the debate.

Competitive spirit of cheerful interaction between students and teachers, accompanied by the optimistic mood on both sides, dominates at the lesson of the type. The relationships are built on the principles of cooperation, mutual help, goodwill; team members like to participate

in common affairs and spend free time together; approval and support dominate in relationships but criticism is expressed only with good wishes. Classes are held in the atmosphere of fair and respectful attitude to all participants who, in turn, demonstrate integrity, honesty, hard work, activity and energy. What deserves special attention is that individual members' progress and failure cause empathy and sincere sympathy to all members of the group. Thus, mutual affection, understanding and cooperation dominate in the relationship between microgroups within the team. These show that the formation of the future foreign language teachers' professional communicative competence is significantly affected by the friendly psychological climate.

"Round table" is a kind of group resolving the issues characterized by a certain order and sequence of the participant's statements as well as equal rights and positions of all those present. It is a simpler and gentler debate form than discussion, debates, brainstorming, dispute or more complex forms such as public hearings and analysis, problem seminars. "Round table" can be carried out in various situations and for different purposes, for instance: when some problem is expected, to generate new ideas and discuss the existing ones, to sum up some events, etc. "Round table" is effective at different stages of solving problems – either at the stage of identification or during the search for solutions. The method significantly differs from other forms of social dialogue by selecting participants. The definition of it states that all members have equal rights and positions, there are neither leaders and employees nor lecturers and students at the "round table". All those present are considered to be experts of the issue under discussion. The invited can be divided into two groups: those who are familiar with the problem and those who it directly relates to. Participants, through mutual discussion, have the opportunity to take a fresh look at the issue and see it out in a different context as well as to present their personal position and hope to lobby for their own interests publicly.

Interactive training method "Select the position" encourages students to taking certain thoughts, opinions and, that is essential, to arguing their choice and point of view. "Scale of the ideas" method trains the ability to formulate students' own opinions, defend their position. As the arguments in this case it is important to involve science-based concepts and theories and use one's own life experience.

Project method is worth mentioning since it involves a certain set of teaching and learning means and students' activities that allow to solve a particular problem as a result of independent cognitive actions and involve the presentation of the results in the form of a specific product of the activities. As educational technology it is a set of research, exploration and problem methods that are inherently creative [7].

In project work students are involved in search training and cognitive activities created by the teacher. The technology enables the formation and development of students' search and research, communicative, technological, informational competences; it also forms their creativity, stimulates intellectual activity, develops communicative skills, helps to build interdisciplinary communication, teaches to use information and telecommunication technologies in the process of studying a foreign language, helps to master group work skills, creates social mobility.

Moreover, all these increase the students' motivation because, in this case, learning the language is not the aim but a means of creating the final product of the activities. Even the weakest students can fully prove themselves performing the feasible tasks, and as a result, each student contributes to the creation of the project.

Using language portfolio in the classroom is a practical implementation of the common European concepts which, in O. Karpiuk's opinion, always helps to solve a number of problems, such as practical implementation of the perspective educational ideology in the field of foreign languages; providing the students with reliable and affordable tools for determining their achievements in mastering foreign languages and further improvement of their knowledge and skills; giving the teachers an opportunity to evaluate each student's level of achievements in learning foreign languages and making, if necessary, corrections in their teaching activity; providing the human with social mobility within united Europe; developing and maintaining everyone's motivation to language learning throughout the life [5, p. 213].

At present trainings, as a means of students' adaptation to professional activity, reprogramming their behavior and activity, received wide recognition and implementation in various areas of students' activities. Training technology is an alternative to the traditional model of education, organized according to the principle of transferring the prepared material, - checking its assimilation by the

students [10, p. 22]. The essence of the technology is not to provide the participants with a certain amount of knowledge but update their creative potential. Therefore, the only way of removing the contradiction between the modern education system and economic realities is implementation of training technologies in the educational process of the higher educational establishments.

All the above mentioned interactive methods are aimed at developing students' cultural communication and forming their personality that is characterized by a creative and axiological potential and good at using technologies of creative self-development, self-improvement and self-actualization.

Conclusions. Therefore, interactive learning technologies in teaching foreign languages require development of communication skills, habits of working in pairs and groups, arguing and debating skills i.e. formation of the future foreign language teachers' professional communicative competence. In general, interactive learning to communicate in a foreign language creates a cumulative effect manifested in forming the ability to cooperate, the productivity of which is characterized by the change of interaction strategy, opportunity to engage students in learning interaction and character of group interaction. Future foreign language teachers' professional communicative competence is determined by the change of communication style, comprehension of the communication barriers, nature of solving communication problems.

REFERENCES

1. Geikhman L. K., Zuiev I. I., Nigmatullova E. F., Popova H. S. Interactive approach and model of distance learning foreign languages. [E. source]/Access mode: <http://www.pfo-perm.ru>
2. Geikhman L. K. The Art of being and communicating with others (Interactive training). – Perm : Center for Development of Education, 2001.
3. Gez N. I. Methods of teaching foreign languages in secondary school: the Textbook / N. I. Gez, M. V. Liakhovyt'skyi, A. A. Myroliubov and others. – M. : High School, 1982. - 373 p.
4. Golant Je. Ya. Teaching methods in the Soviet school. - M., 1957.
5. Karpiuk O. D. Ukrainian model EMP has got all chances to appear in the nearest prospect / O. D. Karpiuk // English. - 2008. - № 41. – 425p.
6. Muradova N. S. Communicative link role of students' communication culture during interactive learning in technical establishments. – <http://www.ostu.ru/conf/ruslang2004/trend2/muradova.htm>
7. Polat Ye. S. Modern pedagogical and information technologies in the education system / Ye. S. Polat. – M. : Publishing Center «Academy», 2010. – P. 193-200.
8. Pometun O., Pyrozhenko L. Interactive technologies of learning : theory, practice, experience. – K., 2002.
9. Pometun O., Pyrozhenko L. Modern lesson : Interactive technologies of learning. – K., 2004.
10. Rumiantseva I. M. Interactive lingvopsychological training (ILPT) as a means of the impact on the speech mechanisms and a new method of foreign language teaching // Materials of the All-Russian scientific conference «Linguistic and psycholinguistic problems of mastering a second language». – Perm, 2003. – P. 20-23.
11. Tsybenko N. V. Organization of educatiol process. From the experience of work of higher educational establishments of I-II accreditation levels. / N. M. Salamai, N. V. Tsybenko; edited by. N. M. Salamai, N. V. Tsybenko. - Issue 10. – 2007. – P. 80-95.

Интерактивные технологии обучения как эффективный фактор формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка

И. Е. Клак

Аннотация. В статье раскрывается важность, необходимость и преимущества применения интерактивных технологий обучения в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка в высших учебных заведениях. Интерактивные технологии обучения определяются как эффективный фактор формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка, средство активизации учебного процесса и способ повышения уровня обучения иностранному языку.

Ключевые слова: интерактивные технологии обучения, интерактивные методы, будущий учитель иностранного языка, профессиональная коммуникативная компетентность, иноязычное общение, деятельность, навыки, умения.

Інтерактивні технології навчання як ефективний чинник формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов

І. Є. Клак

Анотація. У статті розкривається важливість, необхідність та переваги застосування інтерактивних технологій навчання у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах. Інтерактивні технології навчання визначаються як ефективний чинник формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, засіб активізації навчального процесу та спосіб підвищення рівня навчання іноземної мови.

Ключові слова: інтерактивні технології навчання, інтерактивні методи, майбутній вчитель іноземної мови, професійна комунікативна компетентність, іношомовне спілкування, діяльність, навички, вміння.

Маркетингові дослідження як механізм управління в системі освіти: історія та сучасність

Н. В. Літвякова

Державний заклад „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, м. Старобільськ, Україна
Corresponding author. E-mail: ivko.nata@mail.ru

Paper received 28.01.17; Accepted for publication 05.02.17.

Анотація. Стаття присвячена теоретичному аналізу ролі маркетингових досліджень у процесі управління освітньою організацією в умовах ринку. Значну увагу приділено визначенню поняття маркетингових досліджень організації та порівнянню сутності та змісту маркетингових досліджень з соціально-психологічними і соціологічними дослідженнями у сфері освіти. Провідною ідеєю статті є історичний екскурс у практику становлення системи досліджень освітніх потреб дорослого населення як результату інтенсифікації розвитку суспільства.

Ключові слова: маркетингові дослідження, соціально-психологічні дослідження, соціологічні дослідження, механізм управління, управлінське рішення.

Однією з провідних ідей розвитку сучасної теорії управління в соціально-економічних системах є маркетинг як концепція управління в умовах глобалізації суспільства та розвитку ринкових відносин у всіх сферах людської діяльності. І оскільки концепція маркетингу побудована на принципах узгодження потреб споживачів та пропозицій виробників, то одним з основних завдань ринково орієнтованого управління в соціальних системах є дослідження попиту на продукцію та послуги виробника, таким чином, основним механізмом ринкової орієнтації системи управління є маркетингові дослідження. Сучасні освітні системи стають надзвичайно активними суб'єктами ринкових відносин, оскільки дуже стрімко розвивається конкуренція на освітньому сегменті ринку. Така тенденція розвитку теорії управління в системі освіти призводить до необхідності теоретичного обґрунтування та практичного використання маркетингових досліджень як актуального механізму ринкової орієнтації управління в освітніх системах.

Маркетинговим дослідженням організацій різних типів як у теоретичному, так і в практичному аспектах присвячено багато праць зарубіжних та українських авторів. Серед них роботи таких зарубіжних дослідників, як І. Ансофф, Г. Армстронг, С.Г. Божук, В. Вонг, П. Діксон, Дж.Р. Еванс, Л.М. Ковалик, Ф. Котлер, О.П. Панкрухін, М. Портер, Д. Сондерс, Ю.В. Тягунова та ін. Серед українських науковців цими питаннями опікувалися: А.В. Войчак, С.С. Гаркавенко, В.Г. Герасимчук, Н.П. Гончарова, А.П. Гречан, О.В. Зозульов, Є.В. Крикавський, І.В. Лилик, В.П. Лисенко, О.І. Огієнко, П.Г. Перерва, Т.О. Примак, Т.Б. Решетілова, А.О. Старостіна, Н.І. Чухрай, Ю.В. Яковець та багато інших.

Усі науковці, чий науковий інтерес знаходиться у межах маркетингу, відзначають надзвичайну роль маркетингових досліджень в управлінні організацією будь-якого типу. Так О.П. Панкрухін підкреслює, що „у маркетингу все починається з маркетингових досліджень” [12, с. 10], О.І. Огієнко зазначає: „маркетингові дослідження – основа для початку та формування маркетингової діяльності” [10, с. 288], А. Войчак і В. Шумейко взагалі називають маркетингові дослідження елементом, який об'єднує весь маркетинговий процес [4, с. 54]. Сьогодні маркетингові дослідження вважають одночасно галуззю економіки, видом рин-

кової діяльності, наукою, і навіть, товаром (В.П. Лисенко [8, с. 8], А.О. Старостіна [20, с. 38]).

Огляд публікацій з теорії маркетингових досліджень взагалі та в системі освіти зокрема дозволяє визначити, що автори в основному приділяють найбільшу увагу визначенню дефініції „маркетингові дослідження”, характеристики видів, методів та інструментарію маркетингових досліджень, питанням постановки мети та завдань, а також розробки та впровадження програм проведення маркетингових досліджень у системі освіти. Але у сучасних наукових працях абсолютно не висвітлені історичні аспекти використання маркетингових досліджень у структурі управління освітніми системами, саме тому метою нашого дослідження є виявити відмінні риси маркетингових досліджень серед інших видів досліджень у сучасних освітніх системах, а також дослідити історію походження маркетингових досліджень у сфері освіти, причини та наслідки цього наукового явища. У процесі дослідження нами використані такі *методи*: метод аналізу загальнонаукової, педагогічної й економічної літератури з метою вивчення наявного стану дослідження проблеми та виявлення основних віх становлення маркетингових досліджень як механізму управління в системі освіти; метод семантичного аналізу основних понять дослідження з метою визначення їх сутності.

Сфера освіти взагалі характеризується великою кількістю досліджень, а саме соціологічних, соціально-психологічних, а останнім часом, і маркетингових. У чому ж різниця та схожість між такими дослідженнями? Соціологія та психологія особистості, що тісно пов'язана з соціальною психологією, вивчають суспільні стосунки. Як правило, соціологічні дослідження спрямовані на виявлення закономірностей суспільного життя [19, с. 115] та на встановлення зв'язку між зміною життєвих обставин і поведінкою людей, на думку П.М. Якобсона, а якщо ж у процесі дослідження необхідно розкрити причину мотивації такої поведінки, то у такому випадку мова йде вже про соціально-психологічне дослідження [24, с. 16].

У маркетингових дослідженнях суспільна поведінка і, відповідно, потреби людини аналізуються з погляду економічних законів їх задоволення, формування і розвитку, їх місця у системі суспільного виробництва. В. П. Лисенко наголошує на тому, що поняття

„маркетингове дослідження” на сучасному етапі розвитку в умовах глобалізації поглинуло поняття „соціологічне дослідження” і тепер до проведення маркетингових досліджень вдаються і некомерційні установи, що спочатку видавалося нелогічним [8, с. 8]. При цьому В.С. Резнік у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що „зарубіжний досвід соціологічного та психологічного аналізу споживання давно ліг в основу сучасних технологій маркетингових досліджень” [15, с. 51] і під час проведення як соціологічних, так і маркетингових досліджень майже повністю збігаються вимоги до змісту, прийомів, методів та етапів дослідницької роботи [15, с. 66].

Отже, за „Новою редакцією міжнародного процесуального кодексу ICC/ESOMAR” маркетингове дослідження, що охоплює соціальні дослідження й опитування громадської думки, – це систематичне збирання й інтерпретація інформації про приватних осіб та організації, що використовує статистичні й аналітичні методи та техніки прикладних соціальних наук для отримання гіпотези або підтримки прийняття рішень” [9, с. 68].

Словник економічних термінів визначає, що „маркетингові дослідження – це аналіз маркетингового середовища й оцінка ринкових можливостей організації з метою акумулювання інформації про ринок і його вивчення для вдосконалення процесу розробки та реалізації продукції” [16, с. 114].

Але ж найбільш розповсюдженим є визначення, яке ми наводимо з певним корегуванням з метою надання лаконічності. Отже, *маркетингові дослідження* – це процес систематичного збору, обробки та аналізу інформації про стан внутрішнього та зовнішнього маркетингового макро- та мікросередовища організації, що є інформаційним фундаментом для прийняття стратегічних і тактичних маркетингових рішень [1, с. 52], [21, с. 37], [22, с. 38].

О.П. Панкрухін зазначає, що в історії людства, в його соціально-економічному розвитку маркетингові дослідження, як і в цілому маркетинг, пройшли нелегкий і, навіть, тернистий шлях. Тисячоліттями клопіт про мирське життя, а тим більше дослідження цього клопоту, вважалися за справу негідним християнина. Не віталось це і в інших релігіях. З приходом промислового виробництва ситуація змінилася: споживач опинився віддалений від виробника, і їх взаєморозуміння ускладнилося [13, с. 5]. Промислове виробництво, у свою чергу, інтенсифікувало розвиток суспільства в цілому, виникла необхідність у задоволенні освітніх потреб населення, і тим самим, відбулося поширення такого суспільного явища, як освіта дорослих. Найважливішу роль у становленні та розвитку системи освіти дорослих зіграли вищі навчальні заклади того часу.

Проведений нами аналіз літературних джерел з питання становлення та розвитку системи освіти дорослих дозволив зазначити, що дослідження потреб потенційних і наявних споживачів освітніх послуг проводилися, починаючи з II половини XIX століття. Так у січні 1857 р. видатний російський просвітник М. І. Пирогов пише в одній зі своїх доповідних записок міністрові народної освіти: „Найперша та головна умова всякого вищого навчального закладу – присто-

сувати спеціальну освіту до потреб краю” [14, с. 64].

У своїх „Етюдах о русской читающей публике” (1895 р.) М. О. Рубакін пише: „Вивчення читачів з народу має не тільки величезний теоретичний інтерес, у сенсі вивчення народного світогляду, – воно має, крім того, інтерес практичний. Автори повинні прислухатися і дорожити вказівками своїх читачів” [17, с. 93]. А в книзі „Практика самообразования (Среди книг и читателей)” (1914 р.) М. О. Рубакін відзначає, що кожному книгу допоможе адресувати читачеві за його потребою „детальне психологічне та соціологічне вивчення не тільки книг, але й читачів, натовпу, що читає, у всьому її різноманітті” [18, с. 154].

На Пречистінських курсах (1897 р.) з метою забезпечення відповідності освітнім запитам дорослих регулярно проводилося анкетування, яке було основним методом дослідження освітніх потреб робочого слухача [5, с. 24].

У 1901 р. В.П. Вахтеров писав: „...В основу всієї педагогіки, усієї дидактики і кожного прийому, зокрема, має бути покладене вивчення психології тих, хто вчаться, дослідження їх здібностей, їх схильностей, прагнень та інтересів” [2, с. 163].

Н.К. Крупська у своїй статті „Рабочие университеты” (1926 р.) відзначає важливість знаходження шляхів виявлення деталізованих інтересів робочих засобами встановлення тісного зв'язку із заводами, щоб полегшити робочим самовизначення та виявити вимоги робочих з великою точністю [7, с. 252].

В.М. Ковальчук у своєму дослідженні зазначає, що М.М. Галушинський, як голова товариства „Просвіта”, з 1923 р. по 1931 р. акцентував увагу на організаційно-освітній та виховній роботі, відновлював та створював філії й читальні, проводив при філіях освітні анкети [6, с. 10-11]. В.П. Лисенко у дисертаційному дослідженні наводить приклади соціологічних досліджень, що здійснювались у 20-х роках минулого століття, після чого був 40-річний період абсолютної стагнації у цій сфері, аж до 1963 року, коли опитування було поновлено за санкцією Комуністичної партії та для її потреб [8, с. 9-10].

О.Ф. Федорова і М.П. Голубєв в 1978 р. відзначали, що взаємозв'язок загального і професійного навчання працюючої молоді можливо здійснити при багатобічному вивченні педагогічним колективом виробничого оточення школи. Основні завдання такого вивчення: знайомство із загальними науково-технічними й організаційно-економічними основами виробництва; вивчення змісту роботи, організації праці на типових робочих місцях, знайомство з характером загальноосвітніх і професійних знань [3, с. 117].

У 1990 р. практика соціологічних досліджень продовжилася у центрах безперервної освіти. Г.П. Огорокова в своєму дослідженні відзначає, що важливою умовою діяльності центру безперервної освіти було вивчення потреб народного господарства, різних соціальних груп населення у знаннях, у певних практичних навичках, а також вивчення соціальних інтересів населення та тенденцій соціальної мобільності молоді [23, с. 38].

Аналіз усіх цих фактів з історії розвитку системи досліджень споживчих інтересів і потреб свідчить про те, що з розвитком суспільства виникає необхідність

регулювання або управління соціальною сферою з метою забезпечення не стихійного, а спрямованого її розвитку. І в першу чергу, мова йде про спрямований розвиток системи освіти в цілому та розвитку системи освіти дорослих зокрема. Саме це і породжує необхідність у організації різного роду досліджень – спочатку соціологічних, а зі становленням ринкових відносин і розвитком конкуренції в системі освіти, і маркетингових досліджень у цій сфері. Наша думка повністю збігається з думкою А.О. Старостіної, яка відзначає, що маркетингові дослідження як вид економічної діяльності виникають на певному етапі еволюції ринкових відносин, коли на чергу вільному ринку приходить регульований ринок, на якому виробники працюють для задоволення виявлених потреб споживачів [20, с. 64]. В.П. Лисенко також відзначає формування сучасної форми соціологічних, а, відповідно, і маркетингових досліджень з радикальними соціально-економічними перетвореннями початку 90-х років минулого століття, що призвели до зародження ринкового середовища та появи потреби застосування ринкових інструментів управління економічними процесами [8, с. 10].

Досягненнями теорії управління соціальними системами в умовах ринкової економіки сьогодні є теоретичне обґрунтування ствердження, що маркетингові дослідження забезпечують організації основну конкурентну перевагу сучасного світу – володіння маркетинговою інформацією про ситуацію на ринку, яка потрібна для прийняття ефективних управлінських рішень (В.П. Лисенко [8, с. 7], Т.М. Третьякова [21, с. 189]). При цьому Ф. Котлер [11, с. 313] визнав маркетингові дослідження функцією, що пов'язує організацію зі споживачами та громадськістю через інформацію.

Організація маркетингових досліджень у сфері освіти, як і в усіх інших соціальних сферах, основною своєю метою має зниження економічного ризику господарювання (О.П. Панкрухін [13, с. 4], А.О. Старостіна [20, с. 66]). Таким чином, зазначають А.В. Войчак, В.М. Шумейко, результат маркетингових досліджень відповідає на головне питання існування маркетингу – це виявлення та обґрунтування напрямку докладання маркетингових зусиль організації [4, с. 54-55].

Сьогодні, відмічає В.П. Лисенко у своєму дисертаційному дослідженні, „керівництво від 48% до 93% компаній (залежно від сфери діяльності та розміру компанії) використовує результати маркетингових досліджень для прийняття управлінських рішень” [8, с. 7]. І якщо управлінська підсистема у виробничій сфері та сфері послуг має вже великий досвід та багату історію впровадження маркетингових досліджень у практику управління, то в системі освіти все це справа недалекого майбутнього. Отже, теоретичне обґрунтування та практичні розробки технологій використання маркетингових досліджень у практиці управління освітніми системами є сьогодні рекомендова-

ними напрямками розвитку сучасної теорії та практики управління в освіті.

За результатами нашого теоретичного дослідження можна зробити певні висновки.

Сьогодні з метою забезпечення ефективного управління сучасною сферою освіти як соціальною системою активно використовуються різні види досліджень, а саме: соціологічні дослідження, метою яких є виявлення закономірностей та зв'язків між параметрами суспільного життя та поведінкою людей; соціально-психологічні дослідження, метою яких є вивчення мотивації поведінки та характеристик людини як суб'єкта власної діяльності; маркетингові дослідження, метою яких є вивчення інтересів і потреб людини з точки зору економічних законів їх задоволення, формування та розвитку. При цьому методологія маркетингових досліджень повністю базується на методологічних принципах, методах та технологіях соціологічних і соціально-психологічних досліджень.

На наш погляд, маркетингові дослідження – це процес систематичного збору, обробки та аналізу інформації про стан внутрішнього та зовнішнього маркетингового середовища організації, що є інформаційним фундаментом для прийняття маркетингових рішень. Тобто маркетингові дослідження є функцією, яка пов'язує організацію зі споживачами через інформацію, що забезпечує освітню систему основною конкурентною перевагою на ринку освітніх послуг. При цьому можна стверджувати, що маркетингові дослідження в системі управління освітніми організаціями спрямовані на обґрунтування напрямів докладання маркетингових зусиль, а отже, сприяють зниженню економічного ризику діяльності будь-якої освітньої системи.

В історії соціально-економічному розвитку людства маркетингові дослідження пройшли нелегкий шлях. Дослідження потреб потенційних і наявних споживачів освітніх послуг у тому чи іншому вигляді почали проводитися вперше в закладах системи освіти дорослих, починаючи з II половини XIX століття, і пов'язані з іменами таких відомих просвітників, як М.І. Пирогов, М.О. Рубакін, В.П. Вахтеров, Н.К. Крупська, М.М. Галушинський. При цьому предметами дослідження в різні часи були освітні потреби краю та робочого-слухача; інтереси читачів; здібності, схильності, прагнення й інтереси особистості; виробниче оточення професійної школи; тенденції соціальної мобільності молоді. Основним методом таких досліджень було, як правило, анкетування.

На основі аналізу викладеного в статті матеріалу необхідно також відзначити, що основними завданнями подальшого розвитку маркетингових досліджень у системі освіти є не стільки теоретичне обґрунтування та методологічні розробки цього питання, скільки впровадження конкретних технологій, методів, прийомів вирішення практичних завдань використання такого механізму управління сучасним освітнім закладом, як маркетингові дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божук С.Г. Маркетинговые исследования / С.Г. Божук, Л.Н. Ковалик. – СПб.: Питер, 2003. – 304с.
2. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения / [сост. Л.Н. Литвин, Н.Т. Бритаева]. – М.: Педагогика, 1987. – 400с.

3. Взаимосвязь общего и профессионального образования работающей молодежи / [под ред. О.Ф. Федоровой]; Науч.-исслед. ин-т общего образования взрослых АПН СССР. – М.: Педагогика, 1978. – 144с.
4. Войчак А. Дослідження сучасних концепцій маркетингу та маркетингового менеджменту / А. Войчак, В. Шумейко // Маркетинг в Україні. – 2009. – №4. – С.52-55.
5. Ковалева И.Н. Первый рабочий университет в России. / Ковалева И.Н. – М.: Знание, 1981. – 64с.
6. Ковальчук В.М. Педагогічні погляди та громадсько-просвітницька діяльність М.Галушинського: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теорія та історія педагогіки” / В.М. Ковальчук. – Івано-Франківськ, 2004. – 19с.
7. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 10-ти т. / [под ред. Н.К. Гончарова, И.А. Каирова, И.В. Чуvasheva]. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1960. – Т.9. – 839с.
8. Лисенко В.П. Розвиток та організація маркетингових досліджень в Україні в умовах глобалізації бізнесу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. економ. наук : 08.02.03 „Організація управління, планування і регулювання економіки” / В.П. Лисенко. – К., 2005. – 21с.
9. Нова редакція міжнародного процесуального кодексу ICC / ESOMAR // Маркетинг в Україні. – 2007. – №4. – С.67-70.
10. Огієнко О.І. Місце маркетингових досліджень ринку освітніх послуг у діяльності вищого навчального закладу / О.І. Огієнко // Маркетингові дослідження в Україні: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (25-28 травня 2004р., м. Ялта) / відп. Ред. А.А. Мазаракі. – К.: Київ. нац. торг.-економ. ун-т, 2004. – С.287-288.
11. Основы маркетинга / [Ф. Котлер, Г. Армстронг, Дж. Сондерс, В. Вонг]; пер. с англ. – [2-е изд.]. – М.: Издат. дом „Вильямс”, 2002. – 943 с.
12. Панкрухин А. Логика развития и сущность маркетинга / А. Панкрухин // Практический маркетинг – 2009. – №5. – С.3-14.
13. Панкрухин А. Маркетинговые исследования: вчера, сегодня, завтра / А. Панкрухин // Практический маркетинг – 2009. – №11. – С.3-15.
14. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / [сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок] – М.: Педагогика, 1985. – 496с.
15. Резнік В.С. Соціально-психологічне моделювання поведінки покупців у процесі маркетингової діяльності : дис. ...канд. соціол. наук: 22.00.04 / Резнік Володимир Станіславович. – К., 2000. – 249с.
16. Романенко Л.Ф. Маркетинг [Текст] : слов. економ. термінів / Л.Ф. Романенко. – К.: Університет Україна, 2007. – 236 с.
17. Рубакин Н.А. Избранное: В 2-х т. / [сост. А.Н. Рубакин]. – М.: Книга, 1975. – Т.1. – 223с.
18. Рубакин Н.А. Избранное: В 2-х т. / [сост. А.Н. Рубакин]. – М.: Книга, 1975. – Т.2. – 280с.
19. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках / [ред.-координатор Г.В. Осипов]. – М.: НОРМА, 2000. – 488с.
20. Старостіна А.О. Методологія і практика маркетингових досліджень в Україні : дис. ...доктора економ. наук : 08.06.02 / Старостіна Алла Олексіївна. – К., 1999. – 375 с.
21. Третьякова Т.Н. Педагогические проблемы маркетинга образования: [Монография] / Т.Н. Третьякова. – Челябинск: Изд-во ЮурГУ, 2000. – 213с.
22. Тягунова Ю.В. Применение маркетинговых исследований в высшем профессиональном образовании для повышения качества образовательного процесса // Ю.В. Тягунова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2010. – №3. – С.36-41.
23. Центры непрерывного образования: современный опыт и перспективы / [сост. Г.П. Булкина]. – М.: О-во „Знание” РСФСР, 1990. – 56с.
24. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека /П.М. Якобсон – М.: Просвещение, 1969. – 317с.

REFERENCES

1. Bozhuk S.G. Marketing researches / S.G. Bozhuk, L.N. Kovalik. – SPb.: Piter, 2003. – 304 p.
2. Vahterov V.P. Selected pedagogical works / [sost. L.N. Ly`tvyn, N.T. Bry`taeva]. – М.: Pedagog`ka, 1987. – 400 p.
3. The relationship of general and professional education of young workers/ [pod red. O.F. Fedorovoj]; Nauch.-issled. in-t obshhego obrazovaniya vzroslyh APN SSSR. – М.: Pedagogika, 1978. – 144 p.
4. Vojchak A. Studies of modern marketing concepts and marketing management/ A. Vojchak, V. Shumejko // Markety`ng v Ukraini. – 2009. – № 4. – P.52-55.
5. Kovaleva I.N. The first working university in Russia / Kovaleva I.N. – М.: Znanie, 1981. – 64 p.
6. Koval`chuk V.M. : Pedagogical views and public education activities M.Haluschynskoho avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : specz. 13.00.01 „Teoriya ta istoriya pedagogiky” / V.M. Koval`chuk. – Ivano-Frankivs`k, 2004. – 19 p.
7. Krupskaja N.K. Pedagogical works: in 10 t / [pod red. N.K. Goncharova, I.A. Kairova, I.V. Chuvashева]. – М.: Izdatel'stvo APN RSFSR, 1960. – Т.9. – 839 p.
8. Ly`senko V.P. Development and organization of marketing researches in Ukraine in conditions of business globalization: avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ekonom. nauk : 08.02.03 „Organizaciya upravlinnya, planuvannya i reguluyuvannya ekonomiky” / V.P. Ly`senko. – К., 2005. – 21 p.
9. New edition of the international procedure code of the ICC/ ESOMAR // Markety`ng v Ukraini. – 2007. – № 4. – P.67-70.
10. Ogiyenko O.I. The place of marketing researches of the market of educational services in the activities of higher education institutions / O.I. Ogiyenko // Markety`ngovi doslidzhennya v Ukraini: materialy` III Mizhnarodnoyi naukovoprakty`chnoyi konferenciyi (25-28 travnya 2004r., m. Yalta) / vidp. Red. A.A. Mazaraki. – К.: Ky`yiv. nacz. torg.-ekonom. un-t, 2004. – P.287-288.
11. Fundamentals of marketing / [F. Kotler, G. Armstrong, Dzh. Sonders, V. Vong]; per. s angl. – [2-e izd.]. – М.: Izdat. dom „Vil`jams”, 2002. – 943 p.
12. Pankruhin A. Marketing researches: yesterday, today and tomorrow / A. Pankruhin // Prakticheskij marketing – 2009. – № 5. – P.3-14.
13. Pankruhin A. Marketing researches: yesterday, today and tomorrow / A. Pankruhin // Prakticheskij marketing – 2009. – № 11. – P.3-15.
14. Pirogov N.I. Selected pedagogical works / [sost. A.N. Aleksjuk, G.G. Savenok] – М.: Pedagogika, 1985. – 496 p.
15. Reznik V.S. Socio-psychological modeling of the behavior of buyers in the process of marketing activities: dy`s. ...kand. sociol. nauk: 22.00.04 / Reznik Volody`myr Stanislavovy`ch. – К., 2000. – 249 p.
16. Romanenko L.F. Marketing [Текст] : slov. ekonom. terminiv / L.F. Romanenko. – К.: Universty`tet Ukrayina, 2007. – 236 p.
17. Rubakin N.A. Favorites: In 2 t / [sost. A.N. Rubakin]. – М.: Kniga, 1975. – Т.1. – 223 p.
18. Rubakin N.A. Favorites: In 2 t / [sost. A.N. Rubakin]. – М.: Kniga, 1975. – Т.2. – 280 p.

19. Sociological Encyclopedic Dictionary. In Russian, English, German, French and Czech languages/ [red.-koordinator G.V. Osipov]. – M.: NORMA, 2000. – 488 p.
20. Starostina A.O. Methodology and practice of marketing researches in Ukraine: dy's. ...doktora ekonom. nauk : 08.06.02 / Starostina Alla Oleksiyivna. – K., 1999. – 375 p.
21. Tret'jakova T.N. Pedagogical education marketing issues: [Monografija] / T.N. Tret'jakova. – Cheljabinsk: Izd-vo JuurGU, 2000. – 213 p.
22. Tjagunova Ju.V. The use of marketing research in higher professional education for the improving the quality of the educational process // Ju.V. Tjagunova // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. – 2010. – № 3. – P.36-41.
23. Centers continuing education: modern experience and perspectives/ [sost. G.P. Bulkina]. – M.: O-vo „Znanie” RSFSR, 1990. – 56 p.
24. Jakobson P.M. Psychological problems of the motivation of human behavior /P.M. Jakobson – M.: Prosveshhenie, 1969. – 317 p.

Marketing researches as a management mechanism in the education system: history and modernity

N. V. Litvyakova

Abstract. The article is devoted to the theoretical analysis of the role of marketing researches in the management of an educational organization in market conditions. Special attention is given to the concept of marketing researches of an organization and comparison of the nature and content of marketing researches with the socio-psychological and sociological researches in the educational sphere. The leading idea of the article is the historical excursus in the practice of the establishment of the research system of the educational needs of the adult population as a result of the intensification of the development of society.

Keywords: *marketing researches, socio-psychological researches, sociological researches, management mechanism, management decision.*

Маркетинговые исследования как механизм управления в системе образования: история и современность

Н. В. Литвякова

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу роли маркетинговых исследований в процессе управления образовательной организацией в условиях рынка. Значительное внимание уделено определению понятия маркетинговых исследований организации и сравнению сущности и содержания маркетинговых исследований с социально-психологическими и социологическими исследованиями в сфере образования. Ведущей идеей статьи является исторический экскурс в практику становления системы исследований образовательных потребностей взрослого населения как результата интенсификации развития общества.

Ключевые слова: *маркетинговые исследования, социально-психологические исследования, социологические исследования, механизм управления, управленческое решение.*

Teaching Process in the Classrooms: Advanced Methods and Modern Technology

I. I. Ozarko, N. V. Moiseyenko

Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas

Paper received 26.01.17; Accepted for publication 02.01.17.

Abstract. The article studies the peculiarities of teaching the English language in foreign countries. English is one of the most popular languages in the world. Great attention is paid to English language teaching in many countries. However, different approaches to teaching exist in different countries. The article examines the peculiarities of English teaching methods used and their effectiveness. The benefits of using modern technology to teach English in the classrooms have been studied.

Keywords: *business English, teaching method, Language Teaching Policies and Practices, communication skills, student.*

For imparting good quality education to the students the role of a teacher is very significant. A teacher should not only be a well-informed person but he/she should be skilled enough to educate students. Teaching is an art to educate the students which can be enhanced by training. In the contemporary time of language teaching, diverse innovations are brought in the field of ELT to come out from the conventional teaching approaches. At the present time, inclination is more towards communicative language teaching than traditional grammar teaching. Now the inevitability of learning new language has become a communicative need. As a result language is learnt as a means of communication, not as a subject. That is why with the changed requirement of learning language; the teaching method and approaches have also been adapted. Teaching language is not an easy task and it needs to be fascinating enough to eliminate the apprehension of the learners. For this cause, language teachers tend to adapt diverse methods to teach language more efficiently and more amusingly. With the fast expansion and accessibility of technology, language teachers are including various supplementary aids along with the textbooks to teach language. Different electronic boards, multimedia projector, computer, audio and video equipment are making the language teachers' duty easier and active.

A principles-based approach for English language teaching (ELT) policies and practices is built on the current work on language policy and practice, it identifies a set of principles that can help policymakers in diverse contexts develop locally appropriate language policies and practices. Previous work on the standards in relation to language teaching in a variety of contexts has enabled language policymakers and administrators to identify aspects of quality language teaching and delivery to measure the success of their programs again [3]. The application of a set of standards has to be based on assumptions related to the distribution of resources, access to knowledge, and appropriate infrastructure. In addition, the types of methodologies and assumptions about learning and teaching that underlie standards are also based on notions of language teaching approaches. Therefore, deciding which methodology is the most suitable and determining the limitations that such an imposition might pose in different contexts, with varying capacity for achieving these standards, professional organizations such as the TESOL International Association have attempted to collaborate with local ministries of education to develop contextually relevant standards[3]. The unique sociocultural, political, economic, and historical aspects of

Ukraine or setting need to be taken into account when developing language policies and ELT programs and standards appropriate to these contexts. In this respect, local consultants working and developing research in the country are best suited to determine what constitutes effective practices within the country. The ultimate goal of any government, organization, or institution involved in developing or using language in education policy is to ensure that students can use the language with the proficiency required to enhance their prospects in accessing better opportunities in education, community membership, and employment within their own contexts or globally. Identifying the impact of social, economic, and political forces on policymaking decisions on a macro-level and the needs of students, teachers, and community members within particular contexts on a micro-level, can enable policymakers, practitioners, and researchers to identify and engage with a range of issues that affect policymaking decisions. In addition, it can enable policymakers to predict any possible challenges in relation to implementation and to ensure that the process of policymaking takes into account these principles when developing ELT initiatives and interventions.

As stated earlier, all language learning, teaching, and other education practices take place within a broad sociopolitical and economic context. These factors influence the development of ideas, theories, and policies that influence what happens in a classroom, with what resources, and how. To understand and develop an appropriate set of principles, some of the key factors that relate to students' experience of language learning and teaching need to be unpacked.

According to academic research, linguists have demonstrated that there is not a single method for everyone in all contexts, and that no one teaching method is inherently superior to the others. Also, it is not always possible to apply the same methodology to all learners, who have different objectives, environments and learning needs. An experienced professional language teacher always decides on the most suitable techniques and applies the most appropriate methodology for that learner's specific objectives, learning style and context. Methods of teaching English have developed rapidly, especially in the previous years. It is important to understand the various methods and techniques because each teaching method is based on a particular vision of understanding the language or the learning process, often using specific techniques and materials used in a set sequence [1].

The main methodologies are listed below in the chronological order of their development:

Grammar Translation – the classical method;

Direct Method – discovering the importance of speaking;

Audio-Lingual Method – the first modern methodology;

Humanistic Approaches – a range of holistic methods applied to language learning;

Communicative Language Teaching – the modern standard method;

Principled Eclecticism – fitting the method to the learner, not the learner to the method.

A focus on grammar rules is one of the most popular English teaching methods in traditional academic settings, perhaps due to the focus on grammar in native language courses. Teaching English as a second language, according to this approach, should not stray from the model. This approach can only work if the instructor speaks the first language of the students in addition to English, because much of it is based on the teacher's ability to translate. English grammar rules should be taught conceptually in the student's native language, with examples provided in simple English sentences that the teacher can translate back to the native tongue so that a solid parallel can be drawn. These grammar rules should be strictly enforced, and students should be allowed to practice proper structure and syntax through the use of examples and quizzes. Also important to this method is vocabulary, as students need a large knowledge bank of English words in order to interpret and form their own English grammar examples. Grammar and vocabulary quizzes fuel this approach, and should be at the forefront of instruction. The English language is examined in terms of grammar rules. This approach is best for students who natively speak a language with a dramatically different set of grammar rules from English. The instructor must have a strong grasp of the English language themselves, and the grammar rules of their classroom's native tongue, meaning it's best if all students are coming at English from the same first language.

In the Direct Method attempts are made to build strong personal links between the teacher and student so that there are no blocks to learning. There is much talk in the mother tongue which is translated by the teacher for repetition by the student. For this method, neither the teacher nor the student should speak their native tongue at all during instruction. All instruction should be done in English only. Vocabulary should be taught first, as it is the easiest to grasp because it can be demonstrated with a visual aid. As the student builds vocabulary, the instructor can begin introducing abstract words and elements of the language, but without explaining or focusing on the actual grammatical structure. The complexities of the language will be learned inherently, with the student picking up on its patterns through practice and application only. At the end of each class period, there can be an optional question and answer session where students are allowed to ask the teacher about that day's lesson. This method works best for situations where the instructor does not speak the native language of the students they're instructing. It is also an ideal method for situations where there is a diverse set of students who don't share the same native language, all trying to learn English. This way, the barriers and constraints brought in by an inability to communi-

cate natively can be dismissed, and a stronger focus on the language at hand can be made.

The theory behind the Audio-Lingual method is that learning a language means acquiring habits. There is much practice of dialogues of every situations. New language is first heard and extensively drilled before being seen in its written form. It focuses on the most natural way to learn a language, which is by hearing it. Children who are raised to speak English learn it first by hearing it from their parents and others around them, long before they ever learn how to read or write. The aural approach is similar, meaning it's strictly audio-based and should not focus on the reading or writing until long after the students can grasp the language on a speaking level. The actual method involves dialogue. In the beginning, the students will be much spoken to. The teacher might use visual cues such as objects to give the students something to associate the words they're hearing with. Then, they will be instructed to speak the words themselves, coming to grasp vocabulary and basic grammar through hearing and speaking, rather than advanced instruction or writing. Teachers should not write the words they're saying, and let the bulk of the instruction exist in dialogue. For note taking purposes, students should be allowed to write words they've learned phonetically, in their native language, if applicable. This approach best used for younger students, as it most closely relates to the way they've been used to learning language. It's also great for students whose first language is of a writing system dissimilar to English. This way, the students can focus on learning the language in its purest, aural form, rather than be distracted and possibly confused by learning the written word as well. That segment of the instruction can come once the students have a firm grasp on the spoken language. Proper pronunciation is a huge part of this method.

Humanistic Approaches – 4 popular examples: The Silent Way; Suggestopedia; Community Language Learning; Comprehension Approach (Natural Approach, the Learnables, and Total Physical Response).

The Silent Way emphasizes learner autonomy. The teacher acts merely as a facilitator trying to encourage students to be more active in their learning. The main of this way of teaching is for the teacher to say very little, so students can take control of their learning. There's a big emphasis on pronunciation and a large chunk of the lesson focuses on it. This method of learning English follows a structural syllabus and grammar, vocabulary and pronunciation are constantly drilled and recycled for reinforcement. The teacher evaluates their students through careful observation, and it's even possible that they may never set a formal test as learners are encouraged to correct their own language errors. This theory is intended to offer learners various choices, which in turn helps them become more responsible for their learning. It relies a lot on the atmosphere and the physical surroundings of the class. It's essential that all learners feel equally comfortable and confident. When teachers are training to use the Suggestopedia method, there's a lot of art and music involved. Community Language Learning is probably one of the English teaching methods where the student feels the safest as there's a great emphasis on the relationship and bond between the student and teacher. Unlike a lot of the other methods and approaches of teaching English as

a Second Language, a lot of the L1 (mother tongue) is used for translation purposes. English speaking delayed until students are ready; meaning clarified through actions and visuals. Total Physical Response is an approach that follows the idea of 'learning by doing'. Beginners will learn English through a series of repetitive actions such as "Stand up", "Open your book", "Close the door", and "Walk to the window and open it." The most important skill is aural comprehension and everything else will follow naturally later. The Structural method is all about structure. The idea is that any language is made up of complex grammar rules. These rules, according to this approach need to be learnt in a specific order, for example, the logical thing would be to teach the verb "to be" prior to teaching the Present Continuous which requires using the auxiliary form of the verb "to be." The main aim of Task Based Language Learning is task completion. Usually, relevant and interesting tasks are set by the teacher and students are expected to draw on their pre-existing knowledge of English to complete the task with as few errors as possible. The Lexical method is based on computer studies that have previously identified the most commonly used words. This approach in teaching focuses on vocabulary acquisition and teaching lexical chunks in order of their frequency and use. Teachers of this method place a great emphasis on authentic materials and realistic scenarios for more valuable learning[2].

Linguistic theories are abstract ideas about what language is and how it works; this knowledge is understood in terms of the study of language. These linguistic descriptions are then taken into account in developing texts and other material that students are exposed to in their learning environment. In short, different linguistic theories explain language in different ways, which result in different types of language descriptions and influence the choices of texts and grammatical components used in the pedagogical material that students learn and are taught through. Similarly, various theories of learning and teaching explain how (language) learning takes place and how this understanding can be used for teaching purposes. These theories are taught to the teachers during their training programs, and the teachers use them in developing their pedagogical practices. Frameworks of language in education policy also influence the curriculum, which in turn, shapes the syllabi, textbooks, and other teaching and learning resources that the students use in their classes. Thus, the three broad theoretical areas are operationalized in different ways to shape the learning-teaching behavior and material that students' experience. These different theories and areas are not necessarily independent of each other and may overlap or influence the other areas. Traditional approaches tend to focus on the policy and planning factors just described [7].

Each method has a different focus or priority. But grammar is the foundation for building language skills. Communication is a crucial part of language and so is grammar; they need each other. Effective lessons strike this balance between the two so that students can learn, enjoy and make progress in their target language.

Not only the people are indulged in teaching English but also the technology is giving a huge contribution in this work many hand held devices and computer games gadgets are entering in English teaching field. Technology

continues to set the agenda for bringing latest techniques and tools to raise the learning standard. As the use of English has increased in popularity so has the need for qualified teachers to instruct students in the language. It is true that there are teachers who use 'cutting edge' technology, but the majority of teachers still teach in the traditional manner. None of these traditional manners are bad or damaging the students. In fact, they are still proving to be useful. However, there are more opportunities for students to gain confidence practice and extend themselves, especially for ESL students who learn the language for more than just fun. This new era of information and technology is full of new choices, opportunities and challenges due to modern technology into all spheres of life. The classroom environment, today, is completely different from the traditional classroom. The traditional methods which are mainly based on lecturing reduce English language learning to mechanical memorizing. This can be changed by introducing ICT tools in ELT which comprises of communication devices as well as newer digital technologies such as overhead projectors, interactive boards, i-pads, blogs, E-mails, video conferencing and many more. These technologies try to make English language lessons easy and enjoyable through innovative ELT [6]. The 21st century teachers integrate technology into their classroom and build the confidence to learn how to use it. In fact, they are proving to be useful also but the need of the day is to equip people with proficiency in the English language and this is possible only with a proper blend of edification and e-learning tools (modern technologies). Technology can be a great asset in ESL classrooms, offering authentic writing activities and endless resources on grammar instruction, lesson plans and other central topics. Computers, tablets and e-readers can all be instrumental in learning English, offering interactive and motivating activities for students of all ages. The following are different ways that ESL teachers can use technology to teach English in a way that will make lessons more engaging and appealing. Thus using short and feature-length videos is an engaging way to work on skills like vocabulary and comprehension. Videos help to expose students to the use of natural English. Young children really enjoy short cartoons and animated movies, and older students can learn about current events through news broadcasts. ESL Partyland has free resources that include vocabulary worksheets and discussion questions to accompany films like 'Bonnie and Clyde', 'Vertigo' and 'Dead Man Walking'. The site also offers a film survey to assess your students' interests before choosing films, and film reviews that can be adapted for any level of instruction. Learning English can be very difficult and frustrating at times. Apps on iPads and tablets are great ways for students to practice English and have fun while doing it. For practicing grammar rules, apps like Grammar Up allow students to test their knowledge on specific topics (verbs, prepositions, etc.). The app also keeps track of students' progress and allows them to skip questions by shaking the tablet. Best Colleges Online offers a list of 16 apps for ESL students, ranging from basic letter instruction to pronunciation guides. Students can also play classic games like Scrabble and Boggle on mobile devices. Students absorb a great deal of information through experiential learning, but field trips

are not always an option with limited school budgets. Digital field trips provide more authentic ways for students to absorb new information. Young children can learn vocabulary through fun virtual trips via 4-H Virtual Farm, while older students can learn about the government on sites like Inside the White House. There are many options on the Internet to learn about virtually any topic. Middle School Net offers links to a wide array of digital field trip possibilities. Students can listen to podcasts to improve their comprehension. They can also create podcasts to practice their English speaking abilities. A free download of iTunes gives teachers access to hundreds of free podcasts on a range of topics. There are multiple podcasts tailored specifically for English language learners. Teachers can also have students create podcasts to give them opportunities to practice their speaking skills. With just a microphone and a computer, students can create reports and presentations. Video podcasts are an attractive option for students, and some classes even have their own YouTube channels. Since snail mail is becoming a thing of the past, students can have pen pals that they email or write to on a discussion board. Make an arrangement with an English-speaking class in another state or country and have students write to their pen pal on a regular basis. This is a great way for them to practice their English writing and reading comprehension skills, while making friends in the process. Web quests are a fun way for students to use the Internet to build English proficiency. Students are given a task and rely on their content knowledge and grasp of English language to complete it. Teachers can create their own or visit Web Quests to access tutorials and databases of pre-created web quests. Students can master spelling, grammar and other English skills by playing games on the computer or mobile devices. Funbrain has educational games and books for Pre-K to eighth grade students. StarFall has multiple games for younger students to increase English literacy skills. Digital versions of hangman, Scrabble and Boggle are also entertaining for all ages of students. Many of these games can be put up on interactive white boards to get full class participation. Class blogs provide great forums for students to practice their writing skills. Live Journal, Edublog and Blogger allow you to create blogs for free. One of the reasons that students find blogging appealing is that it is more of an authentic writing experience, as a wider audience typically has access to read posted entries, which means students tend to put more effort into their blogs. Teachers can get students to write about specific topics that they find interesting, or students can provide commentary on current events and social justice issues. The more they practice their writing skills, the more proficient they become, so regular blogging (weekly or daily) is recommended. Blogs also provide good opportunities for family members to see what their children are working on in class. Skype is a great way for students to practice their speaking and listening skills with other people from any location. Teaching Degree offers 50 suggestions on how to use Skype in the classroom. Students can have question-and-answer sessions with

authors of books, attend video-conferences and virtual field trips, interview professionals, and connect with students from other cultures and countries. Skype can even be used to conduct parent-teacher conferences or connect with students' family members who may be abroad. Dave's ESL Cafe has a page for students that provides easy-to-understand explanations of different grammar concepts, like tenses and verb forms. It also has an Idea Cookbook, which is full of resources for teachers to improve ESL instruction. Audio books can be used to supplement reading instruction and improve comprehension. Since technology is something that students interact with regularly outside of school and students need 21st century skills to be successful in college and their future careers, the more that technology can be integrated into instruction, the better. As the result the learner is given a lot of freedom to develop his own style. Learner autonomy means giving independence to students, to learners. Also giving chances to learners to choose the kinds of materials they want to use, the kinds of objectives they want to achieve. Students are able to take responsibility for their own learning, to function independently as learners, make their own decisions about their learning, their own choices. They do not depend exclusively on the teacher for their learning and learning outcomes, but take responsibility themselves and decide what it is that they need to learn. Teacher, thus, is just trying to help students take charge of their own learning, as much as possible, helping them being more independent and developing their own strategies. Autonomy is an opportunity to work independently.

The importance of effective teaching in global, knowledge-based societies cannot be overstated. In a world that is rich in information and communication technologies, and is characterized by complex social, economic, cultural and political interactions, young people need high level problem-solving skills and an ability to apply knowledge to new and different situations. But teaching is complex and challenging work. Teachers need in-depth knowledge of the subject areas they teach, how students learn that content and an understanding of classroom environments that optimize learning. They need access to ongoing, high quality professional learning opportunities to develop and enhance the necessary skills and understandings. Like the members of other professions, teachers need to be continuous learners who see their own learning as being fundamental to membership of the profession rather than something that is incidental or optional. The extent to which a school promotes the conditions for effective professional learning depends largely on its organizational culture – the beliefs, attitudes, values, knowledge and skills of its teachers and leaders. Investing in professional learning is the key to ensuring that schools become learning communities where teachers work together, learn from each other and share best practice on effective teaching and learning. It is only through the collective work of teachers and by creating a shared professional knowledge that sustained school improvement will be secured.

REFERENCES

1. Donaghue, H (2015) 'Changing Practice and Enabling Development: The Impact of Technology on Teaching and Language Teacher Education in UAE Federal Institutions', in Farrell, TSC (ed) *International Perspectives on English Language Teacher Education*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 142–159.

2. Moussu, L and Llurda, E (2008) Non-native English speaking English language teachers: history and research. *Language Teaching* 41/3: 315–348.
3. Ramanathan, V., & Morgan, B. (2007). TESOL and policy enactments: Perspectives from practice. *TESOL Quarterly*, 41, 447–463.
4. Scrivener, J (2013) *Learning Teaching: the Essential Guide to English Language Teaching* (3rd ed). London: Macmillan.
5. Tollefson, J. W. (2006). Critical theory in language policy. In T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 42–59). Malden: MA: Blackwell.
6. Tribble, C (2012) *Managing Change in English Language Teaching: Lessons from Experience*. London: British Council.
7. www.teachingenglish.org.uk

Современные методики преподавания английского языка

И. И. Озарко

Аннотация. Английский язык является одним из самых востребованных языков в мире. Его обучению уделяют большое внимание во многих странах. Однако в различных странах существуют свои подходы к обучению. В представленной статье рассматриваются вопросы обучения английскому языку, раскрываются особенности обучения, используя современные методики и технологии, а также их эффективность при обучении английскому языку.

Ключевые слова: профессиональный английский, методики преподавания, коммуникационные навыки, студент.

Ретроспективний аналіз становлення сучасної загальної середньої освіти Туреччини

З. П. Соловей

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди
Corresponding author. E-mail: zlata@trust-united.com

Paper received 27.01.17; Accepted for publication 05.02.17.

Анотація. У статті розглядається ретроспективний підхід до аналізу становлення сучасної освіти Туреччини. Визначаються основні етапи становлення освіти та виокремлюється позитивний досвід її модернізації. Зроблено висновок, що важливими напрямками в освітній політиці Туреччини, які посприяли підвищенню її якості, є взаємодія науки, освіти і виробництва, впровадження освітньої політики щодо навчання впродовж життя, забезпечення необхідною освітою все населення Туреччини для підготовки якісних спеціалістів у будь-якій галузі.

Ключові слова: загальна середня освіта, загальна середня освіта Туреччини, ретроспективний аналіз становлення загальної середньої освіти, етапи становлення загальної середньої освіти

Вступ. Постійний розвиток суспільства вимагає перегляду та модернізації освіти згідно з загальними світовими тенденціями та відповідно до досягнень науки і техніки, політико-економічних трансформацій та процесів глобалізації культури і освіти у країнах світу. Інтернаціоналізація освіти веде до перегляду освітніх парадигм з перспективою створення єдиного відкритого освітнього простору.

З огляду на зазначене, особливої уваги заслуговує дослідження процесу становлення сучасної системи загальної середньої освіти Туреччини. Такий вибір обумовлений швидкою адаптацією (модернізацією та реформуванням) системи освіти Туреччини до вимог євроінтеграції та сучасного інформаційного суспільства.

Теоретичним основам розвитку системи освіти Туреччини присвячені дослідження вітчизняних учених Спіцина Є.С., Пророченко Н.О., Єремєєва Д.О. та інші.

Різні аспекти проблеми розвитку системи освіти Туреччини досліджували турецькі вчені Гювенс Б. (Guvenc B., 1998) [1], Каплан І. (Kaplan I., 1999) [2], Сімсек Х. та Ялдірім А. (Hasan Simsek, Ali Yildirim, 2004) [3] та ін.

Метою статті є визначення основних етапів становлення освіти та висвітлення позитивного досвіду її модернізації в Туреччині.

Матеріали та методи. Основним методом дослідження є аналіз та узагальнення наукової літератури з проблеми розвитку та становлення сучасної системи освіти Туреччини (станом на 2016 рік).

Вивчення закономірностей розвитку освіти, основних рис, що характеризують етапи її функціонування як системи, із співвідношенням різних напрямів наукових досліджень, взаємозв'язків з педагогічною практикою, історичним та економічним розвитком країни, відкриває можливості для плідного використання позитивного досвіду поколінь, для визначення перспектив подальшого удосконалення системи освіти згідно зі світовими тенденціями та вимогами певного розвитку суспільства.

Теоретичною базою дослідження є роботи вітчизняних дослідників Василюка О.В. [4], Гупана Н.М. [5], Лузан П.Г. [4], Сухомлинської О.В. [6] та ін.

Результати та їх обговорення. Слід відмітити думку Гупана Н.М., що, «пізнаючи минуле, сучасність

та майбутнє науки, тенденції та закономірності її розвитку, історія науки надає можливість впливати на хід і напрями подальших наукових досліджень» [5]. Одним з найбільш плідних загально-теоретичних підходів до вивчення історії науки, зокрема педагогічної думки, вчений визначає історіографічний підхід. Дослідник робить вище зазначений висновок, спираючись на наукові праці Сухомлинської О.В., яка історіографічний підхід виокремлює як один із основних підходів для здійснення аналізу розвитку педагогічної думки. Вчена зазначає, що лише історичний аспект, генеза феноменів, що розглядаються, відкривають природу явищ в усій їх повноті й значущості. Відповідно до зазначеного підходу простежується історіографічний аспект трансформації організаційно-педагогічних засад та розвиток провідних ідей у генезі становлення педагогічної науки [6].

Вітчизняні дослідники Лузан П.Г., Василюк О.В. [4], вивчаючи історію української педагогіки, вважають, що важливими підходами при цьому є культурологічний та системний. Культурологічний підхід науковці визначають як ретроспективний аналіз освітніх і виховних систем, що розглядається як пласт педагогічної культури, який є складовою загальнолюдської культури. Системний підхід передбачає дослідження будь-якого історико-педагогічного явища як системного утворення, основними ознаками якого є наявність сукупних елементів, кожен з яких є мінімальною одиницею, що має межу подільності в рамках цієї системи; наявність певних зв'язків і відношень між елементами системи; наявність спільної структури, яка об'єднує всі елементи системи й забезпечує повноту названих елементів та узгодженість усіх їхніх функцій; наявність зв'язків з іншими системами; цілеспрямованість системи на вирішення якоїсь проблеми [4].

Важливим також є з'ясувати поняття «періодизація», оскільки воно безпосередньо пов'язане з ретроспективним аналізом розвитку освіти.

Гупан Н.М. пропонує визначати періодизацію, як «логічне розмежування досліджуваного періоду у відповідності до якісної характеристики його стосовно самостійних окремих етапів. Така характеристика має відображати як загальні закономірності розвитку громадського життя, так і специфічні за своїм змістом, а також істотні моменти основних методів і форм

генези проблеми та визначальних етапів її розвитку» [5, с. 13]. На думку науковця, періодизація завжди дає чітке уявлення щодо еволюційних етапів розвитку педагогічних ідей, поглядів та систем освіти.

Так, турецькі дослідники Сімсек Х. та Ялдірім А. (Hasan Simsek, Ali Yildirim) вважають, що історію турецької освіти можна розглядати в рамках чотирьох основних періодів, відповідно до історіографічного підходу: період Османської імперії (Ottoman period) (до 1923 р), модернізація суспільства (Modernization of the society) (1923-1950), прагнення до демократії і реформ (англ. Quest for democracy and turmoil) (1950-1980), дихотомії в галузі освіти (1980-теперішній час) [3].

Вони характеризують період Османської імперії (до 1923 р) як такий, що диктував релігійні умови щодо викладання у школах. Наприклад, навчальний план початкової школи ("sibyan" schools) включав такі предмети, як Священний Коран, релігійні правила, релігійні читання, історія Османської імперії, арифметика і етика [7]. Школи на рівні середньої освіти (тур. medrese) – це був просунутий рівень релігійного вчення. Поряд з цими школами, існували школи, створені на базі західних шкіл, в їх навчальних планах робився акцент на природничі та гуманітарні науки. Ці школи були під контролем уряду, але фінансувалися і регулювалися фондами шкіл з орієнтацією на релігійну освіту. Приватні школи в основному були створені і фінансувалися за рахунок фондів або організацій в інших країнах (наприклад, Франція, США). Дівчатка і хлопчики були розділені на всіх рівнях освіти. Освіта не була основною проблемою у країні, що призводило до низького рівня грамотності населення.

Наступним періодом у розвитку турецької освіти науковці вважають період від 1923 року до 1950 року та називають його модернізацією освіти.

Так, після заснування Турецької Республіки в 1923 році була розпочата повномасштабна перебудова навчальних закладів. Освіта почала сприйматися як транспортний засіб для соціальної, культурної та економічної революції в країні. Школи з релігійною орієнтацією були закриті. Всі державні школи зроблені безплатними для всіх учнів та студентів. Початкова освіта стала обов'язковою для вікової групи від 6 років. Спільне навчання хлопчиків та дівчат було ініційовано на елементарному рівні в 1924 році, в середній школі таке навчання впроваджувалося поступово з 1927 р. до 1934 р. У межах поновлення системи освіти, до Туреччини в 1924 році був запрошений Джон Дьюї для вивчення шкільної системи країни і надання пропозицій. Він рекомендував Міністерству народної освіти Туреччини заснувати раду з питань освіти для вивчення питань освіти і вироблення рекомендацій освітньої політики. Вчений також висунув ідею про перетворення «робочого місця в школах і школах на робочих місцях» [1], так щоб студенти отримували навчання на робочому місці, що може посприяти швидкому вирішенню проблеми недостатньої кількості навчальних закладів у країні.

У 1927 році основним пріоритетом для Турецької Республіки стало підвищення рівня грамотності.

Дослідники зазначають [3], що на той час арабська в'язь розглядалась як ще одна перешкода для навчання читанню та письму більшої частини населення, тому постало питання щодо заміни арабського алфавіту латинським. У 1928 році був розпочатий проект «Грамотність» (англ. "Literacy Eradication Project") з метою підвищення рівня грамотності населення. Цей проект стимулював державне фінансування освіти [1].

На початку республіканського періоду (1920-ті роки), шкільна система була розділена на чотири етапи, кожен з яких тривав три роки: 1) нижча елементарна (англ. lower elementary); 2) верхня елементарна (англ. upper elementary); 3) середня (англ. middle); 4) вища (англ. high) школи. Пізніше ця система була змінена на систему 5 + 3 + 3, а саме: перші п'ять років були названі початковою, другі три роки середньою і останні три вищою освітою. Ця система була в значній мірі збережена до середини 1990-х років. Програма початкової школи була зосереджена на соціалізації (англ. Life Studies), історії, географії, природничих науках, суспільствознавстві, трудовому навчанні, малюванні та музиці. Середні і вищі школи вважалися першим і другим рівнями середньої освіти, які охоплювали природничі, соціальні та гуманітарні науки більш детально і мали професійну орієнтацію [1]. Важливим кроком щодо розвитку системи освіти, у той час, стало розділення релігії та освіти. Особлива увага була надана професійному розвитку вчителів та їх підготовки щодо викладання в сільських школах. Так, оскільки велика частина населення жила в селах, у 1938 році були створені інститути з метою підготовки вчителів спеціально для їх роботи в сільських школах. Їх завданнями стали не тільки виховувати дітей, які відвідували школи, а й навчати сільських чоловіків і жінок у багатьох аспектах життя (від сільського господарства до контролю над народжуваністю).

1940-і роки були важкими для Туреччини. Хоча країна не брала участі у Другій світовій війні, вона сильно залежала від неї в економічному плані: нестача продуктів харчування, високі ціни і високі податки призвели до реакції проти уряду. Республіканська народна партія, яка управляла країною з моменту заснування Республіки, втратила більшу частину своєї громадської підтримки, в результаті чого посилювалося невдоволення населення умовами життя. Це посприяло створенню в 1945 році опозиційної демократичної партії, яка виграла парламентські вибори в 1950 році [1].

Таким чином, наступний період дослідники назвали «прагнення до демократії і реформ» [1].

У 1954 році було знову введено в школах викладання релігії спочатку в якості елективних пізніше обов'язкових курсів. Загроза комунізму змінилася націоналістичним впливом на шкільні програми і підручники. Релігійні середні школи були спрямовані на вивчення молитви, і їх число постійно збільшувалося. Основними пріоритетами політики Демократичної партії були економічне зростання і демократизація суспільства, розвиток освіти в значній мірі ігнорувалася. У цей період якість освіти значно постраждала.

У 1960 році уряд взяли військові. Для підвищення значення та пріоритету Республіки була створена

Національна Комісія у справах освіти (англ. National Education Commission), обов'язками якої було вивчення освітніх проблем, з якими стикається країна, та надання рекомендацій щодо їх подолання [1]. Сьома освітня конвенція (англ. Seventh Educational Convention) рекомендувала закрити релігійні школи та переглянути навчальні програми. Метою цих зусиль було відновлення республіканських ідеалів у школах та поліпшення якості освіти. Ця мета була досягнута лише частково.

Високий рівень інфляції у 1960-х роках спричинив зниження зарплати вчителів, у результаті чого відбувалося зниження їх статусу та, відповідно, зменшення спеціалістів цієї професії.

В 1973 році був виданий Закон № 1739 (англ. National Education Principle) про базову освіту, який зобов'язував уряд затверджувати заходи щодо забезпечення всіх дітей безперервною восьмирічною обов'язковою освітою. Проте, в 1974 році за сприянням Республіканської народної партії та релігійної Партії благоденствування (англ. religious Welfare Party) в релігійних школах була відновлена модель освіти 3 + 4 [2]. Ця політика стала головною перешкодою для восьмирічного проекту основної освіти.

Навчальні заклади глибоко страждали від конфлікту між «правими» і «лівими» екстремістами в 1970-і роки. Вчителі були розділені на правих і лівих, і середні школи стали місцями для студентів, які були політично мотивованим підтримувати владу, за яку вони виступали. Заворушення на вулицях, зокрема в школах, у 1970-х роках перешкоджали політикам приділяти увагу проблемам школи, таких як, наприклад: розподіл переповнених класів; погана якість навчальних матеріалів (наприклад, підручники), невмотивованість вчителів, викладачів і студентів.

Наступний період становлення турецької сучасної освіти вчені [3] називають дихотомічним (1980-теперішній час).

Так, у 1980-х роках якість освіти знову стала серйозною проблемою в країні. Міністерство освіти Туреччини зазнавало різкої критики за те, що знаходилося під політичним впливом уряду та не приймало необхідних заходів щодо поліпшення якості інфраструктури в школах, оновлення навчальних програм, підручників, підвищення кваліфікації вчителів та інших аспектів освіти. Випускники шкіл знаходилися під тиском університетського вступного іспиту, що спричиняло зменшення студентів в університетах (менше ніж 10%). І студенти, і батьки звинувачують школи у неналежній їх підготовки для вступу до університетів. Ці скарги дали поштовх до створення приватних шкіл, вчителі та керівники яких стверджували, що можуть забезпечити більш якісну освіту для вступу в університети, ніж у державних закладах освіти.

У 1991-1992 навчальному році у відповідь на зростаючу критику на адресу державної школи, навчальних програм і проходження кредитної системи була встановлена система вільного вибору студентами навчальних курсів відповідно до їх потреб та інтересів. Це була серйозна спроба модернізації освіти на рівні середньої школи. Міністерство національної освіти заявило, що нова система не змогла подолати

багато проблем щодо підвищення якості освіти. Однією з таких проблем є відсутність належної інфраструктури. Крім того, централізований характер системи освіти, яка створила таку важку бюрократію, не забезпечив ефективної комунікації та координації між школами країни [8]. Ця невдача в реструктуризації системи освіти негативно вплинула на суспільну довіру до здатності уряду внести позитивні зміни в освіті Туреччини. У 1997 році, під тиском Ради національної безпеки (англ. National Security Council), парламент Туреччини ухвалив закони, які підтримували Реформу базової освіти (англ. Basic Education Reform), що була розпочата в 1973 році, для підвищення рівня освіти населення і наближення його до норм освіти Європейського Союзу. Восьмирічна Реформа базової освіти була розпочата, щоб збільшити кількість класів і шкіл. З огляду на це, в 1998 році Рада з вищої освіти перебудували програми навчання вчителів відповідно до нової структури освіти, введеної Реформою базової освіти. Були відкриті нові заклади навчання дошкільної освіти, для старших класів початкової школи; створені нові програми з турецької мови, математики, природничих наук і соціальних досліджень [3].

У сучасній освіті Туреччини спостерігаються згадані вище тенденції періоду так званої «світсько-релігійної дихотомії» (англ. secular-religious dichotomy) [9]. Кількість приватних шкіл продовжує збільшуватися в результаті погіршується якість освіти в державних школах. Приватні школи залучають успішних студентів із середнього і високого соціально-економічного фону, та отримують кращий рейтинг закладу за результатами вступних іспитів своїх студентів до університетів, ніж державні школи. Підготовка студентів до вступним іспитів університету в «dershanes» є ще однією проблемою для державних шкіл, оскільки студенти та їх батьки вважають, що єдиний спосіб потрапити до університету є відвідування студентами цих приватних курсів.

Крім вище зазначеного, у Туреччині на початку XXI століття важливого значення набуває взаємодія науки, освіти і виробництва, що є дієвим інструментом для розвитку національної конкурентоспроможності молоді у світі та країни в умовах глобалізації та становлення інформаційного суспільства.

Отже, вище описана періодизація, що запропонували науковці Сімсек Х. та Ялдірім А. (період Османської імперії до 1923 р., період модернізації суспільства від 1923 р. до 1950 р.; період прагнення до демократії і реформ від 1950 р. до 1980 р., період дихотомії в галузі освіти від 1980 до теперішнього часу) є достатньо обґрунтованою з точки зору історичних подій та реалізації реформ в освіті. На нашу думку, до цієї періодизації може бути доданий етап глобалізації освіти, що починається у 2012 році та підтверджується законом про затвердження нової моделі освіти Туреччини: «4 + 4 + 4».

Турецькі вчені Каса Б. та Ерсоз Я. акцентують увагу на тому, що освіта у сучасному суспільстві Туреччини (2016 рік) стала ефективним інструментом боротьби з бідністю і нерівністю [10].

Висновки. Отже, відповідно до аналізу наукової літератури за темою дослідження, на нашу думку,

періодизація становлення та розвитку освіти і педагогічної думки Туреччини може бути представлена такими етапами:

- етап освіти Османської імперії – до 1923 року, оскільки у 1923 році відбулося заснування Турецької Республіки та розпочата повномасштабна перебудова навчальних закладів;

- етап модернізації та становлення освіти нового суспільства Туреччини – з 1923 року по 1950 рік, оскільки в 1950 році парламентські вибори виграла демократична партія Туреччини та з цього року основними пріоритетами політики стають економічне зростання і демократизація суспільства, розвиток освіти в значній мірі ігнорується;

- етап гальмування розвитку освіти – з 1950 року по 1980 рік, оскільки у 1980 році турецькі військові прийшли до влади і розпочався процес централізації освіти;

- етап дихотомії в галузі освіти з 1980 до 2012 року, оскільки у 2012 році прийнятий новий закон про освіту, в якому була затверджена нова модель освіти «4 + 4 + 4»;

- етап, на нашу думку, глобалізації освіти з 2012 року (на період 2016 року).

Останній етап характеризується активною участю Туреччини в освітніх світових проєктах та процесом сприяння глобалізації освіти, що є позитивним напрямком у розвитку освіти.

Важливим напрямом у освітній політиці Туреччини, які посприяли підвищенню її якості, є взаємодія науки, освіти і виробництва, впровадження освітньої політики щодо навчання впродовж життя, забезпечення необхідною освітою все населення Туреччини для підготовки якісних спеціалістів у будь-якій галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Güvenç B. History of Turkish education. 1998. Ankara: Turkish Education Association. – 88 p.
2. Kaplan, I. Türkiye’de milli eğitim ideolojisi (engl. National education ideology in Turkey). Istanbul: İletişim. Eylül 2013 (1. baskı - Nisan 1999). – 407 s.
3. Hasan Simsek, Ali Yıldırım. Turkey: innovation and tradition / In Iris Rotberg (ed.) Global Education Reform: Balancing Change and Tradition, Chapter 7, Rowman & Littlefield, Lanham, MD, 2004. –153-186 pp.
4. Лузан П.Г. Історія педагогіки та освіти в Україні : навчальний посібник /Лузан П.Г., Васюк О.В. – [2-ге вид., доп. і перероб.]. – К. :ДАККіМ, 2010. – 296 с.
5. Гупан Н.М. Розвиток історії педагогіки в Україні (Історіографічний аспект): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Н.М.Гупан. –2001. – 39 с.
6. Сухомлинська О.В. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми / О. В. Сухомлинська

- // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К. : АПН, 2003. – 68 с. С. 26–35.
7. Akyüz, Yahya, Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan1993’e), Kültür Koleji Yayınları No:4,Istanbul, 1994. – 286-287 pp.
 8. Caner A., (1999). Sisteme radikal müdahale ve fiasco: Ders geçme ve kredi sistemi uygulaması (engl. A radical intervention to the system and fiasco: Credit system implementation). In F. Gok (Ed.), 75 yılda eğitim (Education in the 75th year). Istanbul: Tarih Vakfı.
 9. Iris C. Rotberg. Balancing Change and Tradition in Global Education Reform/ R&L Education, 2004. – 431 p.
 10. Başak Kasa, Yasemin Ersoz. Pros and Cons: Compulsory 12 year education reform in Turkey. South African Journal of Education, Volume 36, Number 2, May 2016. – p. 1-10 [online]. – Available from: <http://www.scielo.org.za/pdf/saje/v36n2/09.pdf>

REFERENCES

4. Luzan, P.G. History of Pedagogy and Education in Ukraine: Tutorial / P.G. Luzan, O.V. Vasyuk - [2nd ed., Ext. and revised.]. K: DAKKіM, 2010. 296 p.
5. Hupan, N.M. The development history of education in Ukraine (historiographical aspect): Abstract. Dis. on competition sciences degree of doctor ped. Sciences specials.

- 13.00.01 "General pedagogy and history of pedagogy" / N.M. Hupan, 2001. 39 p.
6. Sukhomlinska, O.V. History of Education as a science and as a subject: actual problems / O.V. Sukhomlinska/ Historical and pedagogical process: new approaches to common problems. K.: APS, 2003. 68 p., 26-35 pp.

Retrospective analysis of the development of secondary education in Turkey

Solovey Z. P.

Abstract. The article considers the retrospective approach to the analysis of the development of modern education in Turkey. The main stages of education and positive experience stands out for its modernization have been defined. It is concluded that important directions in educational policy in Turkey, which have contributed to improving its quality, it is interaction between science, education and industry, the introduction of the educational policy lifelong learning, providing the necessary education to the all population of Turkey for the preparation of high-quality professionals in any branch.

Keywords: general education, general education in Turkey, retrospective analysis of the development of general education, stages of development general education

Ретроспективний аналіз становлення сучасного середнього загальної освіти Турції

Соловей З. П.

Анотація. В статті розглядається ретроспективний підхід к аналізу становлення сучасного загальної освіти Турції. Визначаються основні етапи становлення освіти і виділяється позитивний досвід її модернізації. Сделан вывод, что важными направлениями в образовательной политике Турции, которые способствовали повышению ее качества, являются взаимодействие науки, образования и производства, внедрение образовательной политики по обучению на протяжении всей жизни, обеспечение необходимым образованием всего населения Турции для подготовки качественных специалистов в любой отрасли.

Ключевые слова: общее образование, общее образование Турции, ретроспективный анализ становления общего образования, этапы становления общего образования

Интерактивные методы формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов по документоведению и информационной деятельности

О. Н. Тур, Ю. А. Комлик, В. Ю. Вощенко

Полтавский национальный технический университет имени Юрия Кондратюка
Corresponding author. E-mail: l.oksane@mail.ru

Paper received 27.01.17; Accepted for publication 05.02.17.

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «коммуникативная компетентность», «интерактивные методы обучения». Внимание уделено ведущим признакам интерактивной коммуникации, в частности таким, как: полилог, диалог, мыследеятельность, смыслотворчество, межсубъектные отношения, свобода выбора, ситуация успеха, позитивное оценивание, рефлексия. Также представлены различные классификации интерактивных методов обучения, выделены структурные компоненты интерактивных занятий (творческое задание, работа в группах, общая дискуссия). Рассмотрены диалогические формы работы студентов: спор, дискуссия, дебаты, метод «мозгового штурма», дидактические игры.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, интерактивные методы, дидактические игры, мозговая атака, дискуссия.

Современное постиндустриальное общество сегодня все сильнее нуждается в новом поколении высококвалифицированных специалистов по документоведению и информационной деятельности, которые не только в совершенстве владеют профессиональными знаниями выбранной специальности, но и готовы существенно воздействовать на культуру общества, социально-экономические и политические процессы страны.

Особое значение в подготовке таких специалистов в современной высшей профессиональной школе приобретает проблема формирования коммуникативной компетентности, поскольку высокий уровень ее обеспечивает конкурентоспособность будущего специалиста на рынке труда.

Коммуникативная компетентность – это интегративное личностное образование, которое проявляется в процессе коммуникации как способность актуализировать и применить полученный опыт коммуникативной деятельности и индивидуально-психологические качества для достижения коммуникативной цели.

Проблема формирования коммуникативной компетентности личности будущего профессионала отражена во многих психолого-педагогических исследованиях (А. Бодалев, А. Добрович, Е. Малибурда, Н. Назаренко, Т. Непомнящая, Л. Петровская, Е. Руденский, Е. Янишин и др.). Формирование коммуникативной компетентности посредством интерактивных методов было предметом исследования также многих ученых (Л. Вавилова, Г. Воронина, Л. Гейхман, Л. Галицина, М. Голубенко, С. Кашлев, О. Коба, Г. Кузьменко, Н. Мурашко, Е. Пометун, В. Федорчук и др.), однако применение интерактивных методов в формировании обозначенной компетентности будущих документоведов описано недостаточно полно.

Цель статьи – проанализировать интерактивные методы формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов по документоведению и информационной деятельности.

Формирование коммуникативной компетентности – это цель, задача, но больше всего проблема подготовки будущих специалистов для любой профессиональной отрасли, которая в условиях модернизации

отечественного образования, современной науки и производства приобретает особую актуальность. Решение этой проблемы многие ученые-педагоги видят в переходе от пассивных к активным и интерактивным методам обучения.

Широко используемый в последнее время в теории и практике образования термин «интерактивные методы» имеет ведущей характеристикой понятие «взаимодействие». Название метода происходит от психологического термина «интеракция», что и означает «взаимодействие». Взаимодействие понимается как непосредственная межличностная коммуникация, важнейшей особенностью которой признается способность человека принимать роль другого, представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия. Смысл интерактивности складывается из определения понятий «интер» (между) и «активность» (усиленная деятельность). В этой связи термин «интерактивное взаимодействие» можно рассматривать как усиленную деятельность участников по взаимодействию между собой, а термин «интерактивное педагогическое взаимодействие» – как усиленную целенаправленную деятельность педагога и учащихся по организации взаимодействия между собой в целях развития. Таким образом, интерактивные методы – это способы усиленной целенаправленной деятельности педагога и учащихся по организации взаимодействия между собой и межсубъектного взаимодействия всех участников педагогического процесса для создания оптимальных условий развития [1, с. 37].

Интерактивные методы предусматривают обучение в сотрудничестве, когда и студент и преподаватель являются субъектами обучения, только преподаватель считается более опытным организатором процесса обучения. Все участники образовательного процесса при этом взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия соучеников и свое поведение. Студенты углубляются в реальную атмосферу делового общения, сотрудничества по решению проблем, оптимальную для выработки навыков и качеств будущего специалиста по докумен-

товедению и информационной деятельности.

Выбирая методы взаимодействия преподавателя и студентов, мы предпочитаем использовать в большей степени именно интерактивные методы, поскольку интерактивное взаимодействие исключает как доминирование одного участника учебного процесса над другим, так и одного мнения над иным. Во время интерактивного обучения студенты учатся быть демократичными, толерантно общаться с другими людьми, критически мыслить, принимать продуманные решения. Для развития коммуникативной компетентности студентов особое место должно отводиться таким интерактивным методам, которые дают возможность студенту понимать свою зависимость от социума, выбирать ключевые стратегии поведения в разных ситуациях профессионального общения, чувствовать ответственность за результаты общего дела. Кроме этого, считаем целесообразным использовать такие методы и во время самостоятельной работы студентов, выполняя которую они усваивают важность умений взаимодействовать с другими студентами и преподавателем.

Среди ведущих признаков и инструментов интерактивного взаимодействия С. Кашлев выделяет: 1) полилог – «многоголосие», в котором можно услышать голос каждого участника педагогического взаимодействия; право каждого на свою индивидуальную точку зрения, на готовность и возможность высказать ее; 2) диалог – восприятие участниками педагогического взаимодействия друг друга как равных партнеров; умение слушать и слышать друг друга, право каждого быть самим собой, выразить себя, реализовать свой потенциал по своему плану, восприятие партнера по педагогическому взаимодействию субъектом деятельности; 3) мыследеятельность – организация мыслительной деятельности участников педагогического процесса; самостоятельное решение проблем через осуществление системы мыслительных операций; проблемное обучение; процесс обмена мыслями между участниками педагогического процесса; 4) смыслотворчество – процесс осознанного творения нового содержания; выражение индивидуального отношения к явлениям действительности, понимание смысла рассматриваемого явления; обогащение индивидуального смысла за счет обмена с другими смыслами; 5) межсубъектное отношение – преподаватель и студенты рассматриваются как субъекты педагогического процесса, то есть как полноправные участники, самостоятельные, творческие, активные, ответственные; 6) свободу выбора – сознательное регулирование и активизация субъектами образовательного процесса своего поведения, которое способствует их развитию и саморазвитию; потребность в преодолении препятствий; возможность действовать самостоятельно и взаимодействовать; осознанная ответственность за осуществляемый выбор; 7) ситуацию успеха – целенаправленное создание комплекса внешних условий, содействующих удовлетворению, радости, проявлению положительных эмоций; успех как мотив к саморазвитию, самосовершенствованию; 8) позитивное и оптимистическое оценивание – отсутствие отрицательных и полярных оценок; стремление отметить позитивное, опора на по-

ложительное; 9) рефлекссию – самоанализ, самооценка своей деятельности, взаимодействия [1, с. 38]. Структура интерактивного педагогического взаимодействия стала основанием для классификации С. Кашлевым интерактивных педагогических методов: методы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации – это коммуникативная атака, которую организывает педагог для активного включения в совместную деятельность; методы обмена деятельностью – предполагают сочетание групповой и индивидуальной работы, совместную активность; методы мыследеятельности – создают благоприятную атмосферу, способствуют мобилизации творческих потенций учащихся, стимулируют активную мыслительную деятельность; методы смыслотворчества – создание своего смысла, разработка нового содержания педагогического взаимодействия; методы рефлексивной деятельности – фиксирование состояния своего развития, причины этого состояния, оценка эффективности; интегративные методы (интерактивные игры) являются интегрированным методом, объединяющим все ведущие функции вышеназванных методов [1, с. 41].

Основанием классификации интерактивных методов обучения М. Скрипника является принцип взаимодействия – диалог. Ученый выделил следующие группы интерактивных методов обучения: информационные, познавательные, мотивационные и регулятивные. Информационные методы считает способами диалогического взаимодействия участников обучения с целью обмена материальными или духовными ценностями. Познавательными методами называет способы познавательного взаимодействия (диалога) участников с целью получения новых знаний, их систематизации, творческого совершенствования профессиональных умений и навыков. При этом к познавательным методам относит и эвристические методы обучения, например, метод мозговой атаки. Мотивационные методы – это способы диалогического взаимодействия участников учебного процесса, при помощи которых каждый определяет личную позицию в отношении к способам деятельности группы, отдельных студентов, преподавателя, самого себя [3, с. 34-42].

Интерактивные методы можно классифицировать по другим признакам. Заслуживает внимания также классификация, основанием которой является принцип активности. Здесь предлагаются методы физической, социальной и познавательной активности. Так, примером физической активности является изменение рабочего места, запись, рисование и др. Участники включены в социальную активность тогда, когда спрашивают, отвечают на вопросы. Примерами познавательной активности являются дополнения участниками изложенного материала. Выступление как источник профессионального опыта, самостоятельный поиск решения проблемы. Безусловно, все три вида активности взаимосвязаны.

Практика организации формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов по документоведению и информационной деятельности дала нам возможность классифицировать интерактивные методы обучения следующим образом: неимита-

ционные (интерактивные лекции – лекция-беседа, лекция-дискуссия, проблемная лекция, лекция-визуализация и др.; круглый стол, мозговой штурм; метод проектов, портфолио, тренинг-упражнения); имитационные неигровые (кейс-метод, решение ситуационных проблем и др.); имитационные игровые (ролевая игра, деловая игра, проведение совещаний, дискуссий и т.д.).

Опыт проведения интерактивных занятий свидетельствует о том, что так или иначе все они, как правило, имеют три составляющих: 1) творческое задание на основании учебного материала; 2) работа в группах / обучающая игра; 3) общая дискуссия – подведение итогов работы группы в целом и отдельных студентов.

Овладение коммуникативной компетентностью должно осуществляться путем выполнения различных упражнений, тренировочных заданий, решения коммуникативных задач, при этом все студенты должны быть активно задействованы в учебном процессе. Формирование коммуникативных умений, навыков, способностей происходит следующим образом: студенты знакомят с соответствующим приемом, далее происходит усвоение ими содержания приема и самостоятельное его применение, позже – перенесение усвоенного на новые ситуации.

Рассмотрим подробнее интерактивные методы формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов по документоведению и информационной деятельности во время проведения практических и семинарских занятий, так как считаем, что эффективное развитие коммуникативной компетентности студентов успешно осуществляется именно на практических и семинарских занятиях, организованных, например, в форме диалога. Диалогическое общение активизирует самостоятельную деятельность студентов, усиливает эффект совместной работы в группе. Обучение в диалоге формирует социально-психологическую готовность к работе в команде, особенно в ситуации поиска эффективных способов решения проблемы.

Мы выделяем следующие диалогические формы работы студентов: групповые дискуссии – спор, дискуссия, полемика, дебаты; конструктивный совместный поиск решений проблемы – метод «мозгового штурма», разработка проектов; дидактические игры.

Спор как вид делового общения широко применяется во время обсуждения сложного положения. В изучении спора существует много мнений о его характеристиках и природе. Часто спор рассматривают как процедуру, в которой один участник доказывает, что какая-то мысль верна, а другой участник – что она ошибочна. Можно сказать, что в споре идет такой обмен мнениями, в котором человек отстаивает собственное мнение и опровергает тезис оппонента; тот же, в свою очередь, наоборот, доказывая свое положение, критикует и опровергает мнение противника. Но вместе с этим такой характеристики спора недостаточно, потому, как в споре главная цель – не доказать истину собственного тезиса, а утвердить собственное мнение, свою точку зрения. Родовым понятием спора является обмен мнениями.

Дискуссия как вид делового общения часто отожд-

ествляется со спором. Однако, в отличие от спора, дискуссия не ведет к конфронтации, не разъединяет, а соединяет. Признаки дискуссии связаны с организованностью, упорядоченностью, коллективной деятельностью по прояснению истинности каждого положения, выносимого на обсуждение. Дискуссия стремится к всестороннему обсуждению предмета разногласий, а средствами дискуссии служат не мнения, а обоснованные позиции. Характеристиками дискуссии как вида коммуникации являются следующие: 1) субъектная структура дискуссии внешне такая же, как и в споре, но ее субъекты представлены не аргументатором и адресатом, не оппонентом и пропонентом, а партнерами, соавторами коллективного обсуждения; 2) позиции сторон могут быть не только взаимоисключающими, но и взаимодополняющими друг друга; 3) обсуждение – это не опровержение тезиса оппонента, а установление степени истинности каждого тезиса; 4) обсуждение связано с всесторонним анализом, коллективной деятельностью, формированием общего мнения.

Дебаты как разновидность делового общения и обсуждения спорных положений, предназначены для обмена мнениями в публичной форме по поводу положений, высказанных в речи, докладе, выступлении или сообщении. Целью дебатов является прояснение отношения участников обсуждения к общим для всех тезисов выступления.

Мозговой штурм (мозговая атака) – это метод, при помощи которого группа студентов совместными усилиями пытается решить предложенную преподавателем проблему. Цель первого этапа – предложить как можно больше вариантов ответов на вопрос. Эта стадия не предусматривает обсуждения, критики, оценивания, предложений. На втором этапе выдвинутые идеи классифицируются и подвергаются рациональной критике. Роль преподавателя заключается в стимулировании поиска решений эвристическими вопросами.

Эвристическая беседа состоит в том, что преподаватель сам создает проблемную ситуацию, предлагает методы ее решения и возможный результат. Но в процессе обсуждения проблемы студенты могут выдвинуть такие вопросы, внести такие коррективы в план преподавателя, что возможен неожиданный результат и для преподавателя, и для других субъектов. Однако в этом и состоит эвристическая сила данной формы организации диалогового поиска.

Чтобы метод мозгового штурма был максимально эффективным и действенным, предлагаем следующие рекомендации по его проведению: 1) сразу объявите о том, что приветствуете все идеи, так как главный принцип метода – «свобода мысли». Не будет никаких замечаний и критики по поводу высказанных мыслей. Приветствуйте новые идеи, демонстрируйте, что все идеи имеют большое значение; 2) позвольте «пропускать ход», но в то же время очень важно, чтобы каждый участник не чувствовал себя так, как будто он выпал из процесса; 3) скажите, чтобы все записывали свои идеи на листках бумаги – потом эти листки можно будет прикрепить на доске в любом порядке и менять его в зависимости от надобности; 4) объедините участников мозговой атаки в группы –

это особенно важно, если есть такие студенты, которые плохо подготовлены и не могут предложить своих идей; 5) продолжайте штурм, пока не перестанут появляться новые идеи; 6) определите, какие из высказанных идей более-менее важны с точки зрения студентов (например, пронумеруйте все идеи и предложите студентам выбрать 4-6 наиболее важных для них, далее подсчитайте результаты голосования).

Дидактическая игра – это активная учебная деятельность по имитационному моделированию изучаемого явления, процесса. Это коллективная, целенаправленная учебная деятельность, когда каждый участник и вся команда объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на выигрыш [2, с. 201]. Методика проведения практического занятия в форме игры требует выполнения следующих условий: учебная группа заранее информируется о форме проведения занятия, его теме и целях; учебная группа делится на подгруппы, определяются ведущие в каждой из них, распределяются роли; ведущие намечают круг вопросов, выявляют наиболее дискуссионные из них; в оценке занятия преподаватель учитывает структуру дискуссии, её эвристический эффект, качество выполнения роли.

В качестве примера предлагаем вариант деловой игры, которая может быть проведена со студентами – будущими специалистами по документоведению и информационной деятельности на занятиях по «Информационно-аналитической деятельности», «Аналитико-синтетической переработки информации», «Документоведению» и др.

1. Студенты группы распределяются на две подгруппы, каждая из которых получает в конвертах таблички с названием десяти методов аналитической деятельности и задание – за две минуты письменно дать определение методам. После окончания работы, ведущий студент каждой подгруппы озвучивает результаты работы своей подгруппы. Далее подгруппы обмениваются результатами для экспертизы.
2. На протяжении нескольких минут каждая подгруп-

па проверяет правильность данных определений методов и по своему желанию проводит их ранжирование по популярности и эффективности использования.

3. Подгруппы по очереди зачитывают свой список, преподаватель записывает результаты в таблицу, считает общий рейтинг.

4. Каждая подгруппа разделяется на «оптимистов» и «пессимистов» и получает задание оценить первые пять методов, выделенных по рейтингу как наиболее употребляемые. При этом следует «оптимистам» написать как можно больше положительного, а «пессимистам» – отрицательного относительно указанных методов.

5. Слово предоставляется сразу «оптимистам», потом «пессимистам». Подгруппы по очереди высказывают свою коллективную точку зрения относительно методов аналитической деятельности.

6. Подводится итог игры: рефлексия (Чем понравилась игра? Чем не понравилась? Что было полезным? и т.д.).

Таким образом, интерактивные методы – это способы усиленной целенаправленной деятельности педагога и учащихся по организации взаимодействия (коммуникации) между собой и межсубъектного взаимодействия всех участников педагогического процесса для создания оптимальных условий развития. Ведущими признаками интерактивной коммуникации являются полилог, диалог, мыследеятельность, смыслотворчество, межсубъектные отношения, свобода выбора, ситуация успеха, позитивное оценивание, рефлексия. Интерактивные методы классифицируются на неимитационные и имитационные (игровые и неигровые). Использование интерактивных методов на занятиях предполагает наличие творческого задания, работы в группах, общей дискуссии. Диалогическими формами работы студентов на занятиях являются дискуссия, дебаты, разработка проектов; дидактические игры – ролевые, деловые, рефлексивные и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кашлев С.С. Интерактивные методы изучения педагогике: учеб. пособие / С.С.Кашлев. – Мн. : Выш.шк., 2004. – 176 с.
2. Педагогика : учеб. пособ. / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Высшее образование, 2008. – 430 с.
3. Скрипник М. Интерактивне навчання: основні поняття / М. Скрипник // Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – С.30 – 43.
4. Сучасний тлумачний словник української мови: 100 000 сл. / за заг. ред. В. В. Дубічинського. – Х. : ВД Школа, 2009. – 1008 с.
5. Формування соціальної компетенції старшокласника / уряд. Ж.Шашко. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с.

REFERENCES

1. Kashlev S.S. Interactive methods of pedagogics teaching: study guide / S.S. Kashlev. – Mn. – Vysshaya Shkola, 2004. – 176 p.
2. Pedagogics: study guide / under the editorship of P.I. Pidkasytyi. – M., Vyssheye Obrazovaniye, 2008. – 430 p.
3. Skrypnyk M. Interactive teaching: basic concepts / M/Skrypnyk // Adult games. Interactive methods of teaching. – K.: Red. zahalnoped. has., 2005. – P. 30 – 43.
4. Modern Explanatory Dictionary of Ukrainian: 100 000 words / under the editorship of V.V. Dubichynskiyi. – Kh.: VD Shkola, 2009. – 1008 p.
5. Social competence formation in upper-form pupils / compiler Zh. Stashko. – K.: Shk. Svit, 2011. – 128 p.

Interactive methods of forming communicative competence in future specialists of document science and information activity O.M. Tur, Yu.O. Komlyk, V. Yu. Voshchenko

Abstract. The concepts of "communicative competence", "interactive teaching methods" are under consideration in the present article. Attention is paid to the main features of interactive communication, particularly, such as: polylogue, dialogue, thinking activity, meaning creating activity, interpersonal relations, freedom of choice, situation of success, positive assessment, reflection. Various classifications of interactive teaching methods are also presented, the structural components of the interactive classes are highlighted (creative task, work in group, general discussion). Dialogical forms of students' work are considered: argument, discussion, debate, the method of "brainstorming", didactic games.

Keywords: communicative competence, interactive methods, didactic games, brainstorming, discussion.

Psychological and pedagogical bases of using the project-work method to teach foreign languages at higher technical educational institutions (HTEI) of Ukraine

Ye. M. Voronova, O. Gubareva*, L. Khorunzha

Kharkiv National Automobile and Highway University, Kharkiv, Ukraine

*Corresponding author. E-mail: gubareva76@mail.ru

Paper received 27.01.17; Accepted for publication 05.02.17.

Abstract. The article deals with the main psychological and pedagogical bases of using the project-work method to teach foreign languages at higher technical educational institutions of Ukraine. The emphasis is put on the necessity to form students' critical thinking and it is also underlined that the system of developing the skills of communicative competence of HTEI students accounts for their individual peculiarities, the level of their cognitive abilities, professional motives and interests, and the features of their future professional activity.

Key words: *psychological and pedagogical bases, project-work method, critical thinking, activity, communicative.*

Introduction. Development of skills of communicative competence of students of higher educational institutions of engineering specialties based on project activities is performed in the process of their personality becoming and provides for compulsive consideration of psycholinguistic properties of mechanisms of foreign language communication, the link of thought and speech in the process of communicative interaction of speakers.

Studying a foreign language is possible only through the development of students' creative imaginative thinking, using design techniques, attention, memory, the ability to see facts, to compare, to analyze, to synthesize, to summarize, to specificate and abstract, that is based on one's personal reflection of the reality, since all human activities, which are currently reflected by means of a foreign language, are formed on a psychological basis.

Thus, the most logical thing is to examine the psychological and pedagogical principles of using the project method, taking into account the specific character of foreign languages as an educational subject for teaching a foreign language to students of engineering specialties of HTEI.

A brief review of publications on the subject. The goal of developing skills of communicative competence of students of engineering specialties allows making up the ideas of psychological significance (M. Dobrynin, C. Rubinshteyn), personal content (O. Leontyev), personalization of the individual (O. Petrovskiy), the leading (V. Davydov, O. Leontyev, D. Elkonin) and determining (V. Mukhina) activities, the fundamental theory of the personality and his/her activities: on integrated personality characteristics (B. Ananyev, L. Bozhovych, O. Kovaliov, V. M'yasyshev, K. Platonov); on the mechanisms of personalization of the individual and his/her development when carrying out activities (K. Abulkhanova-Slavskaya, L. Buyeva, A. Leontiev); on assimilating the activity (L. Vyhotskiy, V. Davydov, P. Halperyn, N. Talyzina) and its subject (B. Ananyev, O. Asmolov, S. Rubynshteyn); on the unity of theoretical and practical thinking (S. Batsychev, O. Brushlinskyi, O. Matyushkin, B. Teplov, H. Kostyuk); on the personality and his/her development when carrying out activities (E. Klymov, B. Merlin, B. Teplov).

On the basis of study review of age-related psychology and pedagogy there were identified the following psychological and pedagogical prerequisites for implementing

the project method of teaching foreign languages at higher educational institutions:

- complex learning motivation;
- focus on the specific professional specialization of students;
- personality and activity approach to learning;
- difficulties and individualization of learning.

Using methodological prerequisites of the project method of teaching foreign languages, there were determined its common characteristics such as:

- communicative focus on teaching a foreign language;
- interconnected teaching all kinds of communicative activities and integrative teaching a foreign language, which involves knowledge, skills and abilities of students in other subjects.

Empirical studies show that learning a foreign language by students of technical specialties of higher educational institutions is connected with difficulties that are primarily of social and psychological character. On the one hand, the status of English significantly increases the motivation for studying it. In addition, in recent years there has been a trend to earlier students' awareness of the importance of acquired knowledge for further professional growth.

The purpose of the article. The purpose of research is to determine the psychological and educational foundations of using the project method, taking into account the specificity of foreign languages as an educational subject at HTEI of Ukraine.

Materials and methods applied. Psychological and educational foundations of using the project method, taking into account the features of foreign languages as an educational subject at HTEI, are based on the following assumptions:

- the role of a foreign language as an educational subject in the modern educational system;
- the specific character of teaching a foreign language to students of engineering specialties, the main goals and objectives;
- the project method application, taking into account the specific character of teaching a foreign language at higher educational institutions.

The scientific-theoretical and practical basis for project work, as well as its main component is motivation, the other essential components, that should be considered, are the activity component, the learner-centered approach and

communicativeness, the culture and academic competence.

The project activity contributes not only to enlarging one's scope, but also to developing students' skills of critical thinking. Students are no longer passive recipients of knowledge. They are actively involved in the studying process by asking questions and finding answers to them. Students do not just obtain information, but they redesign it, compare sources, analyze the facts, specify the issues of primary and secondary importance, and establish the cause and effect relationship. Knowledge does not become the final, but the starting point, as well as the basis for reasoned and logical thinking based on personal experience and proven facts.

Critical thinking developing during the expansion of the information space is of particular relevance. It makes possible to reach such educational outcomes as the ability to work with a flow of information in different areas of knowledge that is constantly enlarged and regularly updated; the ability to express one's views (orally and in the written form) clearly, decisively and correctly; the ability to form one's own opinion based on the understanding of different experiences, ideas and perceptions; the ability to solve problems; the ability to independently engage oneself in (academic mobility) self-education; the ability to cooperate and create the constructive relationship with other people.

Project work allows creating the environment necessary for full study of a foreign language, a professional foreign language for the purpose of forming global thinking, development of personal activity that is of particular relevance during the transition to the European educational system that sets new challenges to the educational science and practice and widely implements in the teaching process the project methodology - one of these technologies.

The basis of critical thinking is made up of a three-level process: challenge - understanding the contents - reflection. At the stage of the challenge the first step is an idea formed by the person: what does he know and want to learn? At the stage of understanding (implementation of the content), the person answers the previously posed questions. At this stage they study and handle the information. At the stage of reflection the student thinks over and generalizes the information gained while studying a particular problem.

Thus, the project method is an effective tool for critical thinking development. In order to help students perceive the foreign language as a means of intercultural interaction it is necessary not only to acquaint them with the regional subject, but also seek the ways to involve them in an active dialogue of cultures, so that they could practically learn the peculiarities of the language functioning within a new culture for them [5, p. 25].

The basic idea of this approach to learning a foreign language at HTEI, therefore, lies in shifting the focus from various types of exercises on students' mental active performance, which, in turn, requires mastery of certain linguistic means.

In the process of teaching a foreign language at higher educational institutions of Ukraine the personality oriented project training is of particular importance due to the following reasons:

1. Organization of foreign language teaching, taking into account the psychological characteristics of students as adult individuals (17-18 and over), as the psychopedagogical analysis reveals, has its specificity, consideration of which can raise the quality of the process of teaching a foreign language at a higher educational institution in general, and promote the development of HTEI students' skills of communicative competence based on the project methodology, as well as the creation and professional growth of the individual specialist in accordance with the modernity requirements.

Along with the competency and activity approach the student is considered to be an active subject of educational interaction with independent organization of one's own activity, which is inherent in the specific orientation of cognitive and communicative activity aimed at addressing specific professionally oriented tasks, the main mode of teaching students is the semantic-context one [2].

A system of skills development of HTEI students' communicative competence accounts for their individual peculiarities, the level of their cognitive abilities, professional motives and interests, and the specificity of their future professional activity, understanding the essence of mental processes that are fundamental for communicative activities.

An important aspect of professional formation, that is the future specialist of the engineering industry, is the realization of an individual approach to the student's personality in teaching foreign languages at higher educational institutions, which accounts for knowledge as age-related, personality factors, as well as special characteristics of the intellectual potential of those who seek to acquire high-quality knowledge and practically implement them in the process of professional communication.

2. The specificity of the students' social position and status supports the enhancement of their mental activity and the increase of their degree of independence. Conscious professional identity of students will play a significant role in the educational process. On the one hand, as a rule, students self-identified themselves professionally while studying at school, college, gymnasium, and lyceum (independently or under the influence of their parents), at work, military service, etc.

One can, therefore, say enough about a conscious choice of a future professional activity by a socially mature personality, a person responsible for his/her own actions and behavior, and adequately regulates one's own behavior.

On the other hand, they have not yet mastered the demands of the future profession in a wide range of prospects for their professional creativity and identification search, including the project activity; they have not found out the conditions for achieving professional and career success, the opportunity of self-development and self-actualization within their profession.

3. Senior students of higher educational institutions on the basis of reflection actively develop their own self-consciousness, self-construction, the ratio of the ego identity and ego ideal.

The student age is characterized by maximum development of physical and psychological features, higher mental functions: perception, thinking, memory, attention,

emotions and feelings, as well as the development of professional communication.

This is the best time for learning and training, as well as for the formation of one's individual style. The main feature of the student age is awareness of identity, self-development and personality self-actualization, development of outlook and self-construction.

4. Students face the challenges of social, professional and personal self-determination, providing for clear orientation and defining one's own place both within the profession and the society that in turn has caused the need to develop self-awareness, an outlook and a stable approach to life. [9]

The human professional potential development of a specialist has some levels and is the result of active cooperation of a student's personality with socio-professional groups and means of labor as well as with his mind enrichment, which can be considered to be the functional growth.

The leading factor in the professional development of the student's personality is a system of objective requirements determined by specifically organized (training) activities, which course new properties and qualities, extremely important for the implementation of project activities.

The psychosocial culture of the engineer is understanding and consideration of the consistent patterns and functioning of the expert of the psychosocial system. An engineer is a socio-technical profession, 50% - interacting with others, 50% - working with the technology. Hence, there is the need for the engineer's psychosocial culture formation, which includes responsibility for people who are in hand.

In this connection, 'Foreign Language' subject has a significant educational potential for the social competence formation of future engineers that is the essence of the social phenomenon of 'language' with the main function of communication.

Project work is an important tool for learning a foreign language, motivation developing.

The motivation is the basis of a foreign language learning in higher educational institutions, which includes speaking process specialization (profession language and terminology knowledge in the implementation of project activities, etc.) and the teacher's personality, which mainly influences the intensification, advisory and coordinating functions of the educational process (accelerated development of receptive and reproductive skills of students' communicative competence in technical universities based on the project methodology).

Motivation is defined as a system of various incentives, including the needs, goals, interests and emotions. The development of cognitive motivation provides students' overcoming the difficulties in the classroom, causes their cognitive activity and initiative. The advent of cognitive motivation changes the psychological processes of perception, memory, thinking, affecting the efficiency of the learning process.

The motivation formation to the researched object is the necessary process. This is especially true for foreign language studying at the non-linguistic faculty, because language is not a profiling subject and it is not given enough time. Motivation positively affects all psychologi-

cal processes of a person - attention, perception, memory, thinking, imagination.

Attention appears with the person's interest, in the educational process particularly. Interest is one of the most effective determinants of attention. The perception of educational material depends on whether cognitive needs are formed or not. An important role is played by the instruction that helps to perceive the material accurately.

Researchers say that thinking is governed by a system of active relations of the subject to the object, expressed in the mental activity motivation [1; 3].

Cognitive motivation is the most important for learning activities. In foreign language mastering cognitive motives are aptly differentiated, there are several important of them in particular:

- the interest for the language promotes motives to the analysis of linguistic phenomena, the development of linguistic thought;
- the ability to use the language as a means of information exchange, receiving of knowledge, particularly professional.

The development of motivation largely depends on the means and methods used by the teacher who organizes the activities of students. Using certain conditions under which the process of learning becomes more interesting and leads to the knowledge mastering and motivation development.

It is necessary to develop common motivation for language learning. Students need to see and understand how foreign language is important in their life - that is communication with students from other countries and getting acquainted with the culture of other nations.

But motivation for the development of the activity is not enough, so it is important to develop professional motivation.

Students of technical (engineering) specialties of Ukrainian universities are focused on their future profession; their interest is associated with manufacturing, technology and equipment. Therefore, one of the major reasons of students' studying success is an interest to the information about their specialty. This interest is linked to the need for future careers.

To develop motivation, the projects, the students work on, must have the following characteristics:

- 1) content relevance;
- 2) novelty;
- 3) variety.

Foreign material studying, problems discussing in the project should be relevant to students, not random or abstract. The novelty of the material is an essential prerequisite for interest and cognitive motivation creating.

However, the new material should be based on existing knowledge. Teaching material should be characterized by a certain variety, which is achieved by using different techniques and methods at the classes and beyond them, especially when working with a variety of educational texts is used in project activities. For example, reading, translation, dialogues role-playing, discussion, listening and so on. In addition, the texts relating to various processes, environmental phenomena, various professional tasks in a foreign language solving are expected to be studied.

So, novelty, relevance and the content variety of the foreign language texts is a necessary condition of interest and need for students' speaking and mental activity, motivation in project activities.

As to a foreign language teacher, there arises a pedagogical and psychological problem of the original creation, formation or preservation of the student's existing needs to communicate in a foreign language and to know this language, to form professional settings, to create a terminology database by means of the foreign language for specific purposes.

According to the author of this study, there are the most important factors that contribute to the internal motivation of speaking activity formation at project studying.

- project ideas connection to real life: the idea of any project must be associated with the creation of a particular product or a particular solution, a significant problem for the student taken from real-life practice in the profession;
- interest availability in the project performance of all its members: in the process of the project methodology using, it is very important to achieve the personal idea of project accepting and real interest arising in its realization, which will provide its successful implementation and effectiveness of the educational impact;
- the teacher's leading role in consultative function: the transition from leading positions to the position of an adviser and / or the coordinator, by giving learners the real autonomy and opportunity of their own initiative and autonomy displaying in the project implementation, that contributes self-identity.

Psychological diagnostics, acquired linguistic and age characteristics of students, in particular, play an extremely important role in the practical implementation of the communication method through the method of "projects".

According to the results of this diagnostics, communication organization on the lessons of spontaneous and prepared long-term projects implementation is realized.

A new role of the teacher, his emotional mood, ability to find a contact with students based on trusting and their ability to communicate in a foreign language should be emphasized and students will feel their importance and their 'important' role in the implementation of 'A Project'. Dale Carnegie said: 'Convince your interlocutor in his significance'.

In preparation for the lessons with the realization of a 'domestic' or - on the undergraduate courses - 'professional' project, a teacher should think about the moments of relaxation and be able to react to unforeseen situations in the classroom.

Results and discussion. The development level of the future specialist's creative potential affects not only his profession, but also the process of his life, as a means of self-expression through self-affirmation and self-development.

It should be mentioned, that in different kinds of a person's activity (cognitive, philosophical, communicative

and emotional) and project activities, in particular, his creative essence- searching and transforming orientation- is preserved: [6, p. 76-82; 7, p.115; 8].

In our opinion, this surely affects the student's development of communicative competence skills in English language learning by the method of projects in high technical educational establishments.

In addition, the importance of a creative professional specialist forming by means of a foreign language is characterized by such values as: social, because there appears not just a new person with special mentality, capable of radical changing and transformation, but a specialist of a new form, which is attached to the progressive changes in the society; scientific, because he serves as a means of creative abilities knowledge in the field of intellectual and social creativity [6, s.76-82].

Thus, communicative literacy is also of great importance - a set of a person's communicative knowledge and skills, allowing him to communicate effectively orally and in a writing way; knowledge of the laws, rules and means of effective oral and written communication [4, s.328].

Conclusion. The practice of foreign languages teaching in technical universities has shown that the implementation of the project technology in foreign language learning contributes greatly to the atmosphere of a collective dialogue, organized on the basis of communicative situations that are the basis of the 'project work'. This encourages students to communicative and motivated speech acts, and communication in these situations allows them to learn a foreign language active material.

Such situations are emotionally colored, have a sense of satisfaction, interest in joint activities, providing conditions for success both in the preparation and the implementation of long-term and spontaneous projects.

Experience shows that the development of communication skills is possible only through solving real problems in the classroom, causing students' self-confidence, helping to overcome 'psychological barrier' and developing a desire to 'speak' a foreign language.

So, based on the main goal of a high school - the formation of professionals and creative person, able to think and act globally and humanely, creativity is considered as integral, professionally significant quality, appearing in intellectual, speech, occupational and social sectors without which the project work by means of a foreign language is impossible.

The development of creativity allows realizing a high-quality professional project work, helps a specialist to reach the highest level of perfection, promotes self-development and self-actualization (among which the priority is given to the development of spirituality, intellect, will, language and speech improvement, formation of professional qualities, etc.).

REFERENCES

1. Bim I.L. The personal focused approach – the main strategy of the school updating. / I.L Bim//Foreign language at school. – 2002. – No. 2. – Page 11 – 15.
2. Verbitsky A.A. Active training at the higher school: contextual approach: method. textbook / A.A. Verbitsky. – M.: The higher school, 1991. – 207 pages.
3. Vetkhov A.M. Psychology and pedagogical characteristics of modern methods of training in foreign language / A.M. Vetkhov//Foreign school – No. 1. – 2006. – Page 46.
4. Galskova N. D. Theory of training in foreign languages: linguodidactics and techniques / N.D. Galskova, N. I. Gez. – M, 2006. – 336 pages.

5. Danilenkova G.G. Pedagogical design of educational process / G.G. Danilenkova // Scientific collection / Kaliningrad University. – 2000. – Page 25-27.
6. Luzik E. Creativity as a criterion of quality in training specialists in universities of Ukraine / E Luzik // Higher education Ukraine. - 2006. - № 3. - P. 76-82.
7. Masur I.I. Management of projects / I. I. Masur. – М, 2005. – 655 pages.
8. A technique of training in foreign languages at higher school: Textbook / Gez N. I., Lyakhovitsky M. V., Mirolyubov A.A., etc. – М.: Vyssh. school, 1982. – 373 pages.
9. English Program for professional communication / Edit.: G.E. Bakaev, O.A. Borisenko, I.I. Zuyenok, V.A. Ivanischeva, L.Y. Klimenko, T.I. Kozymyrska, S.I. Kostyrytska, T.I. Skrypnyk, N.Y. Todorova, A. Hodtseva. - К. : Lenvint, 2005. – 119p.

Психолого-педагогические основы технологии использования проектной методики в обучении иностранным языкам в технических ВУЗах Украины

Воронова Е. М., Губарева О. С., Хорунжа Л. А.

Аннотация. В статье рассматриваются основные психолого-педагогические основы использования проектного метода обучения иностранным языкам в технических учебных заведениях Украины. Акцент делается на необходимости формирования у студентов критического мышления, а также подчеркивает, что система работы по развитию навыков коммуникативной компетенции студентов ВТУЗ Украины предусматривает учет их индивидуальных особенностей, уровня познавательных возможностей, профессиональных мотивов и интересов, специфики их будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психолого-педагогические основы, метод проектов, критическое мышление, деятельность, коммуникативный.

Педагогічні умови формування правової культури молоді в Україні

Л. В. Висоцька

ДВНЗ «Криворізький національний університет»
Corresponding author. E-mail: lyubovsockaya@gmail.com

Paper received 26.01.17; Accepted for publication 05.02.17.

Анотація. У статті розглянуто думки сучасних науковців щодо розуміння понять «педагогічні умови» та «правова культура молоді», здійснено аналіз нормативної бази правової освіти задля визначення педагогічних умов формування правової культури молоді України. Доведено, що ефективність розвитку правової культури молоді України залежить від додержання низки педагогічних умов: уведення правової освіти до пріоритетних напрямів державної освітньої політики; унормування системи правової освіти із відповідним змістом (правове навчання/виховання); створення комплексної системи професійної підготовки вчителів/викладачів права.

Ключові слова: педагогічні умови, правова освіта, система правової освіти, правова культура, педагогічні умови формування правової культури молоді.

Вступ. В умовах трансформації українського суспільства, пов'язаних з розбудовою правової держави, становленням громадянського суспільства, входженням України до європейського простору тощо, відбувається реформа освіти, у тому числі її структурних комплексних елементів, одним з яких є правова освіта (далі – ПО). Саме комплексна та цілісна система ПО є основним чинником формування високого рівня правової культури суспільства в цілому та особи-громадянина зокрема, як показової ознаки правової держави. Становлення право свідомої особистості відбувається в результаті впливу різних соціальних факторів, серед яких провідне місце належить освіті, оскільки «первісну» правову соціалізацію особа проходить у період навчання. Злободенність проблеми доводиться наявністю комплексних державних програм, де порушуються питання громадянської активності молоді та її відповідальності. Так, у Державній цільовій програмі «Молодь України» на 2009 – 2015 роки (Постанова Кабінету Міністрів України № 41 від 28.01.2009 р.) в очікуваних результатах передбачено: «підвищення рівня громадянської активності та патріотичної свідомості молоді, створення морально-етичних засад для її всебічного розвитку; підвищення рівня правової культури молодих громадян, зокрема в питаннях поваги до прав і свобод людини, відповідальності за власне життя» тощо [4]. У Державній цільовій програмі «Молодь України» на 2016 – 2020 роки (Постанова Кабінету Міністрів України № 148 від 18.02.2016 р.) зазначено, що участь молоді у суспільно-політичному житті держави залишається досить низькою, а участь молоді у обговореннях законопроектів на державному та місцевому рівнях становить лише 5% [5]. Саме тому від якості правового навчання/виховання, професійної компетентності вчителів/викладачів та ефективності педагогічних умов реалізації змісту ПО залежить рівень сформованості правової культури учнівської молоді, яка є запорукою існування громадянського суспільства та правової держави та згодом візьме відповідальність за долю країни.

Короткий огляд публікацій по темі. Звернення до наукових публікацій доводить значний інтерес сучасних вчених до проблем правової освіти, зокрема сутність та зміст поняття «педагогічні умови» розглядаються у наукових працях Ю. Бабанського, В. Загвязинського, О. Дурманенко, В. Максимова,

І. Лернера, Н. Терезовської, Ю. Сокольниковою, Є. Хрикова та ін. Достатньо широко висвітлені теоретичні аспекти проблеми педагогічних умов (О. Блажук, О. Гусак, Т. Гуцан, Н. Жукович-Дородних, Р. Маслюк, Я. Никорак, Л. Хоменко-Семенова та ін.). Значно менше представлено питання педагогічних умов формування правової культури особистості (Н. Дронжек, А. Мекшун, А. Морозов, Ж. Петрочко, О. Рем), що обумовило власний напрям наукового студіювання.

Мета. Викладене вище обґрунтовує актуальність проблеми дослідження, мета якого – обґрунтування педагогічних умов формування правової культури молоді в Україні.

Матеріали та методи. Методологічну основу дослідження становить теоретичний аналіз і узагальнення наукової літератури та нормативно-правової бази для встановлення сутності поняття «педагогічні умови» та визначення педагогічних умов формування правової культури молоді.

Результати та їх обговорення. Освітня політика України направлена на виховання всебічно розвиненої особистості, здатної адаптуватися до життя в різних сферах життя, у тому числі правовій. Розбудова правової держави дає висуває(формує?) запит на формування право свідомої особистості з високим рівнем правової культури. Така потреба сприяла активізації освітньої політики держави в галузі ПО. Так з'являється низка державних документів: Укази Президента України «Про Національну програму правової освіти населення» (№ 992/2001) (далі – Програма), «Про Всеукраїнський тиждень права» (№ 1149/2008); Накази Міністерства юстиції України «Про затвердження Порядку проведення органами юстиції перевірок стану правової освіти» (№ 3325/5, 2011 р.), «Про затвердження примірних програм здійснення органами юстиції перевірок стану правової освіти» (№ 402/5, 2013 р.), «Про затвердження Порядку проведення Міжнародного правничого конкурсу імені В.М. Корецького» (№ 2241/5, 2013 р.); Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про Всеукраїнську міжвідомчу координаційно-методичну раду з правової освіти населення» (№ 366, 1995 р.) та ін., якими визначено науково-методологічні засади розвитку вітчизняної правової освіти, її мету та організацію.

Аналіз зазначених вище документів, дає підстави стверджувати, що ПО являє собою комплекс заходів виховного, навчального та інформаційного характеру, спрямованих на становлення належних умов для набуття громадянами правових знань, умінь та навичок у їх застосуванні, необхідних для реалізації своїх прав і свобод, а також виконання покладених на них обов'язків. Реалізація ПО здійснюється через певну її організаційну систему, що являє собою сукупність навчальних і навчально-виховних закладів, які відповідно до закону здійснюють непрофесійну правову та професійну юридичну освіту.

Непрофесійна ПО: дошкільна ПО; загальноосвітня шкільна ПО; ПО в професійних виховних закладах, ПО у вищих навчальних закладах; ПО в закладах підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів; правова самоосвіта громадян.

Професійна юридична освіта: вища юридична освіта; аспірантура; докторантура, професійна юридична самоосвіта [6].

В системі ПО учнівської молоді визначальну роль відіграє формування правової культури. Дослідниця О. Проць у власному загальнотеоретичному дослідженні проблематики правової культури молоді в Україні, визначає її як «цілісний динамічний соціально-правовий феномен – систему вироблених суспільством правових нормативів і цінностей, засвоєних молоддю у процесі правової соціалізації, що визначають форми її участі у правовому житті суспільства» [7]. Схожу думку висловлює доктор юридичних наук, професор С. Стеценко, який визначає правову культуру молоді як «складову її загальної культури, що відображає систему усвідомлення правових цінностей, сприйняття права як реального регулятора суспільних відносин, знань про свої права та обов'язки і загалом ставлення до правових явищ» [9]. Суголосною до наведених вище тлумачень правової культури є дефініція, подана Р. Козубовським, який під правовою культурою молоді розуміє глибокі знання права, повагу до нього та вважає, що високий рівень правової культури можливо сформувати лише за умов належного правового виховання [2]. Таким чином, рівень сформованості правової культури молоді залежить від рівня її правової освідченості, а отже, від реалізації основної мети ПО.

В Програмі основною метою ПО визначено створення *належних умов набуття громадянами правових знань*, а саме :

- правотворча, правоосвітня та правовиховна діяльність органів влади, громадських, освітніх, культурних закладів, наукових установ, міжвідомчих координаційно-методичних рад з правової освіти населення, видавництв, засобів масової інформації;
- поєднання ПО із загальною середньою, професійно-технічною, вищою освітою;
- система ПО як надання правової освіти має здійснюватися в усіх дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладах і закладах післядипломної освіти;
- методологічна база ПО: типові програми правового навчання, наукові/методичні рекомендації, підручники та посібники з правознавства, юридичні посібники, збірники актів законодавства;

- правова самоосвіта населення;
- участь юристів у поширенні правових знань;
- міжнародне співробітництво з питань ПО;
- застосування сучасних інформаційних технологій, дистанційного навчання;
- професійна компетентність/компетенція вчителів/викладачів права: підготовка спеціалістів вищими навчальними закладами, проведення навчально-методичних семінарів для викладачів правових дисциплін;
- системний аналіз стану ПО [6].

Проаналізувавши зміст вказаного вище нормативно-правового акта, робимо висновок, що під поняттям «*належні умови набуття правових знань*» розуміється низка обставин, які обумовлюють розвиток ПО, а саме: передачу/розповсюдження правової інформації (нормотворча, освітня політика державного апарату в галузі ПО, стан національного законодавства, правова реальність, якість змісту ПО, якість професійної підготовки вчителів/викладачів правників, відповідність теоретичного правового матеріалу підручників та навчальних посібників правознавства чинному законодавству, стан навчально-методичного забезпечення правового навчання та виховання, готовність особи до сприйняття правової інформації, способи/засоби/методи правового навчання/виховання тощо), чільне місце серед яких належить саме педагогічним умовам формування правової культури учнівської молоді.

Встановлення системи педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування правової культури учнівської молоді потребувало окреслення розуміння поняття «педагогічні умови» в сучасному науковому дискурсі (Таблиця 1).

Серед такого різноманіття тлумачень поняття «педагогічні умови», привертає увагу думка дослідника Є. Хрикова, який зробивши аналіз понад двохсот авторефератів дисертацій, зазначає, що більшість сучасних дослідників не розуміють суть поняття «педагогічні умови», видаючи за них педагогічні цілі, завдання тощо. Наголошує, що педагогічні умови створюються, а цілі та завдання - реалізуються. Самі педагогічні умови визначає як: «обставини, які обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу; сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності» [11]. Відповідно до такого розуміння розглянутого поняття, під педагогічними умовами формування правової культури ми розуміємо сукупність обставин передачі та отримання правової інформації / знання.

Так, до педагогічних умов формування правової культури учнівської молоді можемо віднести наступні: *освітня політика держави в галузі ПО; система ПО; зміст ПО* (типові плани МОН, типові навчальні програми, навчальні робочі програми, зміст навчальних предметів/дисциплін, що відображається у відповідних підручниках, навчальних посібниках, таких як: «Права людини», «Практичне право», «Правознавство (Основи правознавства)» та ін., збірники нормативно-правових актів національного законодавства); *правове навчання/виховання* (методи, форма, способи, засоби);

професійна підготовка вчителів/викладачів права (компетентність/компетенція).

Таблиця 1. Поняття «педагогічні умови»

Автор	Визначення поняття «педагогічні умови»
Дурманенко О.	Педагогічні умови – <i>особливості</i> організації навчального процесу у навчальному закладі, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості [1]
Хоменко-Семенова Л.	Педагогічні умови – <i>сукупність</i> взаємозалежних елементів освітнього середовища – <i>факторів</i> , що визначаються і усвідомлюються учасниками педагогічної взаємодії [10]
Попадич О.	Педагогічні умови – <i>це</i> цілеспрямовано створені <i>обставини</i> у тісній взаємодії педагогічних, психологічних і соціально-економічних чинників, що дозволяють педагогу здійснювати виховну або навчальну роботу [3].
Хриков Є.	Педагогічні умови – це <i>обставини</i> , які обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу [11].
Рем О.	Педагогічна умова – це зовнішня <i>обставина, фактор</i> , що виявляє істотний вплив на протікання педагогічного процесу, тією чи іншою мірою свідомо сконструйований педагогом, що припускає, але не гарантує певний результат процесу [8].

Висновки. Отже, до педагогічних умов формування правової культури учнівської молоді відносимо чинники, що сприяють реалізації мети ПО – формування правової культури молоді для активної участі у правовому житті держави та суспільства. Перспекти-

вним напрямом подальших досліджень вважаємо вивчення педагогічних умов реалізації змісту ПО в умовах реформування освітньої сфери та трансформації правової реальності українського суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дурманенко О. Теоретичний аналіз поняття “педагогічні умови” в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі [Е. ресурс]. / О.Дурманенко // Молодь і ринок №7 (90), 2012. – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Mir_2012_7_34.pdf.
2. Козубовський Р. Правове виховання як засіб формування правової культури [Е. ресурс]. / Р.Козубовський. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/natural/Nvuu/Ped/2008_15/kozubovskij.pdf.
3. Попадич О. Педагогічні умови правового виховання майбутніх фахівців комп’ютерної галузі [Е. ресурс]. / О.Попадич / Педагогіка і психологія професійної освіти №1, 2013, с.175. - Режим доступу : <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/24122/1/21-175-182.pdf>.
4. «Про затвердження Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2009 - 2015 роки» [Е. ресурс] / Офіційний портал Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/41-2009-%D0%BF>.
5. «Про затвердження Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2016 - 2020 роки» Е. ресурс] / Урядовий портал. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248881138>
6. «Про Національну програму правової освіти населення» : Указ Президента України (№992/2001 від 18.10.2001 р.) [Е. ресурс] / Офіційний портал Верховної Ради України. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/992/2001>.
7. Проць О.Є. Прова культура молоді в Україні: загальнотеоретичне дослідження : дис. на здобуття наукового ступеня кандидата юридичних наук: 12.00.01 / О.Є. Проць. - Одеса, 2013. - Режим доступу : <https://mydisser.com/en/catalog/view/6/343/13311.html>.
8. Рем О. Педагогічні умови формування правової культури педагога професійного навчання [Е. ресурс]. / О.Рем / Проблеми підготовки сучасного вчителя № 6 (Ч. 1), 2012. – с. 68-73. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2012/6_1/visnuk_10.pdf.
9. Стеценко С. Г. Правова культура молоді в контексті побудови соціальної держави [Е. ресурс]. / С.Г. Стеценко. – Режим доступу: <file:///C:/Users/%D0%9B%D1%8E%D0%B1%D0%B0/Downloads/pravova-kultura-molodi-v-konteksti-pobudovi-sotsialnoyi-derzhavi.pdf>.
10. Хоменко-Семенова Л. О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності. [Е. ресурс]. / Л.О.Хоменко-Семенова. – Режим доступу : <http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob.19.252.pdf>
11. Хриков Є.М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. [Е. ресурс]/ Є.М.Хриков. - Режим доступу : <http://zavantag.com/docs/2979/index-21341.html>.

REFERENCES

1. Durmanenko, A. Theoretical analysis of concept “pedagogical conditions” in the context of monitoring of educational work in higher education institution [E. source]. / O. Durmanenko // Youth and the market No. 7 (90), 2012. – Mode of access: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Mir_2012_7_34.pdf.
2. Kozubovskiy P. Legal education as a means of formation of legal culture [E. source]. / P. Kozubovskiy. – Mode of access: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/natural/Nvuu/Ped/2008_15/kozubovskij.pdf.
3. Popadych O. Pedagogical conditions of legal education of future professionals in computer industry [E. source]. / O. Popadych / Pedagogy and psychology of professional education No. 1, 2013, p. 175. - Mode of access: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/24122/1/21-175-182.pdf>.
4. "About the establishment of State purpose-oriented social programme "Youth of Ukraine" for 2009 - 2015" [E. resource] / the Official portal of the Verkhovna Rada of Ukraine. – Mode of access: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/41-2009-%D0%BF>.
5. " About the establishment of State purpose-oriented social programme "Youth of Ukraine" for 2016-2020 years" E.

- source] / the Governmental portal. – Mode of access: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248881138>
6. "About the National program of the population legal education": the decree of the President of Ukraine No. 992/2001 from 18.10.2001) [E. source] / the Official portal of the Verkhovna Rada of Ukraine. – Mode of access :<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/992/2001>.
 7. Prots O. E. The legal culture of youth in Ukraine: general theoretical research: dis. on acquisition of a scientific degree of Juridical Sciences Candidate: 12.00.01 / O. E. Prots. - Odessa, 2013. - Mode of access : <https://mydisser.com/en/catalog/view/6/343/13311.html>.
 8. Rem O. Pedagogical conditions of teachers legal culture formation of vocational training [E. source]. / O. Rem / The training problems of the modern teacher No. 6 (Part 1), 2012. – pp. 68-73. – Mode of access: http://library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2012/6_1/visnuk_10.pdf.
 9. Stetsenko S. G. Legal culture of youth in the context of the social welfare state building. [E. source]. / S. G. Stetsenko. – Mode of access: file:///C:/Users/%D0%9B%D1%8E%D0%B1%D0%B0/Downloads/pravova-kultura-molodi-v-konteksti-pobudovi-sotsialnoyi-derzhavi.pdf.
 10. Khomenko - Semenova L.O. Pedagogical conditions of readiness formation of future social workers to use interactive technologies in their professional activities. [E. source]. / L. O. Khomenko - Semenova. – Mode of access :<http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob.19.252.pdf>.
 11. Hrykov E.M. Pedagogical conditions in the structure of scientific knowledge. [E. source]/ E.M. Hrykov. - Mode of access : <http://zavantag.com/docs/2979/index-21341.html>.

Педагогические условия формирования правовой культуры молодежи

Л. В. Высоцкая

Аннотация. В статье рассмотрены мысли современных ученых насчет понимания понятия «педагогические условия» и «правовая культура молодежи», сделано анализ нормативной базы правового образования для определения педагогических условий формирования правовой культуры молодежи Украины. Доказано, что эффективность развития правовой культуры молодежи Украины зависит от соблюдения ряда педагогических условий: введения правового образования к приоритетным направлениям государственной образовательной политики; унормирование системы правового образования с соответствующим содержанием (правовое обучение/воспитание); создание комплексной системы профессиональной подготовки учителей/преподавателей права.

Ключевые слова: педагогические условия, правовое образование, система правового образования, правовая культура, педагогические условия формирования правовой культуры молодежи.

Pedagogical conditions of legal culture formation of youth in Ukraine

L. V. Vysotska

Annotation. In the article it is considered the views of modern scholars regarding the understanding of the concepts of "pedagogical conditions" and "legal culture of youth", carried out an analysis of normative base of legal education to determine pedagogical conditions of legal culture formation of youth in Ukraine. It is proved that the efficiency of legal culture development of youth in Ukraine depends on observance of a set of pedagogical conditions: introduction the legal education to priority orientations of the state educational policy; regulation of the legal education system with the appropriate content (legal training/education); the establishment of a comprehensive system of professional teachers training /professors of law.

Keywords: pedagogical conditions, legal education, legal education system, legal culture, pedagogical conditions of youth legal culture formation.

PSYCHOLOGY

Емоційно-психічні стани особистості з особливостями звуковимови

Л. В. Калмикова

Кафедра загальної психології та соціальної психології Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки
Corresponding author. E-mail: ludochka7-07@mail.ru

Paper received 23.01.17; Accepted for publication 30.01.17.

Анотація. У статті «Емоційно-психічні стани особистості з особливостями звуковимови» розглядається проблема емоційно-психічних станів особистості з особливостями звуковимови. На основі проведеного теоретичного аналізу та емпіричного дослідження виділяються особливості звуковимови респондентів у різних емоційно-психічних станах, а також залежність емоційно-психічного стану від особливостей мовлення особистості.

Ключові слова: емоції, емоційно-психічні стани, мовлення, звуковимова, особливості звуковимови.

Вступ. Мовлення займає центральне місце в процесі психічного розвитку людини. На розвиток мовлення впливає безліч факторів, а порушення мовлення носять різноманітний характер залежно від їх ступеня, від локалізації постраждалої функції, від часу ураження, від вираженості вторинних відхилень, що виникають під впливом провідного дефекту.

У осіб з неправильною звуковимовою знижений перцептивний аспект спілкування, яке в основному спрямоване на сприйняття і взаєморозуміння партнерами один одного. У психології комплекс неповноцінності трактується як негативне почуття, що існує в людини тривалий час, як систему негативних емоційних переживань, пов'язаних із реальною чи уявною відсутністю певних цінних психологічних чи фізичних якостей. Він супроводжується відповідними негативними психологічними симптомами: низькою самооцінкою, підвищеною тривожністю, заниженим рівнем домагань, мотивами уникнення невдач [1; 3].

Короткий огляд публікацій по темі. За минулих півтора століття особливості формування мовлення в онтогенезі вивчалися багатьма дослідниками – психологами, лінгвістами, педагогами, дефектологами, фізіологами, представниками інших наук, в рамках яких з різних позицій вивчається мовленнєва діяльність. Серед праць вітчизняних вчених слід перш за все назвати дослідження Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, С. Л. Рубінштейна, Ф. А. Сохіна, Г. Л. Розенгард-Пупко, Р. М. Боскис і ін. У дослідженнях фахівців з лінгвістики дитячого мовлення визначено основну послідовність її формування: від стадії белькотіння до семи-дев'яти років.

У психолінгвістиці закономірності формування мовленнєвої діяльності в онтогенезі є предметом спеціального дослідження; останнім часом вони склали окрему область цієї науки – психолінгвістики розвитку [2; 3]. За кілька десятиліть існування психолінгвістики в рамках різних наукових шкіл було створено кілька теоретичних концепцій, в яких з психолінгвістичних позицій була зроблена спроба виявити загальні закономірності оволодіння дитиною мовленням і навичками мовленнєвої діяльності. Найбільш об'єктивною і науково обґрунтованою концепцією про закономірності формування

мовленнєвої діяльності в онтогенезі, є теоретична модель, розроблена О. О. Леонтєвим. В його працях дано також ґрунтовний критичний аналіз психолінгвістичних моделей мовленнєвого онтогенезу, розроблених зарубіжними фахівцями.

Мета дослідження полягає у визначенні та обґрунтуванні комплексу оптимальних способів діагностики звуковимови та емоційно-психічних станів та напрямків їх психологічної профілактики та корекції.

Методи і матеріали дослідження. Для реалізації поставлених завдань було використано такі методи дослідження: теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизація наукової літератури з питань особливостей звуковимови та емоційно-психічних станів особистості); емпіричні (бесіда; спостереження; тестування із застосуванням: тестової методики Т.А. Фотекової (для визначення мовленнєвого розвитку); шкали оцінки мовленнєвих домагань, шкали Р. Еріксона для оцінки комунікативних мовленнєвих навичок (адаптована В.А.Калягінін і Л.Н.Мацько), шкали явної тривожності для дітей СМАС (розроблена американськими психологами А. Castaneda, B.R. McCandless, D.S. Palermo), методики "Паровозик", графічної методики "Кактус", тесту "Будинок-Дерево-Людина, тесту "Неіснуюча тварина", тесту тривожності (Р. Темпл, В. Амен, М. Дорки).

При обробці результатів дослідження використовувалися методи математичної статистики: метод описової статистики для визначення середньої величини та частотності функціональних і органічних особливостей звуковимови слугував базою для проведення факторного аналізу; для зменшення кількості вихідних даних (показників) було застосовано факторно-аналітичний підхід, що ґрунтується на уявленні про комплексний характер досліджуваного явища, врахуванні взаємозв'язків між окремими його ознаками. Мета факторного аналізу – побудувати факторну структуру мовленнєво-емоційного профілю особи відповідно до органічних чи функціональних особливостей її звуковимови. Використання методу порівняння незалежних вибірок із рівним розподілом дисперсії (за критерієм Лівена) з використанням критерія Стьюдента дало змогу встановити відмінності емоційно-психічних станів та

індивідуального мовленнєвого розвитку у вибірках із органічними і функціональними особливостями звуковимови. Дискримінантний аналіз використовувався для класифікації груп осіб із особливостями вимови конкретної групи звуків та конкретних емоційно-психічних станів. Інтерпретація відмінностей між класами та визначення найбільш значущих змінних в межах кожної групи дали змогу встановити гарячі точки «hot spots» для планування і проведення психокорекційної роботи в межах кожного мовленнєво-емоційного профілю.

Для обробки результатів формувального психологічного впливу використовувались методи

первинної статистики (визначення середніх значень, асиметрії, ексцесу та їх стандартних відхилень). Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою комп'ютерного забезпечення SPSS для Windows, версія 24.

Результати та їх обговорення. Для визначення особливостей звуковимови досліджуваних нашої вибірки і дизайну корекційної програми, що ґрунтується на психофізіологічних і нейропсихологічних особливостях мовлення, важливим завданням було визначення провідних звукопорушень у мовленні дітей (див. табл. 1.).

Таблиця 1. Особливості звуковимови досліджуваних відповідно до психологічної реальності диференціальних ознак

№ з/п	Особливості звуковимови	Диференціальна ознака	Відсотковий розподіл	Відсотковий розподіл осіб з функціональною дислазією	Відсотковий розподіл осіб з органічною дислазією
1	Порушення вимови шиплячих	За способом творення перепони: щілинні	35,9 %	72,5%	27,5 %
2	Порушення вимови «р»	За способом творення перепони: дрижачі	25,4 %	75,0%	25,0 %
3	Порушення свистячих	Голосові зв'язки не вібрують	21,1 %	89,7%	10,3 %
4	Порушення вимови «л»	Переважає голос над шумом	15,5 %	69,2 %	31,8 %
	Порушення вимови звуку «к»	Вібрація голосових зв'язок для дзвінкості/глухості	2,1 %	100,0 %	0,0 %

Як видно з таблиці, найбільший відсоток із органічними особливостями звуковимови припадає на звук «л», який породжується з допомогою спинки язика та звука р, який за видом перепони належить до дрижачих звуків. Водночас значний відсоток дітей вирізняється функціональними особливостями звуковимови цих звуків, а також інших звуків за диференціальними ознаками. Це означає, що правильно вибудована програма корекційного впливу може значно покращити звуки, вимова яких зумовлюється функціональними причинами.

Наступним кроком емпіричного дослідження є встановлення особливостей емоційних станів осіб із різними особливостями (органічними/функціональними) звуковимови. Оскільки вибірки значно розрізняються за кількістю досліджуваних осіб, перед використанням критерію Стюдента ми переконалися, що дисперсії порівнюваних вибірок статистично не відрізняються за критерієм Ливена.

Таблиця 2. Відмінності індивідуальних мовленнєвих та емоційно-психічних особливостей дітей відповідно до їх звуковимови

№ з/п	Особливості мовленнєвих і емоційних особливостей дітей	Середні показники дітей із функціональними/органічними особливостями (бали)	F-критерій рівності дисперсій Ливена	t-критерій Стюдента
1	Мовленнєві домагання	4,63/2,32	2,62, p=1,14	1,63, p<0,05
2	Комунікативна спрямованість на спілкування	4,00/4,13	0,46, p=0,83	0,33, p>0,05
3	Комунікативна спрямованість на впевненість	3,94/4,00	0,06, p=0,81	0,15, p>0,05
4	Комунікативна спрямованість на мовлення	4,08/2,25	1,87, p=0,17	1,66, p<0,05
5	Емоційний психічний стан	3,36/3,38	1,00, p=0,99	0,08, p>0,05
6	Тривожність	18,07/20,70	0,367, p=0,55	1,82, p<0,05

Як видно з таблиці, органічні і функціональні особливості звуковимови супроводжуються різними емоційними станами і мовленнєвими профілями. Так, у дітей із органічними особливостями порівняно із функціональними особливостями звуковимови статистично вищим є показник тривожності, що негативно впливає на мовлення загалом. Також у дітей із органічними і функціональними особливостями звуковимови існують відмінності у мовленнєвій поведінці. Зокрема спостерігаються вищі показники мовленнєвих домагань дітей із функціональними порушеннями порівняно із органічними, а також спрямованість мовленнєвих комунікативних навичок на розвиток мовлення. Таким чином, можна дійти висновку, що функціональні особливості звуковимови

спостерігаються при нижчих показниках тривожності ніж органічні порушення звуковимови, що є сприятливим ґрунтом для динаміки мовленнєвих домагань і спрямованості на корекцію мовлення дітей. Цей факт ми взяли до уваги при розробці корекційної програми із дітьми із особливостями звуковимови, і враховувати що діти із функціональними порушеннями більше готові до комплексної співпраці над своїм мовленням із психологом, порівняно із дітьми з органічними порушеннями.

Наступним завданням дисертаційної роботи було визначення факторної структури мовленнєво-емоційного профілю для дітей із функціональними і органічними особливостями звуковимови. Процедура факторного аналізу здійснювалась методом головних компонент (див. табл. 3.). Факторна структура

мовленнєво-емоційного профілю дітей із функціональними особливостями звуковимови містить два фактори, які ми відповідно до факторних навантажень назвали таким чином. Фактор 1: емоційно-психічний, представлений найвиразнішими змінними: емоційно-психічними особливостями (0,733) та тривожністю (0,800) та фактор 2: комунікативний: комунікативна спрямованість тривожності на впевненість (-0,671) та на мовлення (0,699).

Таблиця 3. Факторна структура мовленнєво-емоційного профілю дітей із функціональними особливостями звуковимови

№ з/п	Факторні змінні	Фактор 1	Фактор 2
1	Мовленнєві домагання	0,337	0,211
2	Емоційно-психічні стани	0,773	-0,149
3	Тривожність	0,800	0,195
4	Комунікативна спрямованість на спілкування	0,130	0,929
5	Комунікативна спрямованість на впевненість	-0,671	-0,513
6	Комунікативна спрямованість на мовлення	0,699	-0,379

Факторна структура мовленнєво-емоційного профілю дітей із органічними особливостями звуковимови представлена у таблиці 4.

Таблиця 4. Факторна структура мовленнєвого та емоційного профілю дітей із органічними особливостями звуковимови

№ з/п	Факторні змінні	Фактор 1	Фактор 2
1	Мовленнєві домагання	0,092	0,578
2	Емоційно-психічні стани	0,831	0,049
3	Тривожність	0,755	-0,235
4	Комунікативна спрямованість на спілкування	0,082	-0,904
5	Комунікативна спрямованість на впевненість	-0,590	-0,591
6	Комунікативна спрямованість на мовлення	0,677	0,381

Факторна структура мовленнєво-емоційного профілю дітей із органічними особливостями представлена також двома факторами. Фактор 1: емоційно-тривожний, найвиразнішими змінними якого є емоційно-психічні стани (0,831) та тривожність (0,755). Фактор 2: комунікативно-тривожний, оскільки найвиразніші навантаження представлення показниками спрямованості комунікативної тривожності на спілкування (-0,904) та впевненість (-0,591). Порівнюючи факторні структури мовленнєво-емоційних профілів дітей із функціональними і органічними порушеннями, можемо дійти висновку, що звуковимова з органічними порушеннями більшою мірою супроводжується негативними емоційними станами та тривожністю, що гальмує загальну комунікативну спрямованість дитини на спілкування та її впевненість у спілкуванні.

Для побудови психокорекційної роботи на основі індивідуально-мовленнєвих профілів дітей ми здійснили дискримінантний аналіз показників мовлення та емоційно-психічних станів дітей, які мають особливості у вимові окремих груп звуків: свистячі, шиплячі, звук «р», звук «л», звук «к». Незалежними змінними для дискримінантного аналізу

служували показники емоційно-психічних станів, тривожності, рівень мовленнєвих домагань, функціональної чи органічної особливості мовленнєвих порушень, а також спрямованість комунікативної тривожності на спілкування, мовлення та впевненість.

Таблиця 5. Показники канонічних функцій дискримінантного аналізу

Власні значення					
Функція	Власні значення	% дисперсії	Сумарний %	Канонічна кореляція	P-рівень
1	,076 ^a	50,2	50,2	,266	0,004
2	,046 ^a	30,7	80,9	,211	0,002
3	,024 ^a	15,7	96,6	,152	0,595
4	,005 ^a	3,4	100,0	,072	0,701

Як видно з таблиці, перша і друга канонічні функції перекривають 80,9% загальних дискримінативних можливостей, також саме ці дві функції мають значущий показник канонічної кореляції. Таким чином, відмінності між групами за третьою і четвертою канонічними функціями не мають важливої змістової інтерпретації. Оскільки якість інтерпретації залишається на прийнятному для на рівні, для подальшого аналізу лишаються перші дві канонічні функції.

Як видно зі значень канонічних функцій, канонічна функція 1 максимально розрізняє центроїди груп 4 (0,302) і 5 (-1,392). Інакше кажучи, найбільш контрастними групами дітей за канонічною функцією 1, є групи із проблемами з вимовою звуків [л] і [к]. Грунтуючись на основних навантаженнях структурних коефіцієнтів як показнику кореляції дискримінантних змінних із канонічною функцією 1, можемо виділити зміст цієї функції: функціональні/органічні порушення (0,648) та емоційно-психічні стани (0,542). Таким чином, групи дітей із порушенням звуковимови [л] і [к] здійснюють мовленнєву діяльність у ситуаціях загострених негативних емоційно-психічних станів. Також слід взяти до уваги той факт, що серед дітей зі звуковимовою [л] найбільший відсоток дітей з усіх груп вирізняється органічними порушеннями, що ускладнюватиме психокорекційну роботу і потребуватиме максимальної активізації ресурсів особистості дитини. У групі з проблемною вимовою звуку [к] усі діти характеризуються функціональними порушеннями, тому у цьому випадку зменшення тривожності й покращення емоційно-психічних станів здійснюватиметься через активізацію ресурсів не лише дитини, а й міжособистісної взаємодії з батьками. Групи 1 (порушення шиплячих звуків), групи 2 (порушення звуку [р]) та група 3 (порушення свистячих звуків) розміщуються між контрастними групами і не вирізняються крайньо напруженими емоційними станами та значною кількістю органічних порушень звуковимови.

Канонічна функція 2 максимально розрізняє центроїди груп 2 із навантаженням (-0,356) та групи 4 (0,203). Це групи із порушенням вимови звуку [р] та [л]. Грунтуючись на основних навантаженнях структурних коефіцієнтів як показнику кореляції дискримінантних змінних із канонічною функцією 2, можемо виділити зміст цієї функції: тривожність

(0,573) та від'ємний показник спрямованості на мовлення (-0, 327), інакше кажучи уникання комунікативних ситуацій із розгортання мовленнєвої діяльності.

Тому корекційна робота із цими групами передбачає зниження тривожності цих дітей, мовленнєвої тривожності зокрема, зменшення страху перед комунікативними ситуаціями та породженням власної мовленнєвої діяльності.

Корекційна робота проводилась в три етапи. На першому етапі протягом кількох місяців, за допомогою Forbrain-терапії, була зроблена спроба зняти напругу, тривожність і виявити, як це вплинуло на власне звуковимову досліджуваних і, звичайно, відкорегувати вимову звуків.

На цьому етапі також проводились бесіди з батьками, вчителями та шкільними психологами. Саме за допомогою психологів проводились заняття та тренінги по зняттю емоційно-психічного дискомфорту.

На другому етапі корекційної роботи була запропонована анкета для батьків та педагогів «Критерії виявлення тривожної дитини», щоб порівняти емоційно-психічний стан дитини до та після корекції (терапії)

Під час даного дослідження проводилось періодичне обстеження звуковимови. Обстеження проводилось в різних ситуаціях життєдіяльності дитини як під час експерименту, так і під час спостереження за респондентами в повсякденному житті.

Третім етапом нашого дослідження було повторне обстеження звуковимови і складання індивідуального мовленнєвого профілю респондентів.

Висновки. Факторна структура мовленнєво-емоційного профілю дітей із функціональними особливостями звуковимови містить два фактори, які ми відповідно до факторних навантажень назвали таким чином. Фактор 1: емоційно-психічний, представлений найвиразнішими змінними: емоційно-психічними особливостями (0,733) та тривожністю (0,800) та фактор 2: комунікативний: комунікативна спрямованість на впевненість (-0,671) та на мовлення (0,699).

Факторна структура мовленнєво-емоційного профілю дітей із органічними особливостями представлена також двома факторами. Фактор 1: емоційно-тривожний, найвиразнішими змінними якого є емоційно-психічні стани (0,831) та тривожність (0,755). Фактор 2: комунікативно-унікаючий, оскільки найвиразніші навантаження представлення від'ємними показниками комунікативної спрямованості на спілкування (-0,904) та впевненості (-0,591). Порівнюючи факторні структури мовленнєво-емоційних профілів дітей із функціональними і органічними порушеннями, можемо дійти висновку, що звуковимова з органічними порушеннями більшою мірою супроводжується негативними емоційними станами та тривожністю, що гальмує загальну комунікативну спрямованість дитини на спілкування та її впевненість у спілкуванні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белянин В.П. Психолінгвістика / Белянин В.П., М., 2011.
2. Лурия А.Р. Язык и сознание / Лурия А.Р. – Изд. 2-е., Ростов на/ Д., 2003.
3. Солсо Р.Л. Когнитивная психология / Солсо Р.Л., М., 1996.

REFERENCES

1. Belyanin V. Psycholinguistics / V. Belyanin , M., 2011.
2. Luria, A. Language and consciousness / A Luria - Ed. 2nd., Rostov-on / D 2003.
3. Solso R. Cognitive psychology / R. Solso, M., 1996.

Emotionally-psychical states of personality with features of sound pronunciation

L. V. Kalmikova

Abstract. In the article the problem of the emotionally-psychical states of personality is examined with the features of sound pronunciation. On the basis of the conducted theoretical analysis and empiric research the features of sound pronunciation respondents are distinguished in the different emotionally-psychical states, and also dependence of the emotionally-psychical state on the features of broadcasting of personality.

Keywords: emotions, emotionally-psychical states, broadcasting, sound pronunciation, features of sound pronunciation.

Эмоционально-психические состояния личности с особенностями звукопроизношения

Л. В. Калмыкова

Аннотация. В статье рассматривается проблема эмоционально-психических состояний личности с особенностями звукопроизношения. На основе проведенного теоретического анализа и эмпирического исследования выделяются особенности звукопроизношения респондентов в различных эмоционально-психических состояниях, а также зависимость эмоционально-психического состояния от особенностей речи личности.

Ключевые слова: эмоции, эмоционально-психические состояния, речи, звукопроизношение, особенности звукопроизношения.

Дослідження рівня інтернет-залежності студентів вищого педагогічного навчального закладу

Г. Нітченко, М. Ховрич

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна
Corresponding author. E-mail: galina-nit@mail.ru, n.khovrich@rambler.ru

Paper received 26.01.17; Accepted for publication 02.02.17.

Анотація. Інтернет несе за собою досить багато переваг та полегшує життя його користувачам, але надмірне використання і зловживання може призвести до негативних наслідків, а саме – інтернет-залежності. Найбільш вразлива категорія – це діти шкільного віку, тому вчителі повинні бути готові до профілактичної роботи з даного напрямку, а також самі не підпадати під категорію осіб, схильних до даної адикції. Нами було проведене власне дослідження інтернет-залежності студентів педагогічного університету, яке показало, що серед опитуваних залежних немає, але є деякий відсоток, який відноситься до групи ризику.

Ключові слова: Інтернет, інтернет-залежність, користувач, студенти, мережа.

Вступ. Сьогодні складно уявити життя без Інтернету, адже він став невід'ємною частиною суспільного буття та особистого простору окремої людини зокрема. Робота, навчання, спілкування з друзями, перегляд новин, дозвілля тощо у багатьох пов'язані саме із Всесвітньою мережею. Але серед ряду переваг даного всеохоплюючого процесу є і низка вагомих недоліків, зокрема, вірогідність своєрідного «звикання», яке потім може призвести до виникнення інтернет-залежності. Дана адикція позначається не тільки на психологічному та фізіологічному стані особистості, але й «тягне» за собою зміну ціннісних орієнтацій, соціальну дезадаптацію та матеріальну нестабільність людини. Саме тому на сьогоднішній день дослідження даної проблеми є актуальним і все більше привертає увагу вчених.

Короткий огляд публікація по темі. Проблема інтернет-залежності останнім часом хвилює наукові кола психологів, лікарів та педагогів. Питання виникнення, прояву та профілактики даної адикції досить широке, тому воно висвітлюється в різних аспектах: для дітей молодшого шкільного віку, підліткового віку та молоді студентського віку. Причини, симптоми, наслідки та визначення заходів з попередження захворювання на інтернет-залежність розглядають у своїх працях такі провідні вчені як: О. Войсунський, Д. Грінфілд, Р. Девіс, А. Єгорова, К. Янг та інші. Серед українських фахівців, що в різних аспектах досліджують феномен інтернет-залежної поведінки, відзначилися С. Акімов (особливості впливу інтернета-дикції на особистість), Н. Бугайова (специфіка спілкування в інтернет-просторі), О. Камінська (психологічні основи інтернет-залежності молоді), О. Петрунько (аналіз залежної поведінки у дітей молодшого шкільного віку), Х. Турецька (особистісна ідентичність схильних до інтернет-залежності осіб), Л. Юр'єва (формування, діагностика, корекція та профілактика комп'ютерної залежності) та ін.

Аналізуючи дослідження вчених, можна зробити висновок, що найпершу увагу слід приділити саме профілактиці інтернет-залежності. Оскільки найбільш вразлива категорія – це діти шкільного віку, то даному процесу у загальноосвітніх закладах повинна бути приділена особлива увага. Зрозуміло, що для того, щоб здійснювати ті чи інші кроки профілактичної

діяльності, шкільні педагогічні колективи повинні бути готові до цього, маючи відповідні педагогічні та психологічні умови. Зокрема, самі не підпадати під категорію осіб, схильних до інтернет-залежності.

Метою статті є дослідження рівня інтернет-залежності студентів вищого педагогічного навчального закладу.

Матеріали та методи. У ході роботи використані такі методи дослідження: аналіз і синтез психологічної та педагогічної літератури, порівняння, систематизація та узагальнення, тест на визначення інтернет-залежності за К. Янг, аналітичне порівняння при аналізі якісних даних.

Результати та їх обговорення. Мережа Інтернет практично заповнила наше життя. Її можливості сьогодні охоплюють всі сфери сучасної людини: навчання, робота, саморозвиток, спілкування, дозвілля тощо. За даними Інтернет Асоціації України, отриманими від дослідницького агентства повного циклу Factum Group Ukraine, що входить до міжнародної дослідницької мережі Factum Group, у другому кварталі 2016 року кількість Інтернет-користувачів віком від 15 років становила 66% населення України (Рис.1), що еквівалентно 24,27 млн регулярних користувачів Інтернету (заходять у мережу більше одного разу на місяць). Аналогічне дослідження проводилося у лютому 2016 року і порівняно з ним зафіксовано збільшення інтернет-аудиторії на 4%, оскільки на той час регулярними користувачами Інтернету вважалися 62% населення. Крім того, суттєво зменшився розрив за рівнем інтернет-проникнення між різними категоріями користувачів. Так, за гендерною ознакою користувачі мережі – це 54% жінок та 46% чоловіків, що майже співпадає з відсотками жінок та чоловіків у структурі населення України. Значно скоротилася різниця в проникненні між містом та сільською місцевістю, а також за віковою ознакою – наразі майже 25% мешканців України старші 65 років користуються Інтернетом хоча б раз на місяць. Такі «стрибки» у кількості користувачів пояснюються як природнім процесом «оцифрування» України, так і вилученням з баз дослідження непідконтрольних на даний момент Україні територій Донецької та Луганської областей та території Криму. [2]

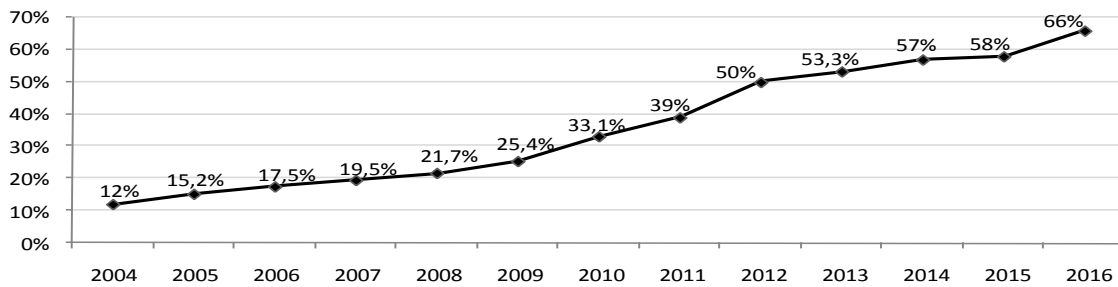


Рис. 1. Інтернет проникнення в Україні за даними дослідницької компанії Factum Group Ukraine

Основна вікова категорія користувачів – це молодь, яка максимально залучає можливості Всесвітньої мережі у всі сфери свого життя. Так, 92% людей у віці від 15 до 29 років є регулярними Інтернет-користувачами. З віком цей відсоток поступово падає: у віковій категорії 30 – 44 років вже 86%, 45 – 54 років – 65%, 55 – 64 роки – 36% і серед старших за 65 років близько 25% користувачів Інтернетом. [3]

Оскільки у нашій статті ми розглядаємо студентську категорію молоді, то аналіз показує, що Інтернет здебільшого використовується для навчання та дозвілля. Дійсно, можливості Всесвітньої мережі дуже широко використовуються в освіті:

1. Дистанційне навчання, яке базується на принципі інтерактивної взаємодії у процесі навчальної роботи та надання людині, що навчається, можливості самостійно освоювати досліджуваний матеріал, а також отримувати необхідні консультації у процесі даної діяльності.
2. Дистанційні олімпіади та конкурси стрімко залучають все ширшу аудиторію, оскільки знімають питання територіальної, національної та іншої приналежності.
3. Електронні бібліотеки, завдяки яким у будь-який зручний час можна користуватись широким спектром електронних документів (текстових, графічних, аудіо чи відео-). Крім того, їх суттєвими перевагами є те, що існує можливість використання бібліотечного фонду за межами бібліотеки як матеріального об'єкту, система здійснення пошуку максимально оптимізована, відсутні будь-які обмеження на кількість одночасних читачів тощо.
4. Словники різних типів (граматичні, тлумачні, термінологічні тощо) та перекладачі on-line. За допомогою перших користувач може швидко отримати повну інформацію стосовно необхідного терміну чи слова, а другі допомагають виконати переклад тексту між будь-якими мовами.
5. Електронна пошта – здійснює швидкий та зручний обмін інформацією будь-якого типу між різними користувачами Інтернет.
6. Соціальні мережі – об'єднання користувачів за будь-якою ознакою на базі одного сайту. Існує досвід використання популярних соціальних мереж «Facebook» та «ВКонтакте», сервіси яких можна використовувати не тільки для спілкування, а й у навчальних цілях.

В той же час, як зазначалося вище, вагома частка користування Інтернетом відводиться на задоволення потреб у різноманітному дозвіллі: спілкування, інтер-

нет-серфінг, ігри тощо. Першість серед користувачів Інтернету тримають соціальні мережі. За деякими дослідженнями на сьогодні користувачами соціальних мереж є 4,5 млн українців. На грудень 2016 року за даними компанії Factum Group Ukraine в Україні найпопулярнішою соцмережею залишається «ВКонтакте», зокрема, даний сайт посів друге місце у рейтингу сайтів України. «Facebook» займає сьому позицію даному рейтингу. [1]

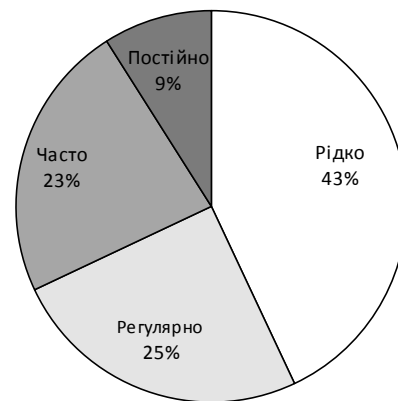


Рис. 2. Відповідь на питання: Ви помічаєте, що проводите часу в мережі більше, ніж задумували?

Але таке всеохоплююче поширення всесвітньої мережі має не тільки позитивні риси, але й суттєві негативні наслідки. Так, на сьогодні постало гостре питання інтернет-залежності. Дана залежність порівняно молода відносно наркотичної, алкогольної, тютюнової чи ігрової залежностей, тому її діагностика часто дискусійна та не має чітко виражених та беззаперечних симптомів. Крім того, на відміну від традиційних залежностей, які можуть формуватися у людини декілька років, інтернет-залежність може виникнути за досить короткий термін. Так, Кімберлі Янг, спілкуючись з даними адиктами, з'ясувала, що 25% з них набули дану залежність протягом першого півріччя від початку роботи в Інтернеті, 58% – протягом другого півріччя, і тільки 17% – через рік.

Офіційної статистики стану інтернет-залежності в Україні немає. За деякими дослідженнями це 6 – 10% користувачів. Нами було проведено дослідження інтернет-залежності студентів на базі Чернігівського національного педагогічного університету імені

Т.Г. Шевченка. Досліджуваним пропонувалось пройти тест за методикою Кімберлі Янг на визначення інтернет-залежності. Було опитано 276 студентів.

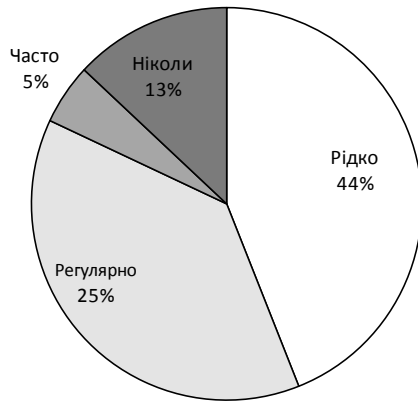


Рис. 3. Як часто через час, проведений в мережі, страждає Ваша освіта чи робота?

Результати показали, що 258 студентів (93,48%) є звичайними користувачами, які повністю контролюють свій час та дії в мережі. Проте у 18 студентів (6,52%) було виявлено середній рівень інтернет-залежності.

Проаналізувавши результати тестування, ми дійшли висновку, що є певна категорія студентів, які близькі до категорії інтернет-залежних.

Одне із запитань анкети передбачало аналіз часу перебування студентів у кіберпросторі. Нами виявлено, що переважна більшість – 118 студентів (43%) рідко перебувають понад нормований час у мережі, 69 респондентів (25%) регулярно проводять час в мережі більше, ніж передбачали, 64 опитаних (23%) – часто засиджуються в Інтернеті і аж 25 (9%) – постійно «зависають» (Рис.2).

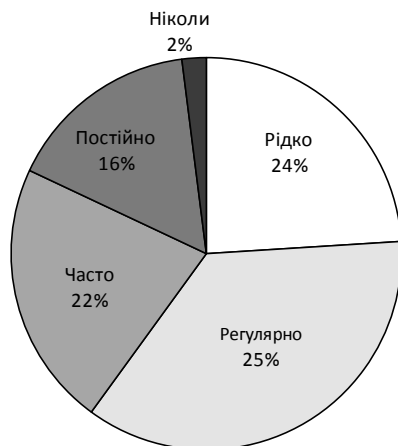


Рис. 4. Як часто Ви перевіряєте електронну пошту або повідомлення чи новини у соціальних мережах, перш ніж зайнятися чимось іншим?

На запитання «Як часто через час, проведений в мережі, страждає Ваша освіта чи робота?» 36 студенти (13%) відповіли, що ніколи. В той же час 121 респондентів (44%) відзначили, що рідко, але виявлена й

досить значна категорія респондентів, які регулярно відчувають негативний вплив на їх освіту – 105 студентів (38%). В зоні ризику опинилися 14 студентів (5%), які відмітили, що їх освіта чи робота часто страждає через понаднормовий час, проведений ними у всевітній мережі (Рис.3).

Оскільки К. Янг до основних симптомів інтернет-залежності відносить нав'язливе бажання перевірити свій e-mail, то аналіз відповідей на запитання «Як часто Ви перевіряєте електронну пошту або повідомлення чи новини у соціальних мережах, перш ніж зайнятися чимось іншим?» наводить на певні роздуми. Нами виявлено, що більшість респондентів, а саме 99 студентів (36%), регулярно перевіряють повідомлення і новини в Інтернеті, 61 опитуваних (22%) – часто і 44 студенти (16%) – постійно. Як ми бачимо, більшість опитаних – 74% – в тій чи іншій мірі «прив'язані» до Інтернету через бажання постійно переглянути інформацію чи повідомлення у соціальних мережах або заглянути у свою електронну скриньку (Рис.4).

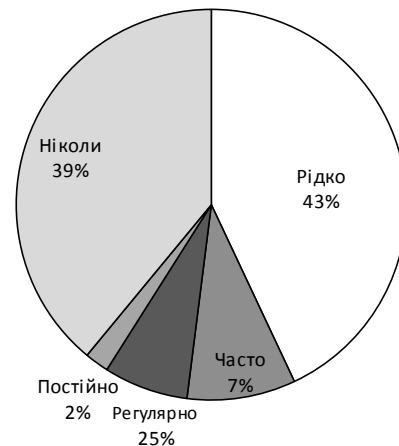


Рис. 5. Ви вважаєте, що без Інтернету ваше життя було б нудним та нецікавим?

Але, в той же час, втілює надію, що поширення інтернет-залежності є ще не всеохоплюючим серед студентської молоді, оскільки аналіз відповідей на запитання «Ви вважаєте, що без Інтернету ваше життя було б нудним та нецікавим?» показав, що 82% респондентів відповіли «Ніколи» або «Рідко» – 39% та 43% відповідно (Рис.5).

Узагальнюючи результати проведеного тестування, можемо констатувати, що інтернет-залежних з опитованої аудиторії студентів немає. В той же час схильність до даної адикції виявлена у майже 7%, тобто є студенти, в яких може виникнути проблема інтернет-залежності. Досить позитивні результати перевірки можна обґрунтувати ще й тим, що були опитані студенти педагогічного університету, які з огляду на специфіку спеціальності отримують інформацію про різні типи залежностей дітей різного віку, їх симптоми та шляхи профілактики. Таким чином відбувається своєрідна профілактика студентів відносно різних адикцій, зокрема, й інтернет-залежності.

Висновки. Таким чином, провівши дане дослідження, ми можемо зробити висновок, що прояви інтернет-залежності серед студентської молоді незна-

чні, а лише деякий відсоток студентів знаходиться у групі ризику. Отже, дана категорія користувачів все-таки здебільшого раціонально використовує мережу Інтернет. Оскільки, як вказує К. Янг, інтернет-залежність – це нехімічна залежність і не призводить до руйнування організму – її складно одразу поміти-

ти та діагностувати. Тому слід завжди бути уважним не тільки до себе та своїх звичок, які стосуються проведення часу у Всесвітній мережі, а й до оточуючих нас людей, щоб вчасно попередити виникнення Інтернет-адикції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Factum Group Ukraine: интернет-аудитория Украины в декабре 2016// mResearcher (http://mresearcher.com/2017/01/factum-group-ukraine-internetauditoriya-ukrainy-v-dekabre-2016.html). – 2017. – 17.01).
2. Factum Group Ukraine: интернет-аудитория Украины во втором квартале 2016// mResearcher (http://mresearcher.com/2016/08/factum-group-ukraine-internetauditoriya-ukrainy-vo-vtorom-kvartale-2016.html). – 2016. –08.08).
3. Factum: доля регулярных интернет-пользователей в Украине достигла 62% // mResearcher (http://mresearcher.com/2016/03/factum-dolya-regulyarnyh-internet-polzovatelej-v-ukraine-dostigla-62.html). – 2016. – 29.03).

REFERENCES

1. Factum Group Ukraine: Ukraine's internet auditory in December 2016 // mResearcher – 17.01.2017. — access modes: <http://mresearcher.com/2017/01/factum-group-ukraine-internetauditoriya-ukrainy-v-dekabre-2016.html> (in Russ.)
2. Factum Group Ukraine: Ukraine's internet auditory at the second quarter 2016// mResearcher – 08.08.2016. - access modes: <http://mresearcher.com/2016/08/factum-group-ukraine-internetauditoriya-ukrainy-vo-vtorom-kvartale-2016.html> (in Russ.)
3. Factum: the number of regular Internet users in Ukraine reached 62% // mResearcher – 29.03.2016. - access modes: <http://mresearcher.com/2016/03/factum-dolya-regulyarnyh-internet-polzovatelej-v-ukraine-dostigla-62.html> (in Russ.)

The research of the level of pedagogical university students' internet addiction

G. Nitchenko, M. Khovrych

Abstract. Internet has a lot of advantages and makes its users' lives easier but its excessive use and abuse can cause negative effects such as Internet addiction. The most impressionable are the children of school age, that's why teachers should be ready for preventive work in this sphere and also not feel like this addiction themselves. We have maintained our own research of Internet addiction of the students of pedagogical university, which showed that there were no dependents among the examined students. But there was some percent which was under the risk.

Keywords: Internet, internet addiction, users, students, network.

Исследование уровня интернет-зависимости студентов высшего педагогического учебного заведения

Г. Нитченко, Н. Ховрич

Аннотация. Интернет несет много преимуществ и облегчает жизнь его пользователям, но чрезмерное использование и злоупотребление может привести к негативным последствиям, а именно – интернет-зависимости. Наиболее уязвимая категория – это дети школьного возраста, поэтому учителя должны быть готовы к профилактической работе в данном направлении, а также сами не быть в зоне риска относительно данной адикции. Нами было проведено исследование интернет-зависимости студентов педагогического университета, которое показало, что среди опрошенных зависимых нет, но есть некоторый процент, который относится к группе риска.

Ключевые слова: Интернет, интернет-зависимость, пользователь, студенты, сеть.

Поняття «символ» у науковій літературі

Ю. О. Сіденко

Кафедра глибинної корекції і психолого-соціальної реабілітації Черкаський національний університет імені
Б. Хмельницького м. Черкаси, Україна
Corresponding author. E-mail: sidenko-91@mail.ua

Paper received 24.01.17; Accepted for publication 02.02.17.

Анотація. Стаття виконана у рамках психодинамічної парадигми та присвячена актуальному питанню співвідношення понять «символ» та «знак» у філософських і психологічних дослідженнях. Розкрито зміст зазначених термінів, визначено їх основні ознаки. На основі проведених досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених встановлено їх схожості та відмінності. Зміст статті вказує на те, що поняття «символ» має більш складний характер ніж поняття «знак», тому не можна говорити про їх тотожність. У даній роботі акцентується увага на нових шляхах пізнання категорії «символ» в психодинамічній парадигмі, що підтверджують дисертаційні дослідження послідовників академіка НАПН України Т. С. Яценко, у розробці прикладних її аспектів.

Ключові слова: архетип, витіснення, глибинне пізнання, знак, психодинамічна парадигма, символ.

Вступ. Слово «символ» (у перекладі з грецької мови – «з'єднання, співпадання (частин єдиного); «зливання», «зв'язування», «знак, пізнавальна ознака») має декілька значень: «концентрована умовна абстрактна форма відображення і фіксації наукових (чи релігійних) знань людини з допомогою стилізованого знака» [20, с. 377–378]; «естетично канонізована, культурно значима концептуальна структура» [19, с. 536–537]; «умовне позначення якогось предмета, поняття або явища» [4, с. 1121]; «комунікатор, інформаційний посередник, за допомогою якого можливе функціонування соціуму при релігійно орієнтованому світогляді» [8, с. 237]; «це універсальна естетична категорія, що розкривається через порівняння з суміжними категоріями образу, знака та алегорії» [1, с. 607].

Короткий огляд публікацій по темі. Стаття вперше звертає увагу на роль символізації в процесі глибинного пізнання психіки. Останнє піддавалось аналізу в роботах Т. С. Яценко [26–28], засновника психодинамічної парадигми та її послідовників К. А. Бабенко, Л. В. Драгола, І. В. Євтушенко, Б. Б. Іваненко, О. В. Педченко та ін.

Мета статті. Проаналізувати поняття «символ» у науковій літературі. Довести провідну роль символізації в діагностико-корекційному процесі активного соціально-психологічного пізнання психіки суб'єкта (АСПП).

Матеріали і методи. В основу досліджень символізації психіки суб'єкта, як було покладено емпіричний матеріал груп АСПП. Апробовано методики, які об'єднані загальними методологічними вимогами та відповідають основним законам позитивної дезінтеграції психіки та вторинної її інтеграції на більш високому рівні психічного розвитку суб'єкта. Таким чином, метод АСПП сам по собі, у власній динамічній самореалізації виражає основи психодинамічної методології. Метод АСПП здійснюється через конкретні методики: спонтанна дискусія, психодрама, психоаналіз малюнків авторських і неавторських та візуалізацію психічного у вигляді предметних моделей, які потребують подальшого «оживлення» в діалогічній взаємодії.

Результати та їх обговорення. Більшість визначень поняття «символ» зводяться до його предметного розуміння або порівнюються зі знаком. Осмислення символу як знака, висвітлено у роботах американ-

ського філософа і семіотика Ч. С. Пірса. Вчений розділяє існування символу, іконічного знаку та індексу: іконічний знак існує як образ в пам'яті, тому належить до минулого досвіду. Індекс проявляється в теперішньому досвіді. Символ спрямований на певне сприйняття, опосередкований словом, впливає на думку і поведінку його інтерпретатора. Відповідно до загальної теорії знаків Ч. С. Пірса, знаки, що володіють символічним характером, здатні утворювати судження, на відміну від індексів та іконічних знаків, які цього не роблять. Значення виступає «загальним правилом», яке не може бути визначено повністю а, отже, може бути «потенційно». Це проявляється в одній з найважливіших характеристик символу – континуальності, недискретності характеру його сенсу. Аналізуючи «потенційність» символу, Ч. С. Пірс визначає його як нескінченну кількість висловлювань культурно значущих текстів і подій [17].

У науковій літературі існують наступні аспекти трактування символу: філософсько-герменевтичний та семіотичний. Так, філософсько-герменевтичний аспект тлумачення символу, представлений у науковому доробку Г.-Г. Гадамера. Він анонсує виклад свого концепту символу зверненням до старовини. У Древній Греції символом називався черепок, що служив знаком дружніх стосунків. Розлучаючись з гостем, хазяїн розламавав черепок надвоє і одну половинку віддавав. Таким чином, складаючи дві частини посуду, могли упізнати один одного люди, пов'язані дружніми стосунками у минулому, або – їх нащадки. Актуальний в цьому сенсі, з точки зору Г.-Г. Гадамера, і платонівський міф про андрогінів, він вказує на аналогію зустрічі споріднених душ і сприйняття прекрасного в мистецтві. Легенда свідчить, що в покарання за посягання на владу богів люди були розділені надвоє. «Відтоді, – узагальнює Г.-Г. Гадамер, – людина, позбавлена цілісності життя і буття, приречена шукати свою половину» [6, с. 298]. Вчений зазначає, що символ вказує на значення, актуалізує його і репрезентує. Суть функції символу – репрезентувати сенс у витворі мистецтва, де людині відкривається «послання блага і гармонії» [6]. Через символ здійснюється цілісність пізнаваного світу. У художньому творі, на думку Г. Г. Гадамера завжди присутня ідея, що недоступна безпосередньому спогляданню, але реалізовується за допомогою символу.

Основоположником інтерпретації символу в культурологічному аспекті є Е. Кассіер, автор праці «Філософія символічних форм» [9]. Суть його концепції полягає в тому, що символ – це людське конструювання. У індивіда виникла потреба в іншій реальності. Сприйняття речей світу відбувається опосередковано. Людині необхідно символічне конструювання для реалізації себе, тому символічна реальність забезпечує їй можливість для творчого самовираження. Іншою особливістю кассієровського символізму є творче здійснення і відтворення естетичних явищ повноти буття. У «символічній функції» відкривається здатність людської свідомості існувати за допомогою синтезу протилежностей внутрішнього і зовнішнього. Е. Кассієр розглядав символ як цілісну замкнуту символічну систему, що моделює навколишній світ за допомогою категоріальних опозицій. Він вважав, що для розкриття суті людського буття, необхідно перш за все звернутися до дослідження культури.

У роботі каталонського письменника та мистецтвознавця К. Х. Керлота «Словник символів» [10] описано значення символіки європейської культури і зазначено, що: «символи виникають групами, а не ізольовано, породжуючи символічні композиції, що можуть розгортатися у часі та просторі (твори мистецтва, емблеми, графічні композиції) або одночасно: і в просторі, і в часі (сновидіння, драматичні твори)» [10, с. 65]. Дослідник виділяє здатність символу виражати різні аспекти (тезис і антитезис) ідеї, яку він представляє, пояснюючи це тим, що: «несвідоме, тобто «місце, де живуть» символи, не визнає внутрішніх протиріч; «символічна функція» активується саме у той момент, коли виникає напруга між протилежностями, з якими свідомість не в змозі впоратись самостійно» [10, с. 34]. К. Х. Керлот, солідаризуючись із психоаналітичними ідеями (Дж. Дж. Фрезера, З. Фрейда, М. Шнайдера, К. Г. Юнга), вказує на те, що динамічні форми, що існують у несвідомому, дають початок символам. У своїх міркуваннях вчений керувався думкою К. Г. Юнга, а саме: «несвідоме представляє собою матрицю людської душі та її винаходів» [22, с. 83].

Культуролог П. Діль наголошує на універсальній (виходить за межі історії) та специфічній (належить до певного періоду історії) природі символу. Дослідник вважає символ «точним, кристалізованим засобом вираження» [10, с. 25]. За своєю суттю він відповідає внутрішньому життю (якісному, інтенсивному) на протигагу зовнішньому світу (екстенсивному і кількісному).

У науковій літературі представлено варіанти класифікації символів (З. Фрейд, К. Г. Юнг, Е. Фромм та інш.) З. Фрейд виокремив два типи символів: універсальні – ті, які можна зустріти в багатьох сновидіннях, що є типовими, і ті, що мають індивідуальне походження, створені окремою людиною. Вчений розглядав символ як специфічну форму вираження витісненого індивідуального несвідомого. Зосередившись на розшифровці «мови несвідомого», він висунув положення про існування прихованих, не проявлених бажань, виявлення змісту яких можливо тільки за допомогою аналізу символізування. Виходячи з базових для нього уявлень про принцип задоволення

(який, за виразом В. Лейбіна, є «програмою функціонування психічних процесів» [13, с. 123]) і принцип реальності (що характеризує вплив на особу соціальних і культурних чинників), З. Фрейд приходив до наступного висновку. На його думку, для того, щоб бажання знайшло вираження в сновидінні і досягло свідомості, воно повинне пройти бар'єр культурно обумовленої «цензури», піддатися трансформації, тобто символічному опосередкуванню. При цьому, в результаті «символічної діяльності» у процесі сновидіння створюється проміжок між первинними «думками сновидіння» і його змістом. Підкорившись складному процесу трансформації і «кодування», символи децентруються по відношенню до явного змісту сновидіння, його підстави залишаються прихованими.

О. Ранк та Х. Закс досліджуючи природу символу через аналіз мови сновидінь виокремили наступні його характеристики: залежність від індивідуальних умов, історична основа, лінгвістичний зв'язок, філогенетичні паралелі (в міфах, культурі, релігії). Дослідники розглядали символ, як: «особливий вид непрямого зображення, що відрізняється від близьких йому форм зображення думок в образах – від порівняння, метафори, алегорії, натяку і так далі. Символ – це ідеальне з'єднання усіх цих форм вираження; він є наочною заміною чого-небудь прихованого, з чим у нього є загальні зовнішні ознаки або внутрішній асоціативний зв'язок» [18, с. 44]. Дослідники виділяють 3 групи символів: сексуальна група символів – психоаналітично найбільш вивчена, «служить зображенню сексуального матеріалу і еротичних стосунків, до цієї ж групи найлегше підібрати культурноісторичні ілюстрації» [18, с. 51]; соматична група символів (виділена на основі досліджень сновидінь Шернером) – «зображують у образах частини тіла або їх функції (наприклад, зуби як ряд будинків, сечовипускання як повільний і т. д.)» [18, с. 52]; функціональна група символів – зображують психічно сприйняті стани і процеси душевного життя (функціонування психіки), наприклад, похмурий настрій – за допомогою сумного ландшафту, важку розумову роботу – за допомогою підйому по стежині, що звужується, і т. д.). Вчені зазначають, що: «символізація відноситься до несвідомого, проте не позбавлена і свідомих елементів, які обумовлюють створення і розуміння символів» [18, с. 39].

Е. Фромм виділяє три види символів, які різняться між собою за ступенем символічності: умовні (конвенціональні), випадкові та універсальні. Перший тип – найбільш поширений і використовується у повсякденній мові. Вони суміжні і виникають на якій-небудь зоровій або природній основі; використовуються у промисловості, математиці та в інших сферах діяльності. Випадкові символи, так як і умовні (конвенціональні), не мають внутрішнього зв'язку між безпосередньо самим символом і тим, що він символізує. На відміну від умовних (конвенціональних) символів, випадкові не можуть мати однакового значення у різних людей, тому що зв'язок між подією і символом встановлює сам індивід. Універсальними символами є такі, в яких є внутрішній зв'язок між символом і тим, що він означає [21].

Інший варіант класифікації символів запропонували В. Бауер, І. Дюмотц та С. Головін у «Енциклопедії

символів». Вчені виокремили символи у групи наступним чином: древні символи (такі як хрест, чаша, дерево життя, космічна змія та ін.); символи індійської міфології; індіанські символи; символи християнства; символи казок; астрологічні символи; символи алхімії; символи Тарот; символи буденності. Дослідники наголошували на тому, що «трактування символів тісно пов'язано із особистістю людини, яка здійснює інтерпретацію, з її соціальним, культурним і географічним середовищем, свідомістю та в першу чергу із її намірами» [2, с. 10].

Ортодоксальна психоаналітична точка зору (З. Фрейд, О. Ранк, К. Абрахам, Г. Закс, А. Фрейд та ін.), полягає в тому, що символічне зображення служить несвідомим прагненням і його метою є вираження у замаскованій формі таких аспектів психіки, які витісняються зі свідомості внаслідок дії внутрішніх та зовнішніх табу [18, с. 49]. К. Юнг і такі його послідовники, як Дж. Хендерсен, М. Л. фон Франц, І. Якобі, А. Яффе, Е. Нойман, Е. Метнер та ін., відстоювали іншу позицію. Згідно їх уявлень, символ має здатність виразити і поєднати свідомий і несвідомий зміст. Внаслідок цього, як зазначає К. Юнг, «символ є розв'язанням внутрішніх суперечностей психіки, і в цій якості має звільняючу силу» [24, с. 8].

К. Г. Юнг використовує термін «архетип» для позначення тих універсальних символів, які володіють найбільшою сталістю (постійністю), максимальним потенціалом для психоаналітичної еволюції, і які вказують у напрямку від нижчого до вищого. Дослідник пише, що: «Архетипи представляють собою нумінозні, структурні елементи психіки і володіють визначеною автономією, а також психічною енергією. Функція символів полягає у тому, щоб перетворювати «нижчу» форму лібідо у «вищу»» [23, с. 63]. У роботі «Символи трансформації» він називає це: «психологічним механізмом, який перетворює енергію в символ» [25, с. 123]. К. Г. Юнг відмічає різницю між знаком та символом. Знак завжди менший, ніж поняття, яке він представляє, в той час як символ завжди більший, ніж його очевидний зміст. Символ має природне, спонтанне походження. Він проявляється не тільки в снах, казках та міфах, але й виникають у найрізноманітніших психічних проявах. Дослідник пише, що: «існує багато символів, які за своєю природою і походженням є не індивідуальними, а колективними. Переважно, це релігійні образи. Символ завжди містить у собі більше, ніж його очевидне і відразу спадаюче на думку значення. Більше того, символ – це природний і спонтанно виникаючий продукт» [24, с. 83].

Послідовник теорії К. Г. Юнга, редактор російськомовного видання його робіт – Е. К. Метнер в передмові до роботи «Лібідо, його метаморфози і символи» пише: «Будь-який символ поєднує в собі різні значення, що відповідають протилежним потягам і напрямкам психічної енергії. Символ завжди багатозначний. Він являється єдністю протилежностей, синтезом, рішенням протиріччя, але притому рішенням не раціональним, а ірраціональним, бо він є образ, а не поняття. Символ образно виражає невимовне, невідоме, що лише передчуває передбачене, ще не пізнане» [23, с. 14]. У цьому полягає відмінність символу

від алегорії, «значення якої завжди зрозуміло і обмежене» [23, с. 15].

Поле наукового інтересу послідовника З. Фрейда – Х. П. Блюма становить вивчення символізму в психоаналізі, форма, формування та функції різних символічних процесів. Дослідник застосовує поняття «психоаналітичного символізму» вказуючи, що він «диференціюється від інших символічних процесів і від поняття символізму, використовуваного зазвичай. Психоаналітичний символізм являється похідним від потягів Ід і корениться в первинному процесі, лежить ближче до суті сприйняття і відносно обмежений за змістом видозміненими репрезентаціями тілесного Я, перших дитячих об'єктів, народження і смерті, та асоціативно пов'язаного з ними дитячого конфлікту і досвіду» [3, с. 184]. У своїй роботі «Символічні процеси і формування символів» Х. П. Блюм пише, що, психоаналітичний символ виникає у зв'язку з архаїчною спадщиною людини, не є продуктом навчання, з'являється спонтанно в ході дитячого розвитку і не призначений для свідомої комунікації; він універсальний, може бути виявлений в мові, міфах та іграх будь-якої культури.

Важливим при вивченні проблеми символів для Ж. Лакана стало обґрунтування розуміння несвідомого. Ним підкреслюється дискретність несвідомого, яке представлено як «структурована мережа (символічних) стосунків» [20, с. 365]. Взаємозв'язки елементів створюють «символічну матрицю», що забезпечує заломлення світу у свідомості та істотно впливає на життєвий шлях особистості. При аналізі ідей Ж. Лакана важливо враховувати, що мова – це та символічна система, яка є основою культури, всього світу людського буття і освоєння якої обумовлює саме формування людини. У зв'язку з цим принципово значимою представляється розробка Ж. Лаканом уявлень про три рівні (регістри) психіки – реальний, уявний і символічний, останній з яких зв'язується безпосередньо з мовою і мовленням та із включенням індивіда в сферу соціокультурних норм. Символ «вводить в людську реальність щось інше, формуючи ті предмети, по відношенню до яких можна говорити про істину» [12, с. 44].

Згідно з С. Грофом, психологічний зміст символічних образів, які виникають в особливому стані психіки при вживанні хімічної речовини ЛСД, включає в себе елементи відразу декількох рівнів несвідомого (психодинамічного, перинатального, трансперсонального), при цьому наголошується конденсованість вираження зазначеного змісту в символах.

Вчений зазначає: «Візуалізація різноманітних універсальних символів складає важливу частину ЛСД-сеансів. Вони можуть виникати автономно або разом з іншими трансперсональними явищами. Досягнення універсальних символів супроводжується інтуїтивним розумінням різнобічних слів їх езотеричного значення» [7, с. 73].

Представники теорії об'єктних відносин (М. Кляйн, М. Мілнер, Д. Віннікот) вказали на роль символів, як фактор адаптації до оточуючого світу. М. Кляйн пише, що «символи є не лише основою фантазування і сублимації, але й завдяки ним розвивається здатність

суб'єкта до взаємодії із зовнішнім світом» [11, с. 140]. Дослідниця стверджує, що передумовою до культурної еволюції людини є її здатність до символування, яка за твердженнями постнонганців (Самюелс, Фордман) розвивається у дитини приблизно до 2 років «через використання перехідних об'єктів та гру» [11, с. 145]. Д. Віннікот відмічав роль матері у формуванні здорової психіки дитини, яка буде залежати від здатності вільного використання символів в якості інструментів, які забезпечують зв'язок між фантазією і реальністю [5]. М. Мілнер також розглядав символування, як передумову здорового психічного розвитку.

Визначаючи символ як функцію дійсності, О. Ф. Лосев підкреслює, що він «є щось абсолютно точне, закономірне і, в ідеальному значенні слова, системне, хоча в нього входять ірраціональні і трансцендентні величини, які вимагають діалектичної логіки, наслідуючи яку, визначає загальносміслову структуру, використовуючи апофатичний принцип» [16, с. 10-11]. О. Ф. Лосев визначив символ як «втілення ейдосу в інобутті, і не обов'язково у реальному, фактичному», як «невичерпне багатство апофатичних можливостей смислу» [14, с. 105]. Принцип апофатизму визначає безкінечність породжуваних символом смислів, а діалектика, яка проголошує «не тотожність і не відмінність, а відмінність у тотожності» [15, с. 158], дає можливість ототожнити у символі відмінні між собою ейдос та його інобуття, смисл та меон. У роботі «Проблема символу і реалістичне мистецтво» вчений ввів структурно-семантичний аналіз символу, знаходячи його відмінності від суміжних семіотичних, естетичних та наукових категорій. Підкреслюючи пізнавальні можливості символу, О. Ф. Лосев вважає необхідним провести логічний аналіз цього поняття, заздалегідь описавши складові його елементи. Вчений виділив наступні характеристики символу: він має онтологічний аспект та укоріненість у бутті; тотожність ідеального і реального – є визначальними в понятті символу; наявність творчого начала в символі, що полягає в переході свідомості у буття – символ творить нову реальність, розгортаючи багатство апофатичних смислів.

У межах нашого дослідження, яке ґрунтується на психодинамічному підході, важливими стають наступні характеристики символу: цілісність, суперечливість та багатозначність. Тим більша цінність символу, чим він багатозначніший. Свою справжню сутність символ виражає за умови зведення його окремих частин у певний цілісний зміст, в якому необхідно встановити зв'язок з початковою детермінантою [26].

Згідно з дослідженнями академіка НАПН України Т. С. Яценко, символ виконує синтезуючу функцію, симультанно представляючи свідоме і несвідоме. Лише системність взаємозв'язків між окремими образами і їх елементами в малюнку може розкрити «суб'єктивну доцільність та впорядкованість символізації змісту несвідомого, що детермінується інфантильним періодом життя суб'єкта» [27, с. 135]. Як відмічає Т. С. Яценко, зміст свідомості тяжіє до знакової (однозначності), несвідомого – до символічності

(полізначності), яка презентується підтекстно, багаторівнево і замасковано та потребує репрезентації. Значенню (семантиці) символу притаманна не лише полізначність, але і потенційна суперечливість змісту, що потрібно враховувати у процесі психоаналітичної їх інтерпретації. У монографії «Динаміка розвитку глибинної психокорекції: теорія і практика» Т. С. Яценко вказує і на те, що символ за емотивною потентністю перевершує силу слова, наприклад у тому, що у нього більше можливостей цілісно виразити зміст психічного. Дослідниця пише, що: «символ наближений до потреб «Ід», «вербум» – до соціальних устремлень «Я»; символ передає минуле у синтезі з теперішнім та бажаним майбутнім, «вербум» орієнтований на майбутнє, на фоні здолання залежності від минулого». [28, с. 300]. Символ відображає дві тенденції захисної системи: зберегти автономію, незалежність і одночасно допомогти психіці реалізувати витіснені (нереалізовані) бажання. «В цьому – зазначає Т. С. Яценко – полягає глобальне протиріччя психічного, яке маскується і підтримується захисною системою, а символ здатен виражати вищевказаний суперечливий факт в цілісності» [28, с. 301]. Зазначимо, що проблема символу як засобу вираження несвідомого висвітлювалась у дисертаційних роботах П. В. Теслюка, І. В. Євтушенко, К. А. Бабенко, Д. С. Дроздової та Л. В. Драголи.

Висновки. Категорія «символ» досліджувалася вченими із різних галузей науки, зокрема у: філософії та культурології (Г. Гегель, О. Шпенглер, Г. Гадамер, В. Дільтей, Ж. Дельоз, В. Віндельбанд, Е. Кассіер, А. Кобзев, Г. Лозко та ін.); психології (З. Фрейд, К. Юнг, О. Ранк, К. Абрахам, С. Гроф, А. Менегетті, Х. Лейнер, Т. С. Яценко та ін.); семіотиці (Ч. Пірс, Ч. Морріс, Р. Барт, Ю. Лотман, П. Рікер, Ю. Степанов, Б. Успенський, Г. Фреге, Ю. Шрейдер та ін.); нейрофізіології, що розглядає проблему несвідомого сприйняття символів (К. Леві-Стросс, З. Фрейд, К. Г. Юнг, Г. Башляр, А. Лосев та ін.); мистецтвознавстві (Дж. Холл, А. Суріна, В. Смирнов та ін.); герменевтиці та соціології (М. Гайдеггер, У. Еко, Ч. Кулі, В. Куракіна, Ю. Кім, Дж. Мід, Г. Блумер, Т. Парсонс, Д. Рассмусен, М. Чарон та ін.); теорії соціальної комунікації (А. Соколов, Б. Семеновкер, Г. Почепцов, І. Демидова, Д. Шишкін, В. Райх, Ю. Тен та ін.); економіці, менеджменті, рекламі (Р. Батра, Л. Борисов, Р. Дафт, Дж. Майерс, К. Муравйова, Дж. Россістер, Л. Персі, А. Кривоносов, С. Катліп та ін.); лінгвістиці (Н. Костомаров, О. Потебня та ін.); дослідження, присвячені безпосередньо тлумаченню символів (Р. Кох, Н. Рогалевич, В. Похльобкін, Г. Бідерман, А. Єгазарова та ін.).

У філософії та психології відсутнє однозначне трактування символу. Проте спільним для різних дослідників є виділення в структурі символу двох елементів: предметного образу та глибинного сенсу, а також висновок про багатозначність смислу символу. Здатність символу поєднувати і виражати суперечливі тенденції психіки суб'єкта переконує в необхідності поглибленого розуміння його змісту психологом-практиком.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аверинцев С. С. Символ//Философский энциклопедический словарь.–М.: Сов. энциклопедия,1983. – С. 607.
2. Бауэр В., Дюмотц И., Головин С. Энциклопедия символов / Пер. с немецкого Г. И. Гаева – М.: КРОН-ПРЕСС, 2000. – 504 с.
3. Блюм Хэррольд П. Символические процессы и формирование символов // Russian Imago 2002. Исследования по психоанализу культуры: (Сборник). – М.: Аграф, 2004. – С. 183-238.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2004. – 1440 с.
5. Винникотт, Д. В. Разговор с родителями [Текст]: [пер. с англ.] / Д. В. Винникотт. – М. : Класс, 1994. – 112 с.
6. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. / Михайлов А. В. (пер. с нем.). – М., 1991. – 438 с.
7. Гроф, С. За пределами мозга [Текст] / : [пер. с англ.] / С. Гроф. – 2-е изд. – М. Изд-во Трансперсонального ин-та, 1993. – 504 с.
8. Эстетика: Словарь / Под ред. А.А.Беляева. – М.: Политиздат, 1989. – 447с.
9. Кассирер, Э. Философия символических форм: В 3 т. / Пер. с нем. С. А. Ромашко. — М.—СПб.: Университетская книга, 2002. — 398 с.
10. Керлот Хуан Эдуардо Словарь символов.— М.: «REFL-book», 1994. – 608 с.
11. Кляйн, М. Развитие в психоанализе [Текст] / сост. и науч. ред.: И. Ю. Романов. – М. : Академ. проект, 2001. – 512 с.
12. Лакан, Ж.Тревога (Семинары, Книга X (1962/63)) [Текст] / Ж.Лакан. – М.: Издательство “Гнозис”, Издательство “Логос”. 2010. – 424 с.
13. Лейбин В. Психоанализ: проблемы, исследования, дискуссии. – М., 2008. – 487 с.
14. Лосев А.Ф. Философия имени / Лосев А.Ф. Из ранних произведений. – М., 1990. – 340 с.
15. Лосев А.Ф. Античный космос и современная наука / Лосев А.Ф. Бытие. Имя. Космос. – М., 1993 – 315 с.
16. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. – М., 1995. – 246 с.
17. Пирс Ч. С. Избранные философские произведения. Пер. с англ. К. Голубовича, К. Чухрукидзе, Т. Дмитрева. — М.: Логос, 2000. — 354 с.
18. Ранк О., Захс Х. Значение психоанализа в науках о духе // Ранк О. Миф о рождении героя. / Пер. с англ. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. – С. 21-154
19. Селіванова О. Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія. Полтава, 2006. – С. 536–537
20. Федорова М.М. Лакан // Новая философская энциклопедия. – М., 2001. – 421 с.
21. Фромм Э. Забытый язык. Введение в науку понимания снов, сказок и мифов. — Москва: Аст, Астрель, 2010. — 320 с.
22. Юнг К. Г. Психология переноса. Статьи. Сборник. Пер. с англ. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
23. Юнг К.Г. Либидо, его метаморфозы и символы.. – СПб.:Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1994. – 415с.
24. Юнг, К. Г. Архетип и символ [Текст] / К. Г. Юнг.– СПб. : Прогресс-Универс, 1991. – 276 с.
25. Юнг, К.Г. Ю. Символы трансформации : [пер. англ.] / Карл Густав Юнг. — М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2008. – 731 с.
26. Яценко Т. С. Глибинно-психологічна сутність символу / Яценко Т. С. // Педагогіка і психологічна наука в Україні: зб. наук. праць до 15-річчя АПН України [у 5 т.]. Психологія, вікова фізіологія, дефектологія. – К.: «Педагогічна думка». – Т. 3. – 2007. – 270 с.
27. Яценко, Т. С. Малюнок у психокорекційній роботі психолога-практика (на матеріалі психоаналізу комплексу тематичних малюнків) [Текст] / Т. С. Яценко [и др.]. – Черкаси : Брама, 2003. – 216 с.
28. Яценко Т. С. Динамика развития глубинной психокоррекции: теория и практика: монография / Т.С. Яценко. – Днепропетровск: «Инновация», 2015. – 567 с.

REFERENCES

1. Averyntsev S. S. Symvol // Philosophical Encyclopedic Dictionary. – М.: Sov.entsyklopediya,1983. – 607 p.
2. Bauer V., Diumotts Y., Holovyn S. Encyclopedia of symbols / Per. s nemetskoho H. Y. Haeva – М.: KRON-PRESS, 2000. – 504 p.
3. Blium Kherold P. Symbolic processes and the formation of symbols // Russian Imago 2002.
4. Yssledovanyia po psykhoanalyzu kultury: (Sbornyk). – М.: Ahraf, 2004. – P. 183-238.Great Dictionary of Modern Ukrainian / Uklad. i holov. red. V. T. Busel. – K.; Irpin: Perun, 2004. – 1440 p.
5. Vynnykott, D. V. The talk with parents [Tekst]: [per. s anhl.] / D. V. Vynnykott. – М. : Klass, 1994. – 112 p.
6. Hadamer H.-H. The urgency of the beautiful. / Mykhailov A. V. (per. s nem.). – М., 1991. – 438 p.
7. Hrof, S. Beyond the Brain [Tekst] / : [per. s anhl.] / S. Hrof. – 2-e yzd. – М. Yzd-vo Transpersonalnoho yn-ta, 1993. – 504 p.
8. Aesthetics: Dictionary / Pod red. A.A.Beliaeva. – М.: Polytzdat, 1989. – 447s.
9. Kassyrer, Э. The philosophy of symbolic forms: V 3 t. / Per. s nem. S. A. Romashko. — М.—SPb.: Unyversytetskaia knyha, 2002. — 398 p.
10. Kerlot Khuano Eduardo Dictionary of symbols.— М.: «REFL-book», 1994. – 608 p.
11. Kliain, M. The development in the psychoanalysis [Tekst] / sost. y nauch. red.: Y. Iu. Romanov. – М.: Akadem. proekt, 2001. – 512 p.
12. Lakan, Zh.Anxiety (Semynaru, Knyha X (1962/63)) [Tekst] / Zh.Lakan. – М.: Yzdatelstvo “Hnozyz”, Yzdatelstvo “Lohos”. 2010. – 424 p.
13. Leibyn V. Psychoanalysis: problems, studies, discussions. – М., 2008. – 487 p.
14. Losev A.F. Philosophy of the name / Losev A.F. Yz rannykh proyzvedenyi. – М., 1990. – 340 p.
15. Losev A.F. Ancient Cosmos and Modern Science / Losev A.F. Butye. Ymia. Kosmos. – М., 1993 – 315 p.
16. Losev A.F. The problem of symbol and realistic art. – М., 1995. – 246 p.
17. Pysr Ch. S. Selected Philosophical Works. Per. s anhl. K. Holubovycha, K. Chukhrukyzhze, T. Dmytreva. — М.: Lohos, 2000. — 354 p.
18. Rank O., Zakhs Kh. The value of psychoanalysis in the sciences about spirit // Rank O. Myf o rozhdenny heroia. / Per. s anhl. – М.: Refl-buk; K.: Vakler, 1997. – P. 21-154
19. Selivanova O. Modern linguistic. Terminology encyclopedia. Poltava, 2006. – P. 536–537
20. Fedorova M.M. Lakan // Novaia fylosofskaia entsyklopedyia. – М., 2001. – 421 p.
21. Fromm Э. Forgotten Language. Introduction to the science of understanding dreams, fairy tales and myths. — Moskva: Ast, Astrel, 2010. — 320 p.
22. Yunh K. H. Psychology of transfer. Staty. Sbornyk. Per. s anl. – М.: Refl-buk, K.: Vakler, 1997. – 304 p.
23. Yunh K.H. Libido, his metamorphosis and symbols.. – СПб.:Vostochno-Evropeyskiy Ynstytut Psykhoanalyza, 1994. – 415p.

24. Yunh, K. H. The archetype and the symbol [Tekst] / K. H. Yunh.– SPb. : Prohress-Unyvers, 1991. –276 p.
25. Yunh, K.H. Iu. Symbols of transformation : [per. anh.] / Karl Hustav Yunh. — M.: ACT: ACT MOSKVA, 2008. – 731 p.
26. Yacenko T. S. Deep-psychological nature of symbol / Yacenko T. S. // Pedahohika i psykholohichna nauka v Ukraini: zb. nauk. prats do 15-richchia APN Ukrainy [u 5 t.]. Psykholohiia, vikova fiziolohiia, defektolohiia. – K.: «Pedahohichna dumka». – T. 3. – 2007. – 270 p.
27. Yacenko, T. S. Figure in psychocorrectional working of psychologist-practices (based on psychoanalysis of the complex of subject pictures) [Tekst] / T. S. Yacenko [y dr.]. – Cherkasy : Brama, 2003. – 216 p.
28. Yacenko T. S. The dynamics of the development of depth psychocorrection: Theory and Practice: Monograph / T.S. Yacenko. – Dnepropetrovsk: «Ynnovatsyia», 2015. – 567 p.

The concept of “symbol” in the scientific literature”

Sidenko Y. O.

Abstract. The article is executed within psychodynamic paradigm and devoted to the actual issue of correlation of concepts "symbol" and "sign" in the philosophical and psychological studies. The content of these terms is disclosed, their main features are defined. Based on the conducted studies of domestic and foreign scientists, it is established their similarities and differences. The content of the article points out, that the term "symbol" has more complex nature than the concept of "sign", so we can not speak about their identity. This paper focuses on new ways of knowing the category of "symbol" in the psychodynamic paradigm, that confirm the dissertation's studies the followers of Academician NAPS Ukraine T. S. Yacenko, in developing its application aspects.

Keywords: archetype, crowding out, depth knowledge, sign, psychodynamic paradigm, symbol.

Понятие «символ» в научной литературе

Сиденко Ю. А.

Аннотация. Статья выполнена в русле психодинамической парадигмы и посвящена актуальному вопросу соотношения понятий «символ» и «знак» в философских и психологических исследованиях. Раскрыто содержание вышеупомянутых терминов, определены их основные характеристики. На основе проведенных исследований отечественных и зарубежных ученых установлено их сходство и отличие. Содержание статьи указывает на то, что понятие «символ» имеет более сложный характер чем понятие «знак», потому нельзя говорить об их тождественности. В данной работе акцентируется внимание на новых путях познания категории «символ» в психодинамической парадигме, что подтверждают диссертационные исследования последователей академика НАПН Украины Т. С. Яценко, в разработке прикладных ее аспектов.

Ключевые слова: архетип, вытеснение, глубинное познание, знак, психодинамическая парадигма, символ.

Старанність як компонент особистісного розвитку студентів

О. Б. Сидоренко, С. П. Поліщук

НПУ імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: OlgaBorisoua@gmail.com

Paper received 26.01.17; Accepted for publication 02.02.17.

Анотація. Стаття присвячена дослідженню феномена старанності як компонента особистісного розвитку студентів. Розкрито особистісні чинники розвитку старанності серед яких: сумлінність, відповідальність, ставлення до діяльності, організованість, вольові якості та чинники професійного середовища, самостійна робота студентів, систематичність перевірки та контролю знань, умінь і навичок студентів. Виявлено рівні старанності студентів та окреслені шляхи розвитку старанності в умовах університету.

Ключові слова: старанність, студенти, особистісний розвиток, сумлінність, рівні старанності.

Навчання у вищій школі – це багатограний процес, який складається з багатьох взаємопов'язаних елементів, серед яких важливе місце займає організація навчально-виховного процесу. У Законі України «Про вищу освіту» основна увага приділяється розвитку особистісних якостей студентів, що є основою професійної компетентності, якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти. В зв'язку з цим постає практична необхідність пошуку тих компонентів у структурі особистості, які запускають механізми саморозвитку і самовдосконалення, серед яких вагоме місце займає старанність.

Навчання у вищому навчальному закладі є сенситивним періодом для розвитку старанності через глибоке знайомство з професією, оволодіння загальною культурою інтелектуальної діяльності, можливість підвищити рівень особистісного розвитку – все це сприяє розвитку старанності. Детермінантами становлення старанності серед інших компонентів є самостійна робота та систематичність відвідування занять, які водночас є і характеристиками старанності.

Сьогодні існує недостатньо наукових психолого-педагогічних досліджень, у яких старанність виступає предметом дослідження. Вивченню проблеми особистісного розвитку присвячені праці вчених В.П. Зінченка, І.О. Котик, С.Д. Максименка, В.О. Моляко, Н.В. Наумчик, О.Д. Научитель, В.Г. Панка, Н.І. Пов'якель, В.В. Рибалка, Т.М. Титаренко, О.Є. Фальбової, Н.В. Чепелевої та ін.

Проте спостерігається недостатня розробка проблеми особистісного розвитку студентства у контексті формування старанності студентів в процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Мета статті: розкрити феномен старанності у структурі особистісного розвитку сучасних студентів.

Феномен старанності по-різному розглядається у психолого-педагогічних дослідженнях і залежить від конкретної уваги дослідників на тих чи інших його аспектах. У психологічному словнику зазначено, що старанність – це риса людини, яка виявляється у прагненні до сумлінного, ретельного виконання певного виду діяльності. Старанність пов'язана з такими рисами, як любов до праці, зібраність, організованість. Вона насамперед фіксує сам факт чіткого і якісного виконання людиною трудових операцій [6]. У психології поняття «старанність» трактується як риса характеру людини, яка виявляється в наполегливому сум-

лінному і якісному виконанні доручень, або завдань відповідно до висунутих вимог.

Л.І.Божович, вивчаючи особливості формування у дітей старанності, виявила, що ця особистісна риса формується на основі засвоєння певних способів поведінки [1, с.114].

Старанність формується у ранньому дитинстві, проявляється під час гри, а саме: як дитина поводить себе з іграшками, що робить, якщо їй щось не вдається. Як якість особистості виховується в сім'ї, у процесі навчання, враховуючи індивідуальні особливості дитини.

У школі вимоги до дитини зростають, а якщо в неї відсутня така особистісна якість як старанність, то у подальшому це призводить до низьких навчальних досягнень. Старанність насамперед виявляється тоді, коли особистість здатна виконувати не лише цікаву для неї роботу, а й ту, яка пропонується в реальних умовах життєдіяльності. Тобто процес становлення старанності зумовлюється не лише цікавістю, а й обов'язком і необхідністю бути компетентним у будь-якій справі.

В юнацькому віці старанність являє собою таку якість, без якої неможливо досягти успіху у житті: гарно навчатися, знайти хорошу роботу. На цьому віковому етапі старанність – свідомо сформоване ставлення до праці під впливом системи навчально-виховних заходів. Старанність – це підґрунтя успішної навчальної діяльності: готовність відповідати вимогам, акуратність, спрямованість до пізнання, працьовитість, послідовність, а також початок самовиховання людини. Рівень сформованості старанності у студентів дає змогу успішно подолати страхи, бути більш відповідальним та впевненим у своїх силах.

Низький рівень старанності є однією з причин дезадаптації, яку А.М. Грись розглядає як цілком самостійний феномен, що формується у результаті неузгодженості в психічному розвитку, а також у результаті невідповідності психолого-соціального статусу студента вимогам нової соціальної ситуації розвитку. При зовнішній схожості проявів соціально-психологічної дезадаптації, що виявляються в неупішності у навчанні та відхиленні у поведінці, психологічні причини останніх можуть бути дуже різноманітними. Цим визначається необхідність точного, змістовного, адекватного віковому періоду, раннього розпізнавання природи невідповідності і розбалансованості у психічному розвитку особистості [3].

У педагогіці поняття «старанність» розглядається як тип поведінки, що виражається як старанність у виконанні будь-якої справи, завзяттям, ретельністю, терпінням і акуратністю, сумлінним ставленням до навчання та ґрунтується на таких якостях як воля, цілеспрямованість, посидючість, що свою чергу сприяє формуванню у людини працьовитості, відповідальності, старанності; є неодмінною умовою розвитку здібностей та творчої активності людини.

Биков А.Г. наголошує, що старанність – це щось духовне; це моральний настрій людини на усвідомлення нею потреби працювати, причому працювати «на совість»; осмислення того, що трудова діяльність (а для студента – це навчання) ніколи і ніде не буває легкою, і тому старанність допомагає долати труднощі у роботі шляхом застосування, в першу чергу, духовних і моральних зусиль. На думку автора старанність особливо важлива в юнацькому віці: це стосується вузівської молоді, яка не завжди сприймає той факт, що навчання – це трудова діяльність (інтелектуальна за своїм змістом), яка пов'язана з труднощами, а їх подолання шляхом старанності – єдиний шлях отримати базові основи своєї професійної освіти [2].

Прядєїн В.П. зазначає, що старанність є «підпорядкуванням суб'єкта вимогам інших, процес реалізації поставлених ними завдань і цілей» [5]. Отже, можна зазначити, що з одного боку старанність вимагає виконання певного алгоритму дій, а з іншого – прояви старанності студента потребують вольових зусиль, цілеспрямованості, цілепокладання.

Старанність виступає складовою мотивації, інтересу. Л.І. Божович розглядала мотив як те, заради чого здійснюється діяльність, на відміну від мети, на яку вона спрямована. З огляду на це дослідниця виділила дві категорії навчальних мотивів:

- пізнавальні мотиви, які складаються з пізнавальних інтересів, потреб в інтелектуальній активності та оволодінні новими знаннями, уміннями і навичками;
- широкі соціальні мотиви, пов'язані з потребами дитини у спілкуванні з людьми, їх оцінці й схваленні, в бажанні учня зайняти певне місце у системі доступних йому стосунків [1].

Отже, під мотивацією розуміємо систему психологічних факторів, що визначають активність навчально-пізнавальної діяльності студентів з витратою зазначених зусиль на рівні старанності, сумлінності, наполегливості прагнення до самоудосконалення для досягнення поставленої мети.

Інтерес – форма прояву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності і тим самим сприяє орієнтуванню, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності. Суб'єктивно інтерес виявляється в емоційному фоні, який набуває процес пізнання, в увазі до об'єкта інтересу, задоволення якого не призводить до його згасання, а викликає нові інтереси, що відповідають більш високому рівню пізнавальної діяльності. Розрізняють безпосередній інтерес, що викликається привабливістю об'єкта, і опосередкований інтерес до об'єкта як засобу досягнення мети діяльності. Стійкість інтересу виражається у тривалості його збереження і в його інтенсивності, свідчить про подолання труднощів у здійс-

ненні діяльності, яка сама інтерес не викликає, але виконання якої є умовою здійснення цікавої для людини діяльності. Оцінка широти або вузькості інтересу визначається його змістовністю і значимістю для особистості.

Як показують результати наукових досліджень, старанність пов'язана з багатьма психічними процесами, зокрема, найтісніший її зв'язок з увагою, яка є формою організації психічної діяльності людини і полягає у зосередженості і спрямованості її свідомості на певних об'єктах. Формування уваги та її властивостей у студентів передбачає вплив на спрямованість їх особистості, волю, ставлення до праці. Увага і уважність формуються у студентів у процесі активної навчальної діяльності, завдяки підтримці дисципліни і організованості на всіх заняттях.

Старанність розглядається як компонент конструкта більш високого рівня в ієрархії конструктів особистості – сумлінність, яка є рисою характеру особистості, і виявляється у добросовісному виконанні своїх обов'язків і відповідальності за свої дії та вчинки. Сумління формується через механізм інтеріоризації зовнішніх контролюючих інстанцій, проте оцінювати дії людини воно може як на основі норм і правил, так і на основі власних сенсів. Виходячи з цього, відчуття обов'язку або провини є переживання, що виникає в результаті негативної оцінки сумлінням дій особистості.

Якщо проникнути глибше у феноменологію конструкта старанності, то можна розглядати її у контексті взаємозв'язків із такими якостями як відповідальність, моральна свідомість та совість. Зокрема, совість – це свідомо-емоційне переживання, що виникає в результаті самооцінювання відповідності або невідповідності своїх дій із власними установками, диспозиціями, життєвими планами, виходячи з особистісного розуміння сенсу життя [7].

Старанність, як особистісну якість, можна виявити у різних типологіях студентів. Наведемо деякі з них.

Найбільш повні класифікації особистості студента побудовані на основі врахування рівня і якості активності студентів в чотирьох сферах:

1. Ставлення до навчання та майбутньої професії.
2. Ставлення до громадської діяльності, наявність активної життєвої позиції.
3. Ставлення до мистецтва і культури (рівень духовності).
4. Виразність колективістських установок, позиції в колективі.

Відмінності в системах цінностей студентів і ступінь їх особистісної зрілості, саме в зв'язку з успішністю навчання, знаходять своє вираження в численних типологіях студентів. Підставами для створення цих типологій виступають перш за все ставлення до майбутньої професії, до навчання, до наукової діяльності, до життєвих цінностей і настанов студентів.

Науковці виділяють три типи студентів за характером навчальної діяльності і відповідним їм моделями поведінки [4].

У студентів першого типу інтереси виходять за межі знань, окреслені навчальним планом і програмами дисциплін. Вони виявляють активність у всіх сфе-

рах студентського життя і орієнтовані на широку спеціалізацію, на різносторонню фахову підготовку.

Другий тип студентів відрізняється чіткою орієнтацією на вузьку спеціалізацію. Тут теж пізнавальна діяльність студентів виходить за межі навчальних програм. Вся система активності обмежена рамками навколо професійних інтересів.

У студентів третього типу пізнавальна активність спрямована на засвоєння знань і навичок у межах навчальної програми. Ці студенти демонструють мінімальний рівень активності і творчості.

У залежності від ставлення студентів до навчання виділяють п'ять типів:

- студенти першого типу активні у всіх видах навчальної діяльності, старанні, творчо ставляться до справи, демонструють відмінні успіхи у навчанні;

- студенти другого типу так само проявляють активність та старанність у всіх сферах навчальної діяльності, але не орієнтовані на отримання глибоких знань, діючи за принципом «краще всього потроху»;

- студенти третього типу обмежують свою активність вузькопрофесійними інтересами, націлені на вибіркове засвоєння тільки тих знань, які, на їхню думку, необхідні для майбутньої професійної діяльності. Вони мають добру успішність зі спеціальних предметів, але не приділяють належної уваги суміжним дисциплінам;

- студенти четвертого типу проявляють інтерес тільки до вивчення тих дисциплін, які їм подобаються і легко даються, часто не відвідують заняття, майже повністю ігноруючи деякі дисципліни;

- до п'ятого типу відносять «ледарів і нероб», які не мають виражених інтересів ні до однієї з галузей знань. Вони, як правило, вступають до вузів «за компанію», за наполяганням батьків або для ухилення від служби в армії, роботи тощо.

Зазначимо, що студенти педагогічного вищого навчального закладу характеризуються, насамперед, професійно-педагогічною спрямованістю, цілеспрямованою готовністю до виконання професійних функцій у педагогічній сфері. Знання рівня старанності істотно допомагає уявити цілісну картину особистості студента, сприяє більш глибокому і об'єктивному її розумінню.

Емпіричне дослідження проводилось в Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова. Вибірка обстежуваних - 45 студентів III курсу факультету природничо-географічної освіти та екології. Емпіричні дані збирались у процесі тестування респондентів з використанням методики «Старанність у навчанні» [4], вивчення відомостей початкової успішності студентів за весь період навчання (розрахунок середнього балу успішності), бесід з досліджуваними та спостереження за їхньою поведінкою в напружених ситуаціях навчального процесу.

Згідно з результатами дослідження 60% респондентів мають достатній рівень старанності. У 40% досліджуваних виявлено високий рівень старанності. Низького рівня старанності у студентів не виявлено.

Аналіз отриманих даних дозволяє виділити особливості старанності сучасних студентів. Так, студенти з високим рівнем старанності позитивно відносяться до всіх дисциплін, до навчальних вимог, до своїх

обов'язків і роблять це з метою засвоєння знань і вмінь розуміючи, що вони будуть необхідними у майбутній професійній діяльності. Такі студенти піддаються впливу інтересу до навчальної діяльності та суспільної діяльності. Позитивне ставлення до навчання, виконання майже всіх вимог виявлено у студентів з достатнім рівнем старанності. Але це в них відбувається не через намагання оволодіти знаннями, вміннями та навичками, а виключно через вплив зовнішніх стимулів (вимоги викладачів, навчальної групи, батьків). Отже, старанність виступає усвідомленням обов'язків студентів.

Для позитивного впливу рівня старанності на якість знань студентів необхідно систематично оцінювати старанність, причому оцінка повинна враховувати роль мотивів навчальної діяльності.

Рівень розвитку старанності у студентів можна визначити наступними шляхами:

1. Ефективно використовувати зовнішні і внутрішні фактори, які сприяють розвитку старанності.

2. Наявність студентської групи як необхідної передумови розвитку колективістської спрямованості і суспільно значимої діяльності при обов'язковій участі кожного студента в активному житті групи.

3. Розвивати у студентів розуміння необхідності знань у їх майбутній професійній діяльності та житті.

4. Використовувати індивідуальний підхід до студентів з урахуванням індивідуально-психологічних характеристик особистості.

Висновки. Таким чином, аналіз літератури з проблеми феномену старанності у структурі особистісного розвитку студентів свідчить про те, що старанність вивчається як особистісне утворення (динамічна риса характеру, увага, волевове зусилля), як тип поведінки, як духовне (моральний настрій), як складова мотивації, інтересу, сумлінності та є результатом інтеграції усіх психічних функцій особистості і суб'єктивного сприйняття навколишнього світу. Старанність є багатоаспектним явищем і детермінована низкою чинників: атмосферою сімейно-родинного середовища; особливостями вузівської освітньо-виховної підготовки; організацією навчального процесу у вищому навчальному закладі.

У залучених до емпіричного дослідження студентів рівні старанності знаходяться на високому та достатньому рівнях. Низького рівня старанності у досліджуваних студентів не виявлено. Упродовж навчання вдосконалюються, набувають «професійного характеру» психічні процеси і стани, збагачується життєвий і професійний досвід, розвиваються необхідні професійні здібності, підвищується почуття обов'язку й відповідальності, старанність, самостійність і самоконтроль, чіткіше дають знати про себе індивідуальний стиль і життєва позиція студента. Якщо внутрішня мотивація залишається переважаючою і студент відчуває дієвість отриманих знань на практиці, то старанність студентів посилюється, і навпаки – якщо студент мотивований суто зовнішніми мотивами та не бачить перспективи застосування знань у майбутній професійній діяльності, то старанність студентів знижується.

Із зростанням старанності підвищується рівень домагань студента у сфері майбутньої професії, форму-

ються мотиви професійного самоствердження і само-реалізації, підвищується роль самоосвіти й самовихо-вання в професійному становленні. Показником ефек-тивності навчального процесу у вищому навчальному закладі педагогічного спрямування є соціальна, духо-вна і професійна зрілість особистості студента, ціліс-ність і стійкість його «Я», психологічна готовність

студента до реалізації професійно-педагогічних фун-кцій у майбутній професійній діяльності.

Перспективи подальших досліджень доцільно спрямувати на вивчення особливостей впливу старан-ності на процеси самоздійснення, самоствердження, самоактуалізації сучасної студентської молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблема формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Междунар. пед. академия, 1995. - 212 с.
2. Быков А.Г. Человек, Ученый, Учитель / А.Г. Быков. - М.: Стартап, 2013. - 416 с.
3. Грисъ А.М. Теория і практика підготовки психологів до роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми: монографія / А. М. Грисъ. - К.: Геопринт, 2013. – 280 с.
4. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи. / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. - К.: ТОВ «Філ студія», 2003. - 320 с.
5. Прядеин В.П. Понятия ответственности, исполнительно-сти, воли как объекты психолого-педагогического исследования / В. П. Прядеин // Научный диалог. - 2012. - № 1. - С. 32–45.
6. Психологічний словник / ред.: В. І. Войтко. - К.: Вища школа, 1982. - 216 с.
7. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: моно-графія / М.В. Савчин. - Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. - 280 с.

REFERENCES

1. Bozhovych L.Y. Selected psychological works. The problem of identify formation / ed. D.Y. Feldshteing. - M.: International Pedagogical Academy. 1995. - 212 p.
2. Bykov A.H. Human, Scientist, Teacher. / A.H. Bykov. - M.: Startap, 2013. - 416 p.
3. Gris' A.M. Theory and practice of training psychologists to work with socially maladjusted juveniles: monograph / A.M. Gris' - K: Neoprynt, 2013. - 280 p.
4. Podolyak L.H., Yurchenko V.I. Psychology of Higher School / L.H. Podolyak, V.I. Yurchenko. - K.: TOV «Fil Studio», 2003. - 320 p.
5. Pradeyn V.P. The notion of responsibility, of duty, will, as objects of psychological and pedagogical research / V.P. Pradeyn // Scientific dialogue. - 2012. - № 1. - p. 32-45.
6. Psychological dictionary / V.I. Voytko. - K.: High school, 1982. - 216 p.
7. Savchyn M.V. Psychology responsible behavior: monografija / M.V. Savchyn. - Ivano - Frankivsk: Sity NV, 2008. - 280 p.

Diligence as a component of personal development of students

O. B. Sydorenko, S. P. Polishchuk

Abstract. The article investigates the phenomenon of diligence as a component of personal development of students. Discloses personal factors of diligence among them: conscientiousness, responsibility, attitude to the activity, organization, volitional qualities and factors of professional environment, independent work of students, systematic inspection and control of knowledge, abilities and skills of students. Diligence revealed levels of students and ways of diligence in the university environment.

Keywords: diligence, students, personal development, cons, conscientiousness, diligence levels.

Прилежание как компонент личностного развития студентов

O. B. Сидоренко, С. П. Полищук

Аннотация. Статья посвящена исследованию феномена прилежания как компонента личностного развития студентов. Раскрыты личностные факторы развития прилежания среди которых: добросовестность, ответственность, отношение к деятельности, организованность, волевые качества и факторы профессиональной среды, самостоятельная работа студентов, систематичность проверки и контроля знаний, умений и навыков студентов. Выявлено уровни прилежания студентов и намечены пути его развития в условиях университета.

Ключевые слова: прилежание, студенты, личностное развитие, добросовестность, уровни прилежания.

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