ISSN 2227-2844

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

№ 15 (274) СЕРПЕНЬ

2013

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 15 (274) серпень 2013

Засновано в лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних
«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 11 від 27.06.2013 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:
Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**
Заступники головного редактора –
доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**
Випускаючі редактори –
доктор історичних наук, професор **Бурьян М. С.,**
доктор медичних наук, професор **Виноградов О. А.,**
доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**
доктор філологічних наук, професор **Глуховцева К. Д.,**
доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**
доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**
доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**
доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії „Педагогічні науки”:
доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**
доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**
доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**
доктор педагогічних наук, професор **Лобода С. М.,**
доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**
доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**
доктор педагогічних наук, професор **Сташевська І. О.**
доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**
доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**
доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

Редакційні вимоги
до технічного оформлення статей

Редколегія „Вісника” приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*doc, *rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, праве й ліве) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***), 2012.

Статті у „Віснику” повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв’язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга – номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13 – 14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Список використаної літератури” або після слів „Список використаної літератури і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім’я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю заключають 3 анотації обсягом 15 рядків (українською, російською) та 22 рядки (англійською) мовами із зазначенням прізвища, ім’я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім’я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

© ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013

ЗМІСТ

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

1. **Кондрашова О. В.** Формування моделі взаємодії освіти, держави та бізнесу 5
2. **Pavlenko Olena.** Implementation of the international standarts: conceptual approach 13
3. **Панченко Л. Ф.** Імовірнісний складник інформаційно-освітнього середовища університету 29
4. **Черевко С. В.** Формування здоров'язбережної компетенції у студентів ВНЗ: проблеми та перспективи 35

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

5. **Альохина Г. В.** Розвиток культури міжконфесійного спілкування як крок до стабілізації міжконфесійних стосунків 42
6. **Бондаренко Л. І.** Модель формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищої школи 46
7. **Будко А. В.** Сутність понять „контроль" та „оцінювання" навчально-пізнавальної діяльності 57
8. **Ібрагімова А. Р.** Концептуальні підходи визначення ефективності використання наочних засобів навчання у психолого-педагогічній літературі 64
9. **Кардашевська Г. Е.** Професійні ціннісні орієнтації майбутніх лікарів 70
10. **Потуй Ю. П.** Проблема формування професійних цінностей у науковій літературі 76
11. **Риб Г. Г.** Сутність поняття „професійна комунікація майбутніх медичних працівників середньої ланки" та її різновиди 83
12. **Трякіна О. О.** Нові технології навчання дисциплін митного спрямування в процесі професійної підготовки магістрів за спеціальністю „Право" 92
13. **Хохлова О. А.** Проблема формування економічної компетентності особистості у науковій літературі 98

ЗАРУБІЖНА ПЕДАГОГІКА

14. **Борзенко О. П.** Етапи організації дистанційного навчання в Канаді 109
15. **Гладченко М. М.** Фінансова автономія університету як одна з передумов появи і розвитку стратегічного менеджменту вищої освіти країн Європейського Союзу 116

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

16. **Бенера В. Є.** Самостійна наукова робота студентів в університетській освіті України (1864 – 1883 рр.). 124
17. **Скавронська О. М.** Організація соціально-педагогічної діяльності з підлітками, які схильні до правопорушень, та неповнолітніми злочинцями в Україні (20-ті – перша половина 30-х рр. ХХ століття) 138
18. **Храмцова К. В.** Естетичне виховання підлітків у позашкільних закладах України (історичний аспект) 145
19. **Юшко О. В.** Фізичне виховання студентської молоді як науково-педагогічна проблема 152

МЕТОДИКА. ПРАКТИКА. ДОСВІД

20. **Ковалёв В. И.** Дневник речевых наблюдений как средство развития коммуникативной компетентности в основной и старшей школе 160
21 **Коган Ю. М., Леоненко О. С.** До питання самостійної роботи з іноземної мови студентів заочного та дистанційного навчання 167
22. **Лапінський В. В., Регейло І. Ю.** Мотивація навчальної діяльності шляхом застосування електронних засобів навчального призначення 174
23. **Цирікашвілі Г. З.** Розвиток англомовної компетенції учнів при навчанні граматики 183

Відомості про авторів 191

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

УДК 351.361

О. В. Кондрашова

ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ ВЗАЄМОДІЇ ОСВІТИ, ДЕРЖАВИ ТА БІЗНЕСУ

Рівень розвитку будь-якої держави безпосередньо визначається ефективністю її економічної сфери. Розвинена економіка формується під впливом ряду факторів, серед яких не останнє місце посідають: успішний бізнес, високий рівень освіти громадян, сформована та налагоджена система освіти. Безперечно, важливим є також взаємодія зазначених факторів між собою. Так, співпраця професійної освіти та бізнесу була й залишається одним з основних факторів розвитку кадрового потенціалу країни. Перехід української економіки на інноваційний шлях розвитку в ситуації економічної і демографічної кризи загострює проблему якості трудових ресурсів як однієї з головних умов конкурентоспроможності підприємств. Це, в свою чергу, загострює увагу науковців та освітян до якості підготовки фахівців та до відповідності отриманих кваліфікацій актуальним вимогам ринку праці [1; 2; 3; 4].

Роботодавці також все більше усвідомлюють, що сприяння розвитку національної системи кваліфікацій, співпраця сфери освіти з ринком праці над системою оцінки кваліфікацій працівників і випускників освітніх установ, вивчення й адаптація визнаного міжнародного досвіду щодо формування та розвитку компетенцій [5; 6; 7; 8] та інші напрямки співпраці є не тільки важливим соціальним завданням, але й цілком прагматичним економічним стимулом для менеджменту підприємств.

На нашу думку, основною рушійною силою розвитку співпраці є обопільна зацікавленість держави, професійної освіти та бізнесу у підготовці професійних кадрів, чиї знання, вміння та професійні компетенції відповідатимуть вимогам сучасної інноваційної економіки. Саме тому *метою* статті є формування моделі взаємодії освіти, держави та бізнесу.

Визнано, що підготовка професійних кадрів не може бути забезпечена зусиллями тільки держави або тільки бізнесу. Необхідно ефективне та відповідальне співробітництво всіх зацікавлених сторін: держави, освіти і бізнесу, тому що в сучасних умовах проблема незбалансованості ринку праці набуває принципово важливого значення. З одного боку, глобалізація, а з іншого – зростання відкритості національної економіки та мобільності фінансових ресурсів і трудового потенціалу змушують до прийняття радикальних заходів щодо

забезпечення відтворення трудових ресурсів та їх відповідності вимогам конкурентоспроможних підприємств.

Проведений у ході дослідження аналіз ринку праці на прикладі спеціальності „Менеджмент" свідчить про нерівномірний рух трудового потенціалу: вхідний та вихідний потоки ринку праці мають різні характеристики (кадрово-кваліфікаційні, вікові, по кількості, тощо). Також вже тривалий час існує ринковий дисбаланс, який полягає у невідповідності попиту на працю менеджерів і пропозицій, які наявні на ринку праці [9; 10; 11; 12; 13].

Так, в Україні в 2008 році згідно з даними Державної служби зайнятості України у зв'язку з інтеграцією західних компаній підвищився попит на фінансистів зі знанням англійської мови та досвідом роботи з корпоративними інформаційними системами, на висококваліфікованих працівників у сфері інформаційних технологій, а також на високопрофесійних працівників у сфері торгівлі (менеджерів середньої і вищої ланки, мерчендайзерів, супервайзерів тощо). При цьому, за даними Тетяни Жигалюк, відмічалася стійка тенденція до міжрегіональної міграції, частка якої в загальній чисельності мігрантів становила 23%, характеризувалася значними міграційними зв'язками з сусідніми з великими містами регіонами, а також із столицею. Попит на менеджерів відзначався в регіонах таким чином: у столиці – менеджери з продажу середньої ланки; на півдні України (насамперед, Одеса, Крим, Запоріжжя) потрібні фахівці сфери послуг – менеджери з продажу, менеджери готельного бізнесу, менеджери; у східних областях (особливо це стосується Донецьку) необхідні бізнес-фахівці вищої ланки: спеціалісти з маркетингу, топ-менеджери, директори, мерчендайзери; центральним регіонам (Луганську, Дніпропетровську, Харкову) були необхідні менеджери вищої ланки, територіальні менеджери, віддалені менеджери, регіональні менеджери, менеджери з перевезень, логістики, менеджери зі збуту, менеджери з продажу; на заході країни - спеціалісти у галузі менеджменту зеленого туризму. Проте, в Україні спостерігався стійкий дисбаланс між професійними компетентностями, включаючи досвід, випускників системи вищої освіти і кваліфікаційними вимогами до вищезазначених фахівців на ринку праці.

За роками далі: за даними видання Утро.ua. складна ситуація на ринку праці в Україні, що була характерна для 2008 та 2009 років, збереглася й у 2010 році, хоча й були позитивні зрушення. З початку осені 2010 року в Україні кількість робочих місць зросла більш ніж на 20% (за даними президента рекрутингового порталу SuperJob Олексія Захарова) [9]. Але це стосувалося, насамперед, таких професій, як: бухгалтер, зварник, монтажник, бетонник, інженер-будівельник. Підприємства, банки та фірми активно шукали фінансових аналітиків, комерційних директорів, фахівців по роботі з позичальниками. Не викликало задоволення й твердження, що у 2010-му активно йшли пошуки кризових менеджерів [там само].

Російські дослідники (Н. Кириллова, Г. Малинкіна, Н. Родіонова) відмічають, що станом на початок 2013 р. в РФ зовсім відокремлено вирішуються деякі питання, що стосуються відтворення трудового потенціалу, а саме: демографічна політика, політика зайнятості, освітня та молодіжна політика тощо. Відсутність комплексного підходу не дозволяла вирішити проблеми існуючого дисбалансу, в результаті чого щорічно випускалися фахівці різних напрямів підготовки, але тільки частина з них знаходила працевлаштування, вливалася в діяльність компаній-роботодавців, сприяла їх успішному розвитку й отримувала при цьому гідний рівень заробітної платні. У ході дослідження виявлено, що 64% випускників за спеціальністю „Менеджмент" в РФ потребували допомоги з питань працевлаштування [13].

За твердженням як науковців, так і практиків, причиною ситуації, що склалася, служить саме невідповідність компетенцій фахівців-менеджерів, яких випускають ВНЗ, і кваліфікаційні вимоги до фахівців, яких хоче мати в себе бізнес. Невідповідність виявляється як у якості професійних теоретичних знань і вмінь випускників, так і в кількості фахівців, які щорічно випускаються ВНЗ на ринок праці.

Останнім часом в Україні, що визнається вже як загрозлива тенденція для багатьох країн [1; 3; 9; 10; 11; 13], дедалі все більше відчувається розбалансування ринку освітніх послуг і ринку праці: людський капітал, сформований системою освіти, залишається недовикористаним або взагалі незатребуваним на ринку праці. Так, після закінчення вищого навчального закладу молоді спеціалісти величезним потоком надходять на ринок праці, але насилу знаходять роботу за фахом, попри „корочку" і „престижність" професії. Молодь у пошуках роботи, в першу чергу, орієнтується на рівень зарплати і можливість кар'єрного зростання, ігноруючи вакансії з невисокою оплатою праці. Це мотивується наявністю вищої освіти, але не береться до уваги повна відсутність досвіду роботи і практичних навичок. Усе частіше випускникам ВНЗ доводиться виїжджати за кордон чи вибирати незареєстровані трудові відносини з роботодавцями.

Отже, йдеться, по-перше, про феномен „надлишкової освіти" (*overeducation*), коли працівники з високою формальною підготовкою займаються малокваліфікованими видами праці, що свідчить або про вкрай низьку якість освіти, або про нераціональне використання праці; по-друге, про працю не за спеціальністю, хоча працівники при цьому залишаються на високих ступенях професійно-кваліфікаційної ієрархії (*education-occupation mismatch*). Причому це проблема всіх країн. Так, у Швеції за одержаною спеціальністю працюють 61% чоловіків та 71% жінок із вищою освітою, у США – 55% працівників, у Росії – 50% [10, с. 1]. За даними Е. М. Лібанової, в Україні за спеціальністю працює лише 30% осіб з вищою освітою в галузі фізичних, математичних та технічних наук, 54% – біологічних, агрономічних та медичних наук, 24% – прикладних і технічних наук [там само].

Думки вчених сходяться на тому, що дисбаланс між професійною освітою і працею за конкретною спеціальністю має декілька пояснень [9; 10; 11]:

1) Система освіти у своїй діяльності орієнтується переважно на попит домогосподарств як „постачальників" абітурієнтів і споживачів освітніх послуг. У той час, як попит на робочу силу фахівців формують на ринку праці роботодавці. При цьому система освіти через нестачу достовірної, а головне – повної інформації про реальні потреби економіки, продовжує діяти за інерцією, не "вловлює" сигналів ринку праці. Наприклад, в Україні лише у м. Харкові підготовка економістів та менеджерів здійснюється у 35 ВНЗ міста на 65 факультетах економічного та управлінського профілю [10]. Як наслідок – на ринку кваліфікованої праці України відмічається надлишок юристів, економістів і менеджерів при одночасній катастрофічній нестачі інженерів, хіміків, представників інших технічних спеціальностей. Після одержання диплому про вищу освіту безробітними стають 70% випускників. Частину з них Державна служба зайнятості направляє вдруге до ВНЗ або навіть ПТНЗ з метою проходження професійного навчання. Решта змушена погоджуватися на першу пропозицію роботи.

2) Самі працівники, особливо молодь, керуючись своїми егоїстичними інтересами, обирають більш легкі чи краще оплачувані професії – економіста, юриста, менеджера тощо (www.ukrstat.gov.ua, prof.osvita.org.ua, www.dcz.gov.ua). І це відбувається майже у всіх країнах ОЕСР: серед спеціалістів у галузях економіки, юриспруденції та управління приблизно в 3,5 рази більше осіб віком 25 – 35 років, ніж серед людей віком 55 – 64 роки. А ось тих, хто опанував інженерні спеціальності, серед осіб віком від 25 до 34 років майже удвічі менше порівняно з більш зрілим поколінням. Ринки праці в Данії, Німеччині, Угорщині і Норвегії найближчим часом очікує дефіцит кваліфікованих інженерів [10].

3) Більшість роботодавців уважають, що майже всі випускники навчальних закладів є недостатньо кваліфікованими, не мають практичних навичок і не можуть виконувати на належному рівні виробничі завдання. Ринок праці фактично перетворюється на „ланцюжок очікувань", який розставляє претендентів на робочі місця в залежності від рівня освіти. Найменш освічені претенденти постійно відтісняються в кінець ланцюжка, поступово утворюючи вторинний ринок праці. Хоча можна також уявити доступ до робочих місць і як процес спроб та помилок в ситуації неповноти інформації, який поступово приводить до рівноваги. З цієї точки зору, втрата статусу диплома неминуча, але тимчасова. У будь-якому разі вона є способом управління робочою силою, за якого завдяки безробіттю існує можливість платити освіченим працівникам меншу заробітну плату [10, с. 2].

4) Масова професійна мобільність – наслідок структурних зрушень в економіці. За А. Кузьміною, структура сучасного ринку праці представлена постійними й перемінними детермінантами [там само]. *Постійні* детермінанти – це спеціальності, які мають і будуть мати стійкий попит, що визначається, насамперед, розвитком життєво важливих галузей будь-якої держави. Ринок праці за постійними детермінантами змінюється плавно, а попит найчастіше нижче за пропозиції, що надходять. На такому ринку праці виникає конкуренція між спеціалістами, які претендують на ті чи інші робочі місця, а в роботодавця є вибір. *Перемінні* детермінанти ринку праці спричиняють стрибкоподібне виникнення підвищеного попиту на працю представників певних професій і, відповідно, таке ж різке збільшення пропозиції праці. Однак це відбувається із запізненням: щойно пропозиція праці задовольняє попит, той вже різко падає внаслідок насичення ринку. Якщо ж пропозиція праці за інерцією продовжує підвищуватися, певний сектор ринку праці наповнюється надлишковою робочою силою. Зрозуміло, що під впливом перемінних детермінант зростають вимоги до мобільності й швидкого переорієнтування роботодавців, потенційних працівників і освітніх закладів.

В основі виниклих труднощів безумовно лежить відсутність зв'язку держави і бізнесу (визначення кількості випущених фахівців), бізнесу та освіти (спільна розробка професійних стандартів та переведення їх в стандарти освітні), освіти і держави (підтримка функціонування ВНЗ, забезпечення пріоритетних напрямів розвитку науки).

Прикладами плідної співпраці бізнес-структур, установ вищої освіти і держави може слугувати досвід різних країн. Так, наприклад, у Великобританії успішним проектом встановлення партнерських відносин є Спільноти Фарадея, які представляють собою розгалужену мережу організацій, що включають фірми, торгові асоціації, дослідні бюро, університети. У США було спеціально створено Національний науковий фонд для стимулювання дослідницької діяльності, мета якого дати можливість малому бізнесу отримати джерела фінансування для початку нових проектів. Щоб привести професійну освіту у відповідність до вимог реального сектору економіки, у серпні 2006 р. Російська спілка промисловців і підприємців спільно з Міністерством освіти і науки РФ заснувала Національне агентство розвитку професійних кваліфікацій (НАРК), головним завданням якого стало формування професійних стандартів із найбільш затребуваних роботодавцями спеціальностей та їх переведенням в освітні стандарти.

Використання подібного досвіду з певною адаптацією можливо і в Україні. Це стає можливим через формування моделі взаємодії освіти, держави і бізнесу. Тим більше, що певні кроки в цьому напрямку вже зроблено. Так, з метою вирішення зазначеної проблеми покладено початок співпраці між роботодавцями і державою (Міністерством освіти

і науки України), які запропонували: скорочення бюджетних місць у ВНЗ за такими спеціальностями; повернення до практики державного планування потреб у кадрах; запровадження рейтингування ВНЗ на державному рівні на основі показників працевлаштування випускників; закриття (злиття, реорганізацію) дрібних ВНЗ, особливо в разі невідповідності рівня підготовки в них державним стандартам; урізання професій шляхом введення нової національної системи кваліфікацій і професій, адаптованої до міжнародних стандартів; створення системи атестації і сертифікації, яка б підтверджувала кваліфікацію працівника сертифікатом; запровадження стажування і бізнес-курсів у ВНЗ за фінансової підтримки роботодавців [14].

Серед шляхів урегулювання проблеми, що заслуговують на увагу, науковці виділяють і розроблення й прийняття закону про стимулювання участі роботодавців у підготовці та перепідготовці кадрів у професійно-технічних та вищих навчальних закладах відповідно до вимог сучасного виробництва [15].

На нашу думку, розв'язанню проблеми сприятиме також створення сучасної системи безперервної освіти, підготовки і перепідготовки професійних кадрів. Проте слід зважати на те, що в Україні до постійного підвищення своєї кваліфікації схильні лише найбільш освічені працівники, які й самі готові платити за навчання, і користуються більшою підтримкою роботодавців. Отже, якщо розвиток безперервної освіти буде відбуватися на суто ринкових засадах, можна очікувати не тільки покращення ситуації на ринку праці, але й поглиблення соціальної нерівності в суспільстві.

Таким чином, сутність запропонованої моделі взаємодії освіти, держави та бізнесу полягає в наступному: бізнес спільно з державою створюють сукупний попит на трудовий потенціал, визначаючи основні кількісні та якісні вимоги до нього. Держава визначає число бюджетних місць, здійснює фінансування освітніх установ, розробляє нормативно-правові акти та затверджує на національному рівні розроблені спільно бізнесом і освітою державні освітні та професійні стандарти. Освіта та наука, поряд з цим, забезпечують підготовку спеціалістів відповідно до висунутих бізнесом вимог. Особливість запропонованої моделі полягає в унікальному поєднанні трьох ключових складових: цільових контрактів, безперервної випереджаючої освіти та визначення пріоритетних напрямків розвитку економіки.

Використання цільових контрактів має на меті забезпечити підприємства, організації та установи висококваліфікованими кадрами з вищою і середньою професійною освітою. Висока значимість і недостатня практична розробленість процесу взаємодії держави, освіти і бізнесу визначають новизну пропонованої моделі. Основним результатом, що має елементи наукової новизни, є комплексний підхід до формування взаємозв'язку між досліджуваними суб'єктами. Держава, освіта та бізнес мають функціонувати в постійному взаємовпливі та

взаємній підтримці, задаючи тим самим темп розвитку економіки та держави в цілому. Запропонована модель дозволяє зв'язати різноспрямовані на перший погляд сфери життя суспільства в єдиний напрямок, а також ліквідувати найважливіші проблеми ринку праці: невідповідність попиту та пропозиції, безробіття. Реалізація запропонованої моделі в умовах пострадянської дійсності дозволить зробити ривок до інноваційного розвитку держави, створить умови для передбачення потреб світової економіки, дозволить освіті та науці задавати вектор подальшого перспективного розвитку виробництв та забезпечення економіки якісним трудовим потенціалом.

Список використаної літератури

1. Кашепов А. В., Сулакшин С. С., Малчинов А. С. Рынок труда: проблемы и решения. Монография. – М. : Научный эксперт, 2008. – 232 с. **2. Волкова Н. П.,** Тарнопольський О. Б. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія / Н. П. Волкова, О. Б. Тарнопольський; за заг. та наук. ред. О. Б. Тарнопольського. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. – 228 с. **3. Федосее В. В.** Экономико-математические модели и прогнозирование рынка труда. Учебное пособие. – М. : Вузовский учебник, 2010. – 144 с. **4. Павленко О. О.** Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: Дис...д-ра пед. наук: 13.00.04 / Дніпропетровський національний ун-т ім. Олеся Гончара. – Дніпропетровськ, 2010. – 541 с. **5. Weinert F. E.** Concept of competence: a conceptual clarification: In: Richen, D.S.; Salganik, L.H., eds. Defining and selecting key competencies. – Seattle, WA: Hogrefe & Huber. – 2001. – p. 45 – 66. **6. Key competences** in Europe: opening doors for lifelong learner. Warsaw: CASE – Center for Social and Economic Research, 2009. – 328 p. **7. The European** qualifications framework for lifelong learning (EQF). European Commission. Education and Culture. – 2008. – 20 p. **8. Recommendation** of the European Parliament and of the council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. – 2008. – 7 p. **9. Тенденції:** Ринок праці в Україні в 2010-му році. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.management.com.ua/tend/tend292.html **10. Шевченко Л. С.** Дисбаланс професійної освіти і ринку праці: сутність, причини, шляхи подолання [Електронний ресурс] / Л. С. Шевченко // – 2010. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/5_PNW_2010 Economics/58093.doc.htm. **11. Гнибіденко І. Ф.** Ринок освітніх послуг і ринок праці: взаємодія і вплив на професійне навчання та профорієнтацію населення України [Електронний ресурс] / І. Ф. Гнибіденко // Ринок праці та зайнятість населення. – 2008. – № 3. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/ Soc_Gum/Rpzn/2008_3/08giftpn. pdf. **12. Коровкин А.,** Долгова И., Королёв И. Дефицит труда в России наступит между 2010 и 2015 годами

// [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://demoscope.ru/weekly/2007/0277/tema01.php – 19.02.07. **13. Центр** макроэкономических исследований Сбербанка России. Прогноз развития российской экономики на 2012-2013 годы. – Июль 2012. **14. Яворская Н.** Кадровая перестройка [Электронный ресурс] / Н. Яворская. – Режим доступа : http://osvita.ua/vnz/career/3658. **15. Гнибіденко І. Ф.** Ринок освітніх послуг і ринок праці: взаємодія і вплив на професійне навчання та профорієнтацію населення України [Електронний ресурс] / І. Ф. Гнибіденко // Ринок праці та зайнятість населення. – 2008. – № 3. – Режим доступу: http:// www.nbuv.gov. ua/Soc_Gum/Rpzn /2008_3/ 08giftpn.pdf.

Кондрашова О. В. Формування моделі взаємодії освіти, держави та бізнесу

У статті описано розбалансування ринку освітніх послуг і ринку праці, обґрунтовано необхідність створення певної взаємодії освіти, держави і бізнесу як способу вирішення проблеми дисбалансу на ринку праці. Проаналізовано сучасний стан ринку праці і стан професійної підготовки студентів на прикладі спеціальності „Менеджмент". Наголошується на необхідності розвитку національної системи кваліфікацій шляхом співпраці сфери освіти з ринком праці над системою оцінки кваліфікацій працівників і випускників освітніх установ. Запропонована модель взаємодії освіти, держави і бізнесу. Наведено приклади плідної співпраці бізнес-структур, установ вищої освіти і держави.

Ключові слова: професійна підготовка, модель, ринок праці, ринку освітніх послуг, національна система кваліфікацій, менеджер, компетенції, компетентності.

Кондрашова О. В. Формирование модели взаимодействия образования, государства и бизнеса

В статье описано разбалансированность рынка образовательных услуг и рынка труда, обосновано необходимость создания определенного взаимодействия образования, государства и бизнеса как способа решения проблемы дисбаланса на рынке труда. Проанализировано современное состояние рынка труда и состояние профессиональной подготовки студентов на примере специальности „Менеджмент". Акцентируется на необходимости развития национальной системы квалификаций работников и выпускников образовательных учреждений. Предложена модель взаимодействия образования, государства и бизнеса. Приведено примеры плодотворного сотрудничества бизнес-структур, учреждений высшего образования и государства.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, модель, рынок образовательных услуг, национальная система квалификаций, менеджер.

Kondrashova O. V. Developing the Model of Interaction Between Education, Government and Business

The paper describes the educational market deregulation as well as the labor market deregulation. The necessity of creating a specific interaction between education, government and business as a way of solving the problem of misbalance in the labor market has been established.

The existing conditions of the labor market and the level of the professional training of students on the example of the specialty „Management" have been analyzed. The demand for the development of the national system of qualifications through cooperation between the educational sector and the labor market over the system of assessment of the qualifications of workers and graduates of educational establishments has been underlined.

The model of interaction between education, government and business has been proposed. The examples of fruitful cooperation between businesses, higher education institutions and the state have been given.

Key words: professional training, labor market, educational market, national system of qualifications, manager, competence.

Стаття надійшла до редакції 14.05.2013 р.
Прийнято до друку 27.06.2013 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Павленко О. О.

УДК 378.14:336.24.08

O. O. Pavlenko

IMPLEMENTATION OF THE INTERNATIONAL STANDARDS: CONCEPTUAL APPROACH

Introduction

As ratified by the Policy Commission of the World Customs Organization (WCO) in June 2008 (document SP0273) the WCO Capacity Building Strategy stressed the need for identifying the existing demands of the WCO regional educational institutions to assist WCO Regional Offices for Capacity Building (ROCBs) in the development of regional training strategies. The Memorandum of Understanding (MoU) concerning the official establishment of the WCO Regional Training Centre (RTC) has been signed between the WCO and the State Customs Service of Ukraine on June 26, 2010 [1]. The Ukrainian Academy of Customs offers itself to the WCO to be the key element of the WCO regionalization strategy in the Europe Region. The valuable work that had been already initiated for the past few years by some of the Academy teams in respect with the Professional PICARD Standards has already shown the Academy's commitment towards WCO standards and international and regional Capacity Building initiatives [2].

On the basis of the existing experience [3] and in order to perform tasks of creating RTC in Ukraine the author has developed the Concept paper of the establishment of WCO RTC in Ukraine [4]. Its general provisions, main objectives and goals are described below.

RTC Dnepropetrovsk MISSION

Centre is an interdisciplinary educational and methodological centre of the academic level for the Europe Region as a WCO RTC that conducts training, continuous training, scientific researches in the sphere of customs business and that is aiming to become a Centre of Excellence at the regional and international levels in the field of customs business.

RTC Dnepropetrovsk VISION

It is a WCO Centre of the academic level and the pilot base for the WCO Europe Region on WCO standards implementation at the academic level and the implementation of the organizational development strategy and support of the Members. The academic RTC is based on three components: educational and methodical, scientific and organizational work.

RTC Dnepropetrovsk STRATEGY

The key aspect of the RTC's responsibilities is the combination of the practical realization of the ROCB training plan and the dissemination of the WCO training tools and standards available in a tailored regional version.

RTC Dnepropetrovsk AIM

The main aim of the RTC Dnepropetrovsk is promotion and support of the WCO policy implementation at the regional level; contributing to the rationalization of the regional training expertise through the development of regional training expertise and the expansion of the blended learning network; establishment of integrated training and continuous training system for customs officers under the auspices of the WCO and participating to establish a Europe Customs learning portal.

The development of a business case presenting the development axes of the RTCs has appeared as an essential step to achieve some major steps: 1) fostering the political support given to the RTC structure; 2) anticipating the required actions and resources to meet the WCO Capacity Building strategy and the Europe region needs; 3) securing potential donors in supporting the RTC's development and the implementation of the WCO Capacity Building strategy in Europe; 4) presenting a coordinated development scheme to the Europe Region ROCB and ensuring complementary action plans for EUR RTCs.

Strategic objectives to build the capacities of the RTC of Dnepropetrovsk: as stated in the WCO operational strategy for capacity building, the RTC's development shall target: the development of regionally relevant training; the development and maintenance of specialist trainer regional pools; the regional provision of specialist training; the development and support of the WCO's blended training programme; carrying out and joint coordination of the scientific researches.

The Academy supports the WCO Secretariat's opinion that the development of the RTC depends on the type of the structure that hosts the Regional Centre. The elements raised below are deeply tied to the status of the hosting structure. The RTC is hosted by the Ukrainian Academy of Customs and then gathers specificities, advantages and constraints that would differ of an independent body fully dedicated to the WCO Regional Centres. The basic elements have been considered in the tables 1 – 5.

Table 1

RTC Dnepropetrovsk capacities preliminary assessment: staff

Staff
Number of staff devoted to the WCO RTC Management: *17 (Academy's Management), 2 (particularly RTC's Management)*
Number of staff devoted to the WCO RTC Administration: *2*
Language skills available: translation of documents, interpretation of events: *language skills are available because the staff can speak foreign languages. But as it has a very heavy workload it won't be able to handle big volumes of translation. There are no any interpreters in the staff schedule.*
The number of available trainers, their status and expertise level: *total – 176 (full-time staff), among them: 110 have the academic degree (Doctors, Professors - 19; PhD – 91, among them 18 persons are doctoral students), lecturers without academic degree – 66 (35 of them are working on Ph.D. theses)*
The number of hours they could spend developing/running the RTC: *as may be agreed from 2 to 20 hours per week*
These trainers' specialist subjects: *all WCO modules and WCO Professional Standards are covered.*
These trainers' language abilities: *Russian – 100% (all trainers), English – 20%, French – 10%, German – 4%, Polish – 4%.*

Table 2

RTC Dnepropetrovsk capacities preliminary assessment: teaching materials

Teaching materials
The existing instructional materials and curricula, as well as the subjects covered: *As a national Academy, all Customs subjects are covered. Each subject, module have educational plan and educational and methodical provision.*
The existing review process based on the adoption of international standards: *Adaptation to the national needs, piloting, modification and implementation of the WCO Professional Standards.*
The existing library / reference center: *- Strong library stock: 101258 samples. Among them: 75015 – educational literature, 8072 – scientific literature. The largest library in Ukraine on customs matters: 709 book titles (8431 samples), more than 8245 periodical*

publications (63 729 articles). *- Modern electronic catalogue hall (more than 75 thousand records) for 20 work seats with an access to the Internet + topical traditional catalogue.* *- Available electronic informational resources.* *- 11 automatized work places for librarians (library automation system „IRBIS").* *- Participation in „Prydnipovs'k corporate catalogue" Project*

Table 3

RTC Dnepropetrovsk capacities preliminary assessment: Infrastructure / logistic

Infrastructure/Logistic
The infrastructure and material available (rooms, dormitory, computer workstations, library room, simulators, etc.): *3 buildings, 58 lecture rooms, practical exercise rooms – 22, training rooms with modern equipment – 3 (3 stationary multimedia complexes; 2 multimedia room with interactive board, 8 plasma display panels, multimedia projectors), language laboratories – 3, computer workstations – 8 (overall quantity of modern computers – 631), modern laboratories – 8, demonstration laboratories (start-up stage) – 3, library, assembly hall – 2, gym – 7, workout room - 2, dance hall – 1, shooting gallery - 1, medical facilities – 1, editing and publishing facilities – 1, canteen – 2 (for 260 seats), refreshment room – 2 (for 72 seats), dormitory – 3 (for 1296 persons, among them 25 places for the training participants or inexpensive hotel nearby).*
Additional services that may be offered (interpretation, e-learning, video-conferencing, copying, etc.): *Material and technical base as well as human resources allow offering additional resources (except for video-conference) upon condition of additional (grant) financing.*
The administrative capacities to handle WCO events set-up: *Sufficient (International Relations Department, Vehicle Operating Department, Customs Information Technologies Department, Editing and Publishing Department, 2 Foreign Languages Chares, General Service Department, Post-qualifying Education Institute, Front Office, Social and Psychological Researches Department, Ph.D. Studying and Scientific Department, 20 chairs).*

Table 4

RTC Dnepropetrovsk capacities preliminary assessment: international background

International background
The current involvement in bilateral / sub-regional training activities (programmes, structures, etc.: - PICARD (Partnership In Customs Academic Research and Development), - INCU (International Network of Customs Universities), - Programs TRANSFORM, TEMPUS TACIC „Customs – 2", „Customs – 4",

- Actions (more than 30 actions annually) with 28 international partners, including: - United Nations Development Programme (UNDP), - Peace Corps, - US Embassy (Export Control and Border Security Program), - The University of Chicago Argonne, LLC (Operator of Argonne National Laboratory) / the US Department of Energy (International Nonproliferation Export Control Program (INECP) and Commodity Identification Training (CIT), - Participation in the Technical Expert Working Group (TEWG), - Defense Threat Reduction Office in Ukraine / Defense Threat Reduction Agency (or DTRA) / the United States Department of Defense, - Weapons of Mass Destruction-Proliferation Prevention Initiative (WMD-PPI) WMD – Proliferation Prevention Initiatives (land and maritime border assistance), - EC-financed projects BOMMOLUK-2 and BOMMOLUK-3 (Improvement of Border Controls at the Moldova-Ukraine border) (European Union Border Assistance Mission to Moldova and Ukraine (EUBAM), - Association douaniers solidaires par de la les frontiers / France (2002 – 2004), International training center Hidalgo (USA) (fight against smuggling seminars, 2003), - Federal Law Enforcement Training Centre (FLETC) / USA, - Center For International Legal Studies (CILS) / Salzburg, Austria (Visiting Professorships for Senior Lawyers Program, Visiting Professorships for Universities in Eastern Europe and CIS Republic), - Company „Intel" (seminars-trainings), - The international security and Anti-terror Institute (Switzerland) - 17 higher educational establishments (actions by mutual agreements) etc.

Table 5

RTC Dnepropetrovsk capacities preliminary assessment:
Blended Learning potential

Blended Learning potential
The full availability of the WCO E-Learning Platform for WCO blended seminars: *The access to the old version is available, the access to the new version will be received after its modification. 28 lecturers received the passwords to the WCO modules after introductive seminar.*
The way the WCO programme has been disseminated and used to date: *1) Correlation between Academy's Curricula and Professional standards for training and continuous training → piloting → adaptation and modification of Academy's Curricula → approbation → implementation; 2) development of educational and methodical provision on the bases of international standards, WCO modules; 3) participation in the international Master's program (Cross Border Researches Association).*

Complete Compatibility report with the existing distance programme up and running at the Academy: *yes.*
The team dedicated to the existing distance learning programme of the Academy and being in charge of the complete integration of the WCO programme and its smooth running / maintenance: *available*.
The access mode (Internet / Intranet) and the physical or practical limitations on regional dissemination: *Internet without any limitations, Intranet, server for hosting the e-learning programme, possibility of connection of all the computers into a single network of the Academy*.
Technical infrastructure: *Moodle developed in Linux using Apache, MySQL and PHP (LAMP platform), Windows XP/2000/2003 (WAMP), Solaris 10 (Sparc and x64), Mac OS X and Netware 6. Support for PostgreSQL, Oracle and Microsoft SQL Server is also available. Necessary hardware and software are available.*
Options for tailoring the WCO catalogue and modules: *It is necessary to receive software from the WCO.*
PICARD Programme
Status: - *Memorandum of Understanding with the WCO.* - *WCO Pilot higher educational establishment on Professional Standards implementation.* - *On the way to the WCO recognition.*
Future actions foreseen: - *Pool of experts-trainers.* - *International status of the scientific bulletin „Bulletin of the Ukrainian Academy of Customs" ("Bulletin of the RTC Dnepropetrovsk") under the EuR Region ROCB auspices.* - *International Master's Thesis competition.*

Table 6

SWOT-ANALYSIS

STRENGTHS	**WEAKNESSES**
Comprehensive Training infrastructure (classrooms, auditorium, equipment and operational simulations facilities, cafeteria, dormitory, sports halls, etc.). - Effective WCO relay (1 English-speaker team of 5 devoted to the International relations and RTC activities). - Pool of Customs Trainers - International Customs programmes	- Organizational challenges tied to the dual structure of the Academy and the Customs Service. - Lack of coordination (WCO/EUR/ Dnepropetrovsk) due to the ROCB situation being not yet operational. - Lack of group experience of work in a project, drawing up the project for additional financing, experience of developing business plan for attraction the additional financing (the English version plan is not formed at a

- Customs curricula: different levels, initial and specialists training - Educational and methodological provision: different levels, initial and specialists training - Almost completed revision of curricula to address the Customs Union new technical requirements - Relationships already developed with RTC Moscow, Shanghai, Cross Border Research Association (CBRA), International Network of Customs Universities (INCU).	sufficient level). - Insufficient English-speaking competency of the Academy's managerial and teaching staff. - Long-term approval procedure with the State Customs Service of Ukraine. - Insufficient understanding of the RTC Dnepropetrovsk possibilities and specific tasks by the Academy's staff. - Initial stage of establishment the training ground for development the educational standards and activity standards (customs procedures).
OPPORTUNITIES WCO RTC Dnepropetrovsk a few steps forward: - WCO PICARD Certification of Customs Management programmes and leading EUR Network of Customs Universities. - Participation to the Leadership and Management Development programme (working groups, Russian-speaking delivery). - Setting an EUR Region Train-the-trainers coordinated quality criteria and programme. - WCO Accreditation of Expert-Trainers. - Becoming a EUR e-learning Center - Participating to a WCO Russian Language Customs Reference Center. - Exchanges with other RTCs / Universities. - Becoming the regional Library Centre: establishment the regional library stock on customs matters: - traditional (by means of cooperation with international institutions and by means of scientific elaborations exchange); - full-text electronic catalogue or min. annotated data-base of the publications on customs topics.	**THREATS** - Distrust of the region to the competency of the RTC which is not in the EU country. - Intricacy (operational efficiency, speed!), communication barriers. - Heavy workload on a small group of people, lack of wages for the RTC employees and lack of proper legislative regulation. - Lack of financial recourses for paying off the organizational work, interpreters' and trainers' work, purchasing modern equipment, etc. - Unrealized language plan (educational and methodical provision in Russian language, WCO modules translation) through the lack of financial recourses.

RTC development opportunities

Enhancing the RTC capacities requires adopting a progressive approach defining development priorities and objectives to break down opportunities into a practical action plan. The working sessions enabled to define some of the key elements of a plan for the RTC Dnepropetrovsk to implement WCO standards and programmes.

The priorities set were fully in line with the Projects assigned to each EUR RTC. These functions were disseminated at the 2nd Europe Region Coordination Meeting in Skopje, March 2010. The information above is not exhaustive and shows some of the main initiatives to be undertaken. It presents the way for the RTC Dnepropetrovsk to meet the WCO regional strategy and its tools' implementation. This list shall be reviewed and corrected if needed to prioritize and focus more on the quick-wins and investments which will foster the existing resources and capacities.

Regional Strategy 1: Regional coordination of RTC programmes

Standards / Tools / Programmes: 1.1.) RTC Management, Training Delivery standards

RTC's objectives/initiatives. RTC Management, Training Delivery standards:

- implementing/promoting the political will and commitments;
- acquiring the appropriate coordination scheme and staffing;
- developing the internal/external communication channels;
- developing the regional standards of training delivery as a foundation of the blended learning.

Regional Strategy 2: Implementation of WCO tools and standards

Standards/Tools/Programmes: 2.1.) PICARD

RTC's objectives/initiatives:

- proceeding to the WCO Recognition;
- WCO PICARD Certification of Customs Management programmes and leading EUR Network of Customs Universities;
- developing cooperation with other regions;
- creating an INCU Europe Network.

Standards / Tools / Programmes: 2.2.) Leadership and Management Development (L&MD).

RTC's objectives / initiatives: Participating to the L&MD Working Group.

Standards / Tools / Programmes: 2.3.) E-learning.

RTC's objectives / initiatives:

- displaying the full WCO catalogue for WCO regional events;
- integrating the appropriate modules to the Academy distance programmes;
- conceiving further modules for the region.

Standards / Tools / Programmes: 2.4.) Library.

RTC's objectives / initiatives:

- creation and Maintenance of a WCO corner in the Library;
- participation in the Russian-speaking WCO Reference Centre;
- establishment of the regional Library Centre: traditional (by means of cooperation with international institutions and by means of scientific elaborations exchange); development of the electronic library on customs matters (full-text electronic catalogue or min. annotated data-base of the publications on customs topic)s;
- liaise with the Academy and INCU Researches.

Regional Strategy 3: Development of Regional Training resources

Standards / Tools / Programmes: 3.1.) Train-the-trainers.

RTC's objectives/initiatives:

- becoming a methodological centre;
- contributing to establish qualitative criteria and programs for trainers training in the Europe Region.

Standards / Tools / Programmes: 3.2.) WCO Accreditation of Expert-Trainers.

RTC's objectives / initiatives:

- coordinating the use of data base of expert-trainers for Europe region;
- enhancing the participation of European experts within the WCO Accreditation of expert-trainers programmes.

Standards / Tools / Programmes: 3.3.) Customs Reference Center. Center of Excellence.

RTC's objectives/initiatives:

- being an actor, active participant and creator of international standards;
- establishing qualitative criteria for regional training materials;
- WCO recognition and the following international implementation of the training materials criteria.

Objectives and actions to build the capacities of the RTC Dnepropetrovsk

This section has been fulfilled by the RTC Management in order to identify and define the concrete actions to be undertaken in the next future by the different RTC actors. It is necessary to consider the academic level and exclusiveness / singularity of the RTC Dnepropetrovsk. This fact has been taken into account while planning and it is reflected upon the significance, immensity, and range and task extent of the RTC. The following table gives an opportunity to fully review and re-draft everything that the RTC has started to put into the list of the exact actions, tasks, responsibilities, deliverables and schedule for the anticipated projects.

I. Regional Coordination / Communication

RTC MANAGEMENT / RTC TRAINING DELIVERY STANDARDS

***Objectives 1*:** Implementing / promoting the political will and commitments.

Action: official RTC opening; developing RTC Training Standards; developing RTC Management Standards; participating in the Standards Development Working Group.

Target audience: WCO European Region, other RTCs, INCU Members.

Lead time: the first year of the RTC activity.

Objectives 2: Implementing/promoting the political will and commitments.

Action: according to the concept of the coordination / communication channels that was proposed by the RTC Skopje and the ROCB; presenting own propositions / ideas; improving the concept of the internal coordination channels of the RTC Dnepropetrovsk; approbating different schemes of the RTC's staffing; solving the language problem (English courses for experts – developers of the modules, for trainers).

Target audience: WCO European Region, other RTCs, INCU Members.

Lead time: the first year of the RTC activity.

***Objectives 3*:** Acquiring the appropriate coordination scheme and staffing.

Action: according to the concept of the coordination / communication channels that was proposed by the RTC Skopje and the ROCB; presenting own propositions / ideas; improving the concept of the internal coordination channels of the RTC Dnepropetrovsk; approbating different schemes of the RTC's staffing; solving the language problem (English courses for experts – developers of the modules, for trainers).

Target audience: WCO European Region, other RTCs, INCU Members.

Lead time: the first year of the RTC activity.

Objectives 4: Developing the internal / external communication channels.

Action: improving the concept of the internal / external communication channels of the RTC Dnepropetrovsk; approbation of the own propositions / ideas; regarding the internal / external communication channels with mass media: press-conferences; round tables; articles about the events in the departmental mass media, all Ukrainian magazine „Customs", Academy's newspapers; presentations and news about the RTC activity on the RTC Academy's website, on the WCO ROCB regional website.

Target audience: WCO European Region, other RTCs, INCU Members other customs higher educational establishments, General public of Ukraine.

Lead time: continuously according to the Activity / event Plan.

II. Implementation of the WCO standards and Tools

WCO PICARD PROGRAMME

Objectives 1: Proceeding to the WCO Recognition of the Academy curricula.

Action: preparation and carrying out of the presentation on the WCO and other international standards implementation into the national standards experience; Curricula presentation; assistance in adaptation regional programs to the international Standards.

Target audience: customs officers – specialists, RTCs Network, INCU Members (particularly from European Region), other universities, educational centres, scientific and research establishments, customs administrations.

Lead time: the first year of the RTC activity.

***Objectives* 2**: Developing cooperation with other Universities.

Action: inviting other universities to participate in the RTC seminars, scientific conferences, for publications in the RTC scientific bulletin or ROCB portal; developing visitor-lector programs.

Target audience: Academic Community, RTCs.

Lead time: the first year of the RTC activity.

Objectives 3: Leasing with the EUR Academic Community and INCU.

Action: creating the data base of the educational and scientific institutions in the sphere of customs business for Europe Region through the dissemination of the questionnaire with a help of customs administrations and EUR, RTCs, Network, INCU.

Target audience: educational and scientific institutions, funds, European Region programs that are active in the sphere of customs business.

Lead time: the first year of the RTC activity.

WCO LEADERSHIP AND MANAGEMENT DEVELOPMENT PROGRAMME

Objectives 1: Participating to the Continuous upgrade of the WCO L&MD

Action: participating in the work conducted by the WCO Secretariat to provide the Membership with L&MD standard programmes; collecting the materials for teaching, for training kits and contributing to develop managerial training courses based on the international standards and trailored for the regional audience; collaborating with the Regional RTCs Network to prepare and submit the material to the WCO Secretariat and ROCB; printing and preparation of the electronic version of the trainer's kit and training course; approbation and piloting (phase 1 → recommendations → modification → phase 2 → recommendations → modification); using the training courses and trainer's kit; participate to the ROCB's efforts to define and develop regional marketing strategies for delivering the training courses.

Target audience: Regional experts Regional RTC Network (European Russian-speaking Region), INCU Members (particularly for Europe Region).

Lead time: according to the work schedule of the Working Group (1-3 years of the RTC activity).

Objectives 2*:* Delivering Russian-speaking WCO L&DM workshops.

Action: under the supervision of the ROCB, contributing to prepare and deliver the seminar-training with selected trainers; carrying out the organizational events on arranging regional seminars according to the ROCB.

Target audience: RTCs Regional Network (European Russian-speaking region), INCU Members (particularly of Europe Region), other universities, educational centers.

Lead time: according to the work schedule of the Working Group.

WCO E-LEARNING PROGRAMME

Objectives 1: Displaying the full WCO catalogue for WCO regional events

Action: detailed acquaintance of the Academy's experts with the WCO e-learning program, defining the perspective opportunities; range of seminars-presentations; collecting new materials of the WCO e-learning programs as a foundation for adapted propositions preparation.

Target audience: Customs officers – specialists RTCs Network (first of all European Russian-speaking region), INCU Members (particularly from European Region), other universities, educational centers.

Lead time: 1-3 years of the RTC activity.

Objectives 2*:* Integrating the appropriate modules to the Academy distance programmes.

Action: Defining the regional needs in thematic modules of the e-learning and according to the priorities: defining and integrating necessary modules into the Academy's curricula in the educational system and in the continuous training; solving the language problem: preparing the grant proposition for donors for the purpose of attracting financial assistance for translating the modules and for other needs in promotion of the e-learning program.

Target audience: Contingent of the Academy, Customs officers who undergo continuous training.

Lead time: according to the work schedule of the Working Group.

Objectives 3*:* Conceiving further modules for the region.

Action: study and adapt necessary modules starting from higher-priority to the regional needs; create authors' teams for conceiving further modules for the WCO Europe Region; solving the language problem (English courses for experts – developers of the modules, for trainers); preparation of the adapted propositions; collecting of the best regional experience on implementation of the WCO e-learning programs; creating the data base of the e-learning experts; piloting and approbation the concept of the e-learning (national level of the adapted propositions preparation → regional level).

Target audience: European Russian-speaking WCO Region.

Lead time: according to the work schedule of the Working Group.

***Objectives 4*:** Conducting comparative research on the condition and perspectives of the e-learning implementation into the WCO Members Administrations.

Action: Conducting scientific research (collecting materials, analysis, analytics; preparing the scientific articles based on the results of research; presenting the results at the conferences; preparing analytical report on the condition and perspectives of the e-learning implementation into the WCO Members Administrations; preparing dissertation research on the subject.

Target audience: WCO Members.

Lead time: according to the work schedule of the Working Group.

***Objectives 5*:** Creation and maintenance of a WCO corner Library and e-Library.

Action: establishment of the regional Library Centre: traditional (by means of cooperation with international institutions and by means of scientific elaborations exchange); development of the electronic library on customs matters (full-text electronic catalogue or min. annotated data-base of the publications on customs topics.

Target audience: WCO Members.

Lead time: according to the work schedule of the Working Group.

Objectives 6: Liaise with the Academy and INCU Researches. Joint coordination of the scientific direction (with RTC Moscow, RTC Skopje).

Action: attracting to participation in the conferences, seminars; attracting to the publications: in the publications of the WCO, RTC Network and INCU Members, in the scientific publications of the RTC / Academy; receiving certification under the WCO auspices of the ROCB and RTC Dnepropetrovsk scientific bulletin; submitting the new format, content and advance copy of the printed bulletin for approval; creating WCO e-journal under the auspices of the ROCB; establishing and carrying out an international Master's Theses on customs business competition: preparation period (development and approval of the regulatory framework including Competition Provision with ROCB Network and RTCs), searching donors for covering the expenses for awarding the winners; creating the Supervisory Board.

Target audience: WCO Members (particularly European Region), RTCs Network, Academic Community, PICARD participants, CBRA, general (scientific) public.

Lead time: according to the work schedule of the Working Group.

DEVELOPMENT OF REGIONAL TRAINING RESOURCES

Objectives 1: Train-the-trainers in the region.

Actions: developing the EUR Region project of "Pool of EUR Region experts"; defining with the ROCB the progressive steps to build the capacities (expertise, training, language issue); creating the data base of the customs educational establishments; creating the data base of the available educational and scientific materials; contributing to the ROCB efforts to identify the

experts meeting the international standards; developing the motivation for the customs administrations / customs higher educational establishments regarding assigning the experts; Identifying the language issue: English / Russian; preparing the project for grant financing of the WCO Standards translation, improvement the English-speaking competencies of the expert-trainers.

Target audience: WCO Secretariat, European RTCs Network, customs administrations, RTC Network, INCU Members, other universities, educational centers, scientific and research establishments.

Lead time: according to the work schedule of the Working Group.

Objectives 2*:* Participating and hosting Regional Accreditation of Expert-Trainers.

Actions: Implementing the WCO Standards for the EUR Region (criteria): for experts, for holding the training, for educational materials preparation; organizing and participating to the seminar set up with the WCO; preparing, approving, disseminating evaluation procedured for expert-trainers; coordinating the regional use of the WCO experts database for developing educational materials, for carrying out the training, for identification the needs (scientists); identifying the experts categories to participate to the regional initiatives (trainer, specialist on developing the educational materials, scientist); solving the language problem (English courses for experts – developers of the modules, for trainers); coordinating with the ROCB the training development on building uping the trainers' techniques for the experts (trainings for trainers) in preparation to the WCO Accreditation.

Target audience: WCO Secretariat, European RTCs Network, customs administrations, RTC Network, INCU Members, other universities, educational centers, scientific and research establishments.

Lead time: according to the work schedule of the Working Group.

Objectives 3: Participating actively to the WCO standards upgrade (becoming Customs Reference Center - Center of Excellence). Developing, approbation, piloting and implementation of the Standards into the preparation of the educational manuals in the sphere of customs business.

Actions: participating in the Working Group on developing the Standards; Participating in the WCO Standards development (the outgoing structural and logical scheme should be put into the foundation of it excluding the national specificity); collaborating with the WCO to prepare and carry out seminars on: Standards development, curricula, training methods, presentation on WCO and other international standards implementation into the national standards experience; approbation of the WCO Standards on the experimental groups (national contingent); creation the educational manuals „World Customs History", "International Customs Law" on the bases of the Standards by the international authors' teams under the coordination of ROCB; give coverage to the excellent experience on Standards implementation in the English version of the RTC (Bulletin of the Ukrainian Academy of Customs) bulletin.

Target audience: WCO Secretariat, European RTCs Network, customs administrations, RTC Network, INCU Members, other universities, educational centers, scientific and research establishments.

Lead time: according to the work schedule of the Working Group.

Objectives 4: Establishing the Customs training ground of the European standard.

Actions: developing the concept of the WCO RTC training ground simulation; preparing a business plan for establishing the Customs training ground of the European standard; establishing / building the Customs training ground of the European standard.

Target audience: WCO Secretariat, European RTCs Network, customs administrations, RTC Network, INCU Members, other universities, educational centers, scientific and research establishments.

Lead time: according to the work schedule of the Working Group.

Budget. During the first year of the RTC Dnepropetrovsk its activity will be provided by the Academy's staff. The equipment and the financial expenses in regards to the maintenance of the RTC will be provided by means of the Academy's special features and international grant support. The RTC business plan with detailed budgeting for the purpose of attracting donors will be developed during the first year of the RTC's activity.

Conclusion

The conceptual approaches to the implementation of international standards in the field of customs affairs are characterized worldwide by unification, which is evident in the establishment of unified mechanisms of modernization in the different regions of the world. Regional Training Centre of the World Customs Organization for Europe Region established on the base of the Ukrainian Academy of Customs is one of such mechanisms of capacity building of Customs administrations in the region. The conceptual approaches to the implementation of international standards in the field of customs affairs in a particular region/country are presented through the mission, goals, objectives and structure of each of the Regional Training Centre of the World Customs Organization. The Concept paper of RTCs reflects the World Customs Organization Capacity Building Strategy of Customs administrations as well as defines the directions of the development of partnership between the Regional Training Centers worldwide and the World Customs Organization in the field of Customs academic researches and development, trainings. The goals and objectives are directly dependent on the level of development of Customs administrations and their Customs educational establishments.

References

1. Memorandum of Understanding between the World Customs Organisation and the State Customs Service of Ukraine about Establishment of the WCO Regional Training Centre, June 26, 2010. **2. Meille, B** Meeting the regional challenges: stablishing and Enhancing the WCO Regional Training Center's capacities. Capacity Building Directorate, WCO Secretariat. 2010. –

25 p. **3. Logistics Manual** for RTCs. WCO Regional Training Centre. Asia Pacific Region, Japan, March 2010. **4. Pavlenko, O** Concept Paper of the Regional Training Centre for Europe Region of the World Customs Organization. Dnepropetrovsk: Ukrainian Academy of Customs. – 2010. – 27 p. with annexes 23 p.

Павленко О. О. Імплементація міжнародних стандартів: концептуальний підхід

У статті презентовано один з механізмів інституційного розвитку митних служб – Регіональний навчальний центр Всесвітньої митної організації для європейського регіону, який розбудовано на базі Академії митної служби України.

Через місію, цілі, завдання, структуру Регіонального навчального центру Всесвітньої митної організації представлені як концептуальні підходи до імплементації в Україні міжнародних стандартів в галузі митної справи, так і стратегія Всесвітньої митної організації щодо модернізації митних служб; напрямки розбудови партнерства між Академією та Всесвітньою митною організацією в галузі досліджень і підготовки кадрів.

Ключові слова: інституційний розвиток, механізми, митна служба, концептуальний підхід, імплементація, міжнародні стандарти, стратегія.

Павленко Е. А. Имплементация международных стандартов: концептуальный подход

В статье презентовано один из механизмов институционального развития таможенных служб – Региональный учебный центр (РУЦ) Всемирной таможенной организации (ВТамО) для европейского региона, который был создан на базе Академии таможенной службы Украины. Через миссию, цели, задачи и структуру РУЦ ВТамО представлены концептуальные подходы к имплементации в Украине международных стандартов в сфере таможенного дела, стратегия ВТамО по модернизации таможенных служб, направления развития партнерства между Академией и ВТамО организации в сфере исследований и подготовки кадров.

Ключевые слова: институциональное развитие, механизмы, таможенная служба, концептуальный подход, имплементация, международные стандарты, стратегия, ВТамО, РУЦ.

Pavlenko O. A. Implementation of the International Standarts: Conceptual Approach

This paper presents one of the mechanisms of capacity building of Customs administrations − Regional Training Centre of the World Customs Organization for Europe Region, which was established on the base of the Ukrainian Academy of Customs.

Both the conceptual approaches to the implementation of international standards in the field of customs affairs in Ukraine and the World Customs Organization Capacity Building Strategy of Customs administrations have been considered through the mission, goals, objectives and structure of the Regional Training Centre of the World Customs Organization; the areas of the development of partnership between the Ukrainian Academy of Customs and the World Customs Organization in the field of customs academic researches and development, trainings have been determined.

It is noted that the conceptual approaches to the implementation of international standards in the field of customs affairs are characterized worldwide by unification, which is evident in the establishment of unified mechanisms of modernization in the different regions of the world.

Key words: capacity building, mechanism, customs administrations, conceptual approach, implementation, international standards, strategy, World Customs Organization, Regional Training Centre.

Стаття надійшла до редакції 29.04.2013 р.
Прийнято до друку 27.06.2013 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.147

Л. Ф. Панченко

ІМОВІРНІСНИЙ СКЛАДНИК ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ

Управління через середовище, за допомогою середовища придатніше для таких тонких явищ, якими є процеси творчості, процеси освоєння інновацій у сучасному університеті. Зацікавлення вчених викликає ймовірнісний ірраціональний, „стихіальний", хаотичний, синергетичний компонент педагогічного середовища [5; 6].

Питання самоорганізації, необхідного хаосу розглядаються в дослідженнях В. Буданова, С. Курдюмова та ін. Подієвий підхід у відношенні до виховуючого простору навчального закладу вивчається Н. Селівановою [9]. Стихіальність в освіті є предметом дослідження О. Лобка, Ю. Мануйлова, І. Сулими, Р. Кассіної та ін.[1; 3 – 6]. У той же час залишаються недостатньо розробленими питання, пов'язані з імовірнісним компонентом інформаційно-освітнього середовища університету, питання підтримки розвитку педагога в ньому.

Мета статті: виявити сутністні характеристики імовірнісного складника інформаційно-освітнього середовища університету.

„Усі ми – на побутовому рівні – звикли думати, що хаос – це погано: безлад, нічого не доброго чекай. А саме останнім часом наука

про складні системи надає нам абсолютно інше уявлення, – пише С. Курдюмов. – Хаос, виявляється необхідним! Питання – скільки його в системі, яка його частка. Тому що існує необхідна для еволюції системи міра хаотичності. Без хаосу у складної системи не буде можливостей самоорганізації" [2, с. 9].

Н. Селіванова, аналізуючи підходи до побудови виховного простору освітньої установи, виділяє подієвий підхід, який „постає як динамічна мережа взаємозв'язаних педагогічних подій, що створюється зусиллями соціальних суб'єктів різного рівня (колективних і індивідуальних), виступає інтегрованою умовою особового розвитку людини, – і дорослого, і дитини. Поняття „подія" при цьому трактується в межах подієвої концепції психологічного часу, згідно з якою особливості психічного віддзеркалення людиною часу, його швидкості, насиченості, тривалості залежить від числа і інтенсивності подій, що відбуваються в житті [9].

Подієвому підходу співзвучні ідеї ймовірнісної освіти О. Лобка [3; 4]. „*Імовірнісна освіта – це спроба освіти, яка ні на що не схожа. І не підходить ні під одну схему, яку можна придумати заздалегідь. Простір життя, простір філософії, простір розуміння*" .

Він пише, що може вчителеві, учням „допомогти зрозуміти, що освіта – це ланцюг зустрічей. Так, так, тих самих, про які в романі пишуть: ця людина (ця книга, ця зустріч, ця картина) перевернула все моє життя", що може „…допомогти спробувати (тільки спробувати) стати каталізатором цих освітніх зустрічей, допомогти дитині їх побачити, розглянути".

Отже, у складі інформаційно-освітнього середовища університету ми згідно з ідеями синергетичного і середовищного підходу в освіті, виділяємо ймовірнісний компонент, представлений нішами й стихіями. За Ю. С. Мануйловим, „*ніша – це більш-менш однорідна частина середовища, що є простором можливостей. Це притулок одних стихій і укриття від інших або ж це місце побутування різних стихій. Стихії – це могутні сили, що панують над людиною, і які охоплюють і захоплюють, „помічають" захоплених і програмують їх поведінку"* [5].

Практика переконує в тому, що стихії як соціально-педагогічний феномен здатні ініціювати, культивувати, затверджувати *спосіб життя,* створювати нові можливості й умови для реалізації потенціалу середовища. Дуже важливо своєчасно помітити, підтримати і розвинути всі позитивні стихії і приглушити, нейтралізувати негативні.

На підставі аналізу літератури [1; 4; 5; 6], власного педагогічного досвіду в інформаційно-освітньому середовищі університету можна виділити такі позитивні й негативні стихії (табл. 1).

Таблиця 1

Позитивні і негативні стихії в інформаційно-освітньому середовищі університету

Позитивні стихії	***Негативні стихії***
o наукового і методичного пошуку o педагогічного і професійного спілкування o інновації o інтелектуальної гри o творчості і співтворчості o винахідливості o вільнодумства o використання вільного програмного забезпечення o здорової конкуренції o здоров'я збереження o супроводу o взаємодопомоги o взаємодії o залучення до культурних цінностей o подієвості	o протистояння o активного неприйняття o примушення (насильства) o ризику o конкурентної боротьби o розповсюдження вірусів o зламу мереж, конфіденційної інформації o плагіату o використання неліцензійного ПЗ o порушення авторського права o комерціалізація сайтів і послуг o закритості

Щодо ніш, то ми відокремлюємо матеріальні та віртуальні ніші. До матеріальних ми відносимо приміщення та обладнання, а віртуальні ніші підрозділяємо на мережеві й автономні (рис. 1).

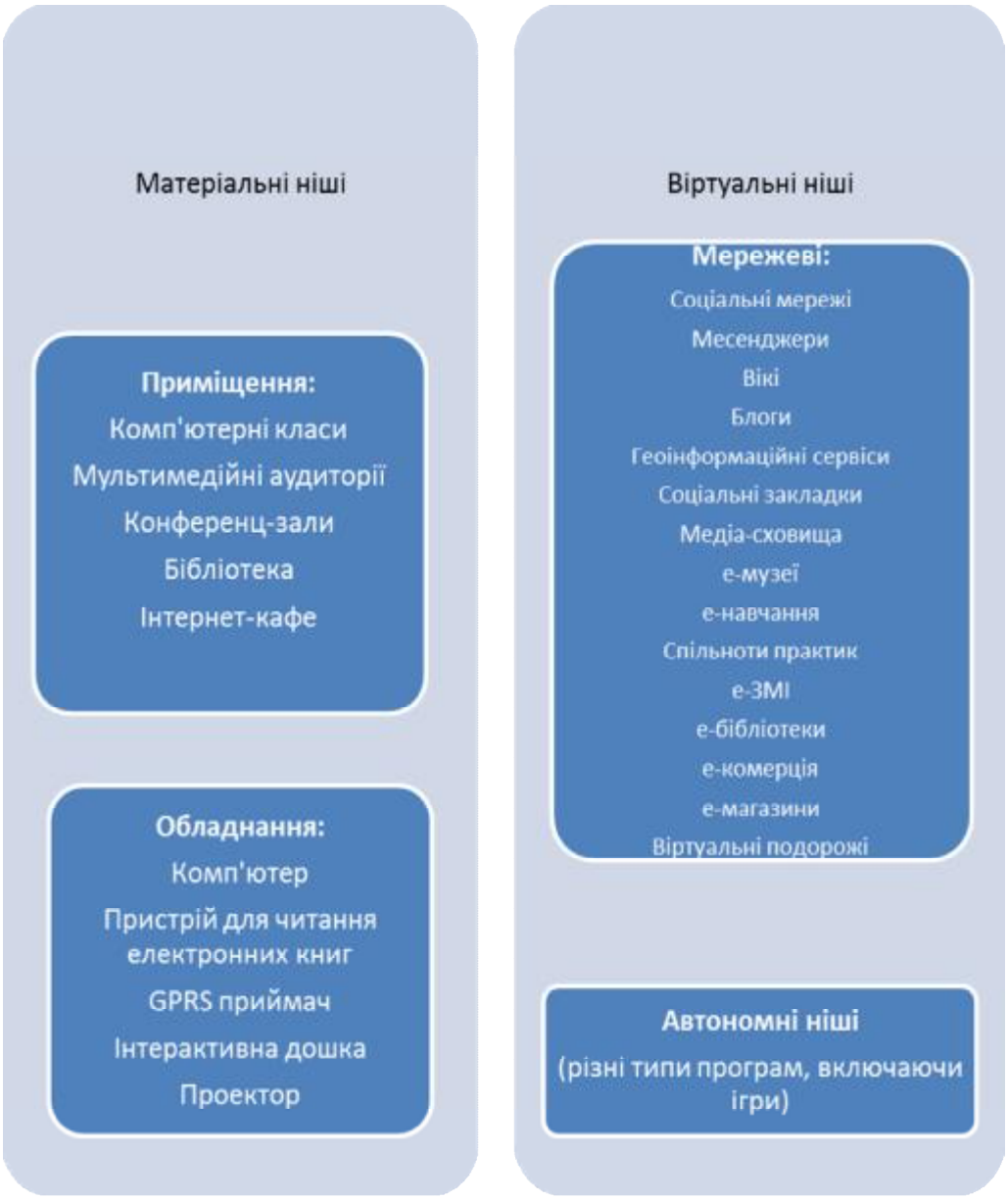

Рис.1. Ніші інформаційно-освітнього середовища

Ураховуючи дослідницьку спрямованість сучасних університетів і гуманітарний характер освітнього середовища, у якості творчої позитивної стихії в інформаційно-освітньому середовищі університету доцільно позиціонувати *стихію наукового і методичного пошуку на основі співтворчості викладачів і студентів* [7; 8].

Ми розуміємо співтворчість як спільну творчу діяльність педагога і студента, спрямовану на розвиток інформаційно-освітнього середовища і себе в цьому середовищі. Бо „середовище починається там, де відбувається їх зустріч і де вони спільно щось проектують або будують" (В.Слободчиков). Принцип співтворчості в межах середовищного підходу стосується заповнення можливостей середовища, відтворення нових і розширення існуючих ніш.

Наведемо деякі шляхи відтворення та розширення існуючих ніш на засадах співтворчості викладача та студента:

- написання статей за матеріалами курсу в українську вікіпедію, редагування та розширення існуючих статей;
- доповнення матеріалів дистанційних курсів статтями в авторських блогах, посиланнями на корисні ресурси;
- розміщення авторських матеріалів в університетському репозиторії;
- розширення сайтів кафедр та персональних сайтів викладачів;
- використання ресурсів соціальних мереж для викладання та навчання;
- підтримка та розширення зв'язків з випускниками, роботодавцями, науковцями засобами мережі LinkedIn
- створення мультимедійних лекцій, інтерактивних case study тощо.

Висновки. В складі інформаційно-освітнього середовища університету згідно з ідеями стихіальності в освіті виокремлено імовірнісний складник. Виявлено позитивні та негативні стихії та ніші інформаційно-освітнього середовища університету. Серед найбільш впливових позитивних стихій виокремлено стихію науково-методичного пошуку педагога. Ніші класифіковано на матеріальні (приміщення та обладнання) та віртуальні. До віртуальних ніш віднесено соціальні мережі, вікі, блогі, медіа сховища, соціальні сервіси, спільноти практик тощо. Аналізуються шляхи відтворення нових та розширення існуючих ніш.

Напрями подальшого дослідження: використання віртуальної ніші мережі професійних контактів LinkeIn, зокрема для розширення інформаційно-освітнього середовища виробничої практики студентів університету.

Список використаної літератури

1. Кассина Р. Вероятностный компонент инновационной профессионально-педагогической среды / Р. Кассина // Стихии, стихийность и стихиальность в образовании : сб. науч. ст. / под ред. : Ю. С. Мануйлова (отв. ред.), И. И. Сулимы, Е. В. Орлова, Е. М. Кузьминой. – М. – Н. Новгород, 2007. – 147 с. **2. Курдюмов С. П.** Иглоукалывание мира / С. П. Курдюмов // Экология и жизнь. – 2005. –

№ 8. – С. 9 – 14. **3. Лобок А. М.** Вероятностный мир образования / А. М. Лобок // Новые ценности образования. – 2006. – № 1 – 2. – С. 148 – 158. **4. Лобок А. М.** Система образовательных форумов как комплекс сетевых образовательных программ для детей и педагогов / А. М. Лобок // Новые ценности образования. – 2006. – № 1 – 2. – С. 158 – 179. **5. Мануйлов Ю. С.** Концептуальные основы средового подхода в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Вестн. ун-та РАО. – 2003. – № 1. – С. 36 – 68. **6. Мануйлов Ю. С.** О стихии, стихийности и стихиальности в образовании / Ю. С. Мануйлов // Alma Mater. Вестн. высш. шк. – 2004. – № 10. – С. 11–14. **7. Панченко Л. Ф.** Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету : монографія / Л. Ф. Панченко ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка". – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2010. – 280 с. **8. Панченко Л. Ф.** Співтворчість викладача та студента в інформаційно-освітньому середовищі університету / Л. Ф. Панченко // Освіта Донбасу. – 2008. – № 1. – С. 48–52. **9. Селиванова Н. Л.** Воспитание: теория и реальность / Н. Л. Селиванова // Известия РАО. – 1999. – № 2. – С. 39.

Панченко Л. Ф. Імовірнісний складник інформаційно-освітнього середовища університету

Стаття присвячена питанням розвитку інформаційно-освітнього середовища університету, зокрема одному з його складників – імовірнісному. Виявлено позитивні та негативні стихії та ніші інформаційно-освітнього середовища університету. Серед найбільш впливових позитивних стихій виокремлено стихію науково-методичного пошуку педагога. Ніші класифіковано на матеріальні та віртуальні. До віртуальних ніш віднесено соціальні мережі, вікі, блогі, медіа сховища, соціальні сервіси, спільноти практик тощо. Аналізуються шляхи відтворення нових та розширення існуючих ніш.

Ключові слова: інформаційно-освітнє середовище університету, імовірнісний компонент, ніші, стихії, співтворчість викладачів і студентів

Панченко Л. Ф. Вероятностный компонент информационно-образовательной среды университета

Статья посвящена вопросам развития информационно-образовательной среды университета, в частности одной из его составляющих – вероятностной. Выявлены положительные и отрицательные стихии и ниши информационно-образовательной среды университета. Среди наиболее влиятельных положительных стихий выделена стихия научно-методического поиска педагога. Ниши классифицированы на материальные и виртуальные. К числу виртуальных ниш отнесены социальные сети, вики, блоги, медиа-хранилища, социальные сервисы, сообщества практик и т. п.

Анализируются пути воссоздания новых и расширение существующих ниш.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда университета, вероятностный компонент, ниши, стихии, сотворчество преподавателей и студентов

Panchenko L. F. The Probabilistic Component of Educational Environment of the University

The article is devoted to the development of information and educational environment of the University, its probabilistic component. The positive and negative elements and niches educational environment of the university was detected. The most influential of positive elements is scientific and methodical search of the teacher. Niches are classified into material and virtual. The virtual niches are social networks, wikis, blogs, media storages, social services, community practices, etc. The ways of recreating new and expansion of existing niches are described: articles writing in the Ukrainian Wikipedia a course material about, editing and expansion of existing articles; distance course material additions by author's blogs, links to useful resources; placement student's and teacher's materials in the university repository; expanding the department's website and personal teachers websites; using social media resources for teaching and learning; support and expand relationships with alumnus, employers, academics by network LinkedIn; creating multimedia lectures, interactive case study, etc.

Key words: information and educational environment of the university, the probabilistic component, niches, elements, teachers and students co-creation.

Стаття надійшла до редакції 06.06.2013 р.
Прийнято до друку 27.06.2013 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Лобода С. М.

УДК 351.361

С. В. Черевко

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ВНЗ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Кардинальні зміни, що відбуваються у всіх сферах життєдіяльності суспільства, вимагають нових підходів до організації навчально-виховної роботи у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ), у тому числі до неспеціальної фізкультурної освіти, насамперед, з питань освіти заради здоров'я.

Політична й соціально-економічна нестабільність, зниження рівня життя громадян, девальвація моральних норм та загальнолюдських цінностей ставлять перед системою освіти України надзвичайно важливі завдання щодо гуманізації навчально-виховного процесу, звернення до особистості молодої людини, проблем її становлення та розвитку в сучасному соціумі як за сприятливих, так і несприятливих обставин. Особливого значення набуває питання формування гармонійно розвиненої і суспільно активної особистості, що, не в останню чергу, потребує формування у молодої людини здоров'язбережної компетентності (деякі вчені використовують для цього поняття термін „компетенції").

Незважаючи на те, що цінність здоров'я завжди була й залишається великою [1; 2; 3; 4], не потребує наукових переконань, активна життєва позиція щодо його збереження та зміцнення у багатьох людей не відповідає розумінню важливості цієї проблеми. На думку дослідників, ствлення до здоров'я поки що не є об'єктом свідомого формування, а є стихійним процесом, результатом взаємодії складного комплексу чинників [5, с. 31; 6].

У зв'язку з цим гостро постає проблема формування здоров'язбережної компетентності як умови збереження української нації. Саме тому *метою* даної статті є опис проблем і перспектив формування здоров'язбережної компетентності у студентів ВНЗ.

У розділі VI, п. 11 Національної доктрини розвитку освіти зазначено, що „пріоритетним завданням системи освіти є виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної суспільної цінності" [7]. „Фізичне виховання як невідємна складова освіти забезпечує можливість одержання кожною людиною необхідних науково обґрунтованих знань про здоров'я і засоби його зміцнення, про шляхи і методи протидії хворобам, про методики досягнення високої працездатності та тривалої творчої активності" [там само, п. 13]. У п. 49 Національної програми патріотичного виховання громадян, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства закріплено зобов'язання органів виконавчої влади щодо забезпечення виконання заходів Цільової комплексної програми „Фізичне виховання – здоров'я нації" [8].

Як закріплено в Оттавській Хартії (1986), основними умовами і ресурсами здоров'я є мир, житло, освіта, харчування, дохід, стабільна екологічна система, стійкі ресурси, соціальна справедливість і рівність. Люди не можуть цілком розкрити свій потенціал здоров'я, якщо вони не здатні контролювати фактори, що обумовлюють їхнє здоров'я. Для цього необхідно створити міцний фундамент сприятливого середовища, забезпечити доступ до інформації, набуття життєвих навичок (компетентностей) і можливості робити здоровий вибір.

У практиці сприяння покращенню здоров'я найширше використовується запропонована Далгреном і Вайтгедом (Dahlgren and Whitehead 1991) [9] класифікація факторів і розроблена ними на її основі модель „райдуга факторів здоров'я". Вчені згрупували фактори здоров'я за п'ятьма блоками: 1) загальні соціально-економічні, культурні й екологічні фактори; 2) умови життя та роботи; 3) соціальні мережі й мережі співтовариств; 4) особистий спосіб життя; 5) вік, стать, особливості організму, етнічні особливості.

Ми згодні з думкою українських учених (Гусак П. М., Зимівець Н. В., Петрович В. С.), що зазначена модель є основою для визначення причин і проблем у сфері здоров'я [10, с. 22] та надає можливість визначити напрямки та технології формування здоров'язбережної компетентності, у тому числі й у чисельної цільової групи – у студентів ВНЗ. Кожен з блоків факторів здоров'я об'єднує у певні групи й проблеми, з ними пов'язані. Так, *загальні соціально-економічні, культурні й екологічні фактори* допомагають вирішувати проблеми безпечних екосистем, сталих відносин між людьми та природою, цінностей і правил суспільства тощо. Фактор *умови життя та роботи* „оголює" проблеми освіти (формальної і неформальної), виробництва та споживання продуктів харчування, водопостачання та ін. Зазначимо, що освіта загальновизнана одним із ключових факторів, які впливають на здоров'я. *Соціальні мережі й мережі співтовариств* є основою для визначення проблем соціальної стабільності, соціальної підтримки родин, місцевих громад; зміцнення сім'ї тощо. Проте, саме *особистий спосіб життя,* насамперед, формує й, водночас, вирішує проблему ставлення до свого здоров'я кожної особистості, розвиває навички досягнення благополуччя, адаптації до середовища, яке швидко змінюється. Ні *вік, ні стать, ні особливості організму та етнічні особливості* – ніщо з цих факторів здоров'я не є визначальним для вирішення проблем здоров'язбереження.

На основі концепції салютогенезу А. Антоновські (Antonovski, 1979) [11] ми дійшли висновку, що освітній та просвітницький процес з метою формування у студентів ВНЗ здоров'язбережної компетентності слід спрямовувати на реалізацію, насамперед, трьох чинників, а саме: усвідомленість; керованість; здійсненність, – тобто на досягнення відчуття корегентності (термін Розенброка / Rosenbrock) [10, с. 24]. За Розенброком під корегентністю розуміємо відповідність між власними можливостями й вимогами середовища, адекватне оцінювання своїх можливостей, відчуття власної значущості й ефективності [там само]. *Усвідомленість* полягає в тому, що навантаження, вимоги й завдання, з якими студенти та групи стикаються, можна прогнозувати та віднести їх до певної групи сприйняття, а отже й планувати використання тих чи інших здоров'язбережних технологій та їх методів. *Керованість* полягає в тому, що у наявності є можливості, які дають змогу реагувати та діяти, а також контролювати події, які відбуваються. Це дуже важливо, бо

йдеться про здоров'я як окремої особистості, так і нації в цілому. *Здійсненність* виявляється в існуванні можливості переслідування індивідуальних або колективних цілей і/або їх досягнення.

На переконання вчених (П. Гусак, Н. Зимівець, В. Петрович) відчуття корегентності формується в роки становлення особистості, тому саме в ВНЗ (період свідомої навчальної діяльності) формуванню здоров'язбережної компетентності як ключової життєво важливої компетентності слід приділяти особливу увагу. Слід зазначити, що здоров'язберігаюча компетентність (пізніше прийнято термін здоров'язбережна компетентність) була внесена українськими педагогами до переліку семи ключових компетентностей (за матеріалами дискусій, організованих в рамках проекту ПРООН „Освітня політика та освіта „рівний - рівному", 2004 р.) [12, С. 86 - 89]. Вони дійшли висновку, що поняття „компетенції" є похідним, вужчим від поняття „компетентність". Українські експерти стверджують, що аналіз контексту вживання поняття „компетенції" дозволяє розуміти його як соціально закріплений освітній результат [там само, С. 48 - 49].

На думку експертів Ради Європи, компетентності передбачають: спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [там само, с. 8]. Під поняттям здоров'язбережної компетентності будемо розуміти характеристики, властивості особистості, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення [12, с. 87]. Життєві компетентності, що сприяють здоровому способові життя українські вчені розподіляють на три групи: 1) життєві компетентності, що сприяють фізичному здоров'ю (компетентності раціонального харчування, рухової активності, санітарно-гігієнічні, режим праці та відпочинку); 2) життєві компетентності, що сприяють соціальному здоров'ю (компетентності ефективного спілкування, співчуття, розв'язування конфліктів; поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації; спільної діяльності та співробітництва); 3) життєві компетентності, що сприяють духовному та психічному здоров'ю (самоусвідомлення та самооцінка, компетентності самоконтролю, аналіз проблем і прийняття рішень, визначення життєвих цілей та програм, мотивація успіху та тренування волі) [там само, С. 86 – 89]. *Індикаторами* набуття компетентностей Міжнародним департаментом стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction) визнано набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення [12, с. 9]. Міжпланетарні процеси глобалізації та стандартизації вимагають застосування уніфікованого компетентнісного підходу, що, в свою чергу, дає змогу послуговуватися в навчальному процесі різними педагогічними технологіями, використовуючи весь наявний (традиційний та інноваційний) інструментарій неспеціальної фізкультурної освіти, споживчої освіти тощо, різноманітні методи та засоби освіти (як

формальної, так і неформальної). Звісно, при цьому педагоги-практики спираються на логічну структуру освітньої компетенції, яка передбачає мережу та послідовність взаємовідносин певних елементів: мінімальний досвід діяльності, або попередній етап сформованості компетентності → соціальна, особистісна мотивація необхідності подальшого формування компетентності → знання, уміння, навички, необхідні для подальшого формування компетентності → способи діяльності на певному етапі формування компетентності → рефлексія ефективності отриманого результату [там само, с. 54].

Процес навчальної діяльності — це ланцюжок: потреба → мотив → діяльність, під час створення якого розкриваються структурні компоненти цієї діяльності: мотиваційний (ставлення до навчання), змістовий (відомі й нові знання, вміння, навички), процесуальний (способи виконання діяльності на різних рівнях). Обираючи технологію, вибудовуючи навчальний зміст і методику, слід враховувати детермінацію формування у студентів мотивації учіння різними умовами. Саме тому, наприклад, з метою формування життєвих компетентностей, що сприяють фізичному здоров'ю, увага акцентується на: 1) навичках раціонального харчування (важливості дотримання режиму харчування; вмінні складати харчовий раціон, враховуючи реальні можливості та користь для здоров'я; вмінні визначати й зберегігати високу якість харчових продуктів. Тобто йдеться про основи споживчої освіти.); 2) навичках рухової активності (виконання ранкової зарядки; регулярні заняття фізичною культурою, спортом, руховими іграми, фізичною працею); 3) санітарно-гігієнічних навичках (навички особистої гігієни; уміння виконувати гігієнічні процедури: догляд за шкірою, зубами, волоссям тощо); 4) режимі праці та відпочинку (вміння чергувати розумову та фізичну активності; вміння знаходити час для регулярного харчування й повноцінного відпочинку). Саме цьому дає змогу навчати студентів неспеціальних фізкультурних ВНЗ застосування компетентнісного підходу.

Таким чином, саме реалізація ефективних здоров'язбережних технологій, які розроблено на основі компетентнісного підходу з урахуванням сучасних процесів та тенденцій навчальної діяльності, та послуговування загальновизнаними і новими механізмами й інструментами освіти заради здоров'я сприяє формуванню здоров'язбережної компетентності студентської молоді та успішному вирішенню нею як своїх особистих, так і загальнодержавних завдань щодо здоров'язбереження нації у майбутньому. Перспективи у питаннях формування здоров'язбережної компетентності у студентів ВНЗ, на наш погляд, криються у застосуванні компетентнісного підходу та впровадженні у навчальний процес ВНЗ як загальновизнаних, так і нових інструментів освіти заради здоров'я, які б формували у студентської молоді готовність самостійно вчитися та поглиблювати свої знання з основ здоров'язбереження. Саме це стане двигуном неперервної освіти та

запорукою здорової нації. Напрямом наших подальших пошуків вважаємо розробку прикладних аспектів формування здоров'язбережної компетентності у студентів ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Джакартская декларация о продолжении деятельности по укреплению здоров'я в 21-ом столетии. HPR/HEP/4ICHP/BR/97.4, WHO, Geneva, 1997. **2. Здоровье** – 21**.** Основы политики достижения здоровья для всех в Европейском регионе ВОЗ: Введение // Европейская серия достижения здоровья для всех. – 1998. № 5. – Копенгаген: ВОЗ (ЕРБ). **3. Доклад** о состоянии здравоохранения в Европе, 2005 г. Действия общественного здравоохранения в целях улучшения здоров'я детей и всего населения. – Копенгаген: ВООЗ, Европ. Регион. Бюро, 2005. – 155 с. **4. Европейская стратегия** „Здоровье и развитие детей и подростков". – Копенгаген: ВООЗ, Европ. Регион. Бюро, 2005. – 23 с. **5. Журавлева И. В.** Здоровье подростков: социологический анализ. М. : Издательство института социологии РАН, 2002. – 240 с. **6. Ващенко Л. С.,** Бойченко Т. Є**.** Основи здоров'я; Книга для вчителя. **–** К. : Генеза, 2005. – 240 с. **7. Національна** доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 374/2002. **8. Національна** програма патріотичного виховання громадян, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства, затверджена постановою Кабінета Міністрів України від 15 вересня 1999 року № 1697. **9. Health** promotion. – L., 2010. **10. Гусак П. М.,** Зимівець Н. В., Петрович В. С. Відповідальне ставлення до здоров'я: теорія та технології: Монографія / П. М. Гусак, Н. В. Зимівець, В. С. Петрович; [за ред.. д-ра педагог. наук, проф. П. М. Гусака]. – Луцьк: ВАТ „Волинська обласна друкарня", 2009. – 219 с. **11. Antonovski A.** Health, stress, and coping. San Francisko, 1979. **12. Компетентнісний** підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: „К.І.С.", 2004. – 112 с.

Черевко С. В. Формування здоров'язбережної компетенції у студентів ВНЗ: проблеми та перспективи

У статті описано теоретичні засади здоров'язбережної компетенції та проаналізовано проблеми і перспективи її формування у студентів вищих навчальних закладів. Представлено міжнародний і вітчизняний (український) досвід, описано вплив загальних тенденцій розвитку освіти заради здоров'я в умовах глобалізації на формування здоров'язбережної компетенції у студентів вищих навчальних закладів.

Автор визначає важливість упровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів здоров'язбережних технологій, розроблених на основі компетентнісного підходу, та необхідність впровадження як загальновизнаних, так і нових інструментів освіти заради здоров'я.

Ключові слова: глобалізація, освіта, здоров'я, здоров'язбережна компетенція, технології, стандарти, неспеціальна фізкультурна освіта.

Черевко С. В. Формирование здоровьесберегающей компетенции у студентов ВУЗов: проблемы и перспективы

В статье описаны теоретические основы здоровьясберегающей компетенции и проанализированы проблемы и перспективы ее формирования у студентов высших учебных заведений. Представлен международный и отечественный (украинский) опыт, описано влияние общих тенденций развития образования ради здоровья в условиях глобализации на формирование здоровьясберегающей компетенции у студентов высших учебных заведений.

Автор определяет важность внедрения в учебный процесс высших учебных заведений здоровьясберегающих технологий, разработанных на основе компетентностного похода, и необходимость внедрения как общепринятых, так и нових инструментов образования ради здоровья.

Ключевые слова: глобализация, образование, здоровье, здоровьесберегающая компетенция, технологии, стандарты, неспециальное физкультурное образование, факторы здоровья.

Cherevko S. V. Developing the Health-Consciousness Competency of Students of Higher Educational Establishments: Problems and Prospects

The paper describes theoretical principles of health-consciousness competency as well as analyzes the problems and prospects of its development for students of higher educational establishments.

The international and local (Ukrainian) experience is highlighted. The impact of modern trends of the development of education for health in the context of globalization on the developing the health-consciousness competency of students of higher educational establishments is described.

The author underlines the importance of implementation of health-consciousness technologies developed on the basis of competence-based approach in the training process of higher education establishments and the need to implement both widely accepted and new tools for health education.

The author also determines the importance of instilling of health-consciousness technologies (developed on the basement of tools of consumer education) into the process of higher educational establishments.

Key words: globalization, education, health, health-consciousness competency, competence, technologies, standards, non-special physical education, health promotion, health indicators, consumer education.

Стаття надійшла до редакції 14.05.2013 р.
Прийнято до друку 27.06.2013 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Павленко О. О.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.015.31:[316.454.52:2-444]

Г. В. Альохина

РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ МІЖКОНФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК КРОК ДО СТАБІЛІЗАЦІЇ МІЖКОНФЕСІЙНИХ СТОСУНКІВ

Сучасний етап розвитку українського суспільства ставить перед вченими низку проблем суспільного розвитку. Особливе геополітичне розташування України її поліконфесійність несуть нашій державі певні напруженості. Сучасна Україна – це складна система потужних культур, кожна з яких характеризується власною національною ідеєю, власною релігією, своєрідною ієрархією етнокультурних цінностей.

Демократичні перетворення, здійснювані в країні останніми роками, супроводжувалися релігійним відродженням, загостренням внутрішньоконфесійних і міжконфесійних протиріч, що негативно вплинуло на формування загальногромадянської згоди. В Україні сьогодні проживає безліч автономних народів, групи некорінного населення, транзитивні етнокультурні об'єднання людей, що потрапили сюди в результаті міграційних процесів останніх десятиліть. У цих умовах різко підвищується актуальність і значущість позитивних культурних установок. Аспект національних, міжнаціональних і міжконфесійних стосунків висвітлювався в працях Р. Абдулатипова, Е. Баграмова, Ю. Бромлея, М. Джунусова, Л. Дробижевої, М. Кузьмина.

Не дивлячись на те, що міжконфесійні стосунки в Україні, як правило, не характеризуються яскраво виразною конфліктністю, певні ознаки напруженості все ж є видимими. До таких проблем відносяться питання розвитку міжнаціональних взаємодій, національних культур, релігійних конфесій, міжконфесійних відносин, етнічних суспільств, які отримали новий зміст і значення у сучасній соціальній реальності. Багато народів України сприймають певні віросповідання як свої національні релігії. Їх спосіб життя, традиції, звичаї, менталітет сформувалися під сильним впливом відповідних релігійних навчань, обрядів, приписів. В результаті, в етнічно орієнтованій свідомості ці народи представляються як етноконфесійні спільності. Необхідно відмітити, що релігійна ксенофобія принципово відрізняється від національної. В першу чергу навіть не тому, що релігію можна вибрати або поміняти, а тому, що негативне відношення до інших націй зовсім не обов'язково для власної національної ідентифікації, а ось більш менш негативне відношення до інших релігійних переконань потрібне для практично будь-якої релігійної ідентифікації [1, с. 14 – 18]. Тому щонайменший прояв конфесійного нерівноправ'я розцінюється як замах на права етнічної групи, як утиск

національної гідності, що стимулює пошук шляхів до організованого самозахисту.

Отже формування повноцінного поліконфесійного суспільства, організованого на принципах толерантності, віротерпимості, взаємопорозуміння та структурованого з урахуванням історичного внеску різних конфесій у справу вітчизняного державотворення — одне із ключових завдань української держави. Пошуком шляху формування культури міжнаціонального і міжконфесійного спілкування займалися учені Є. Бєлозерцев, Т. Бурмистрова, Л. Дробижева, В. Журавльов, К. Радина, И. Сєрова.

Сучасне українське суспільство - перехідне, і далеко не усе в ньому устоялося. У зв'язку з цим вирішення проблем в області міжкультурного, міжнаціонального, міжконфесійного аспектів є стратегічним завданням збереження державності в цілому. Однією з серйозних перешкод на шляху стабілізації міжконфесійних стосунків є відсутність позитивного образу в суспільній свідомості. Незважаючи на офіційні заборони, нерідко ведеться пропаганда антисемітизму, расизму, шовінізму, національної ненависті і релігійної нетерпимості. Існує розбіжність між офіційною ідеологією і політикою, законодавством, буденною свідомістю і поведінкою, масовою особистісною і груповою психологією. Психологія натовпу, групова свідомість, підтримувана окремими людьми, партіями, засобами масової інформації і обумовлене важким життям в країні, чинить набагато сильніший вплив на людей, особливо молодь, чим офіційні політичні доктрини.

Значну роль в вирішенні позначених проблем покликана зіграти державна система освіти, яка крім усього іншого, покликана формувати у підростаючих поколінь високу культуру міжнаціонального і міжконфесійного спілкування, що включає усвідомлену необхідність проявляти чуйність і такт відносно людей будь-якої національності і світоглядної орієнтації, шанобливе відношення до їх національної гідності, мови, етнічних і релігійних традицій, культурних цінностей.

Необхідність виховання гуманної особистості у сфері міжконфесійного спілкування пов'язана з поліконфесійним складом студентських колективів і впливом міжконфесійних стосунків на усі сфери їх життєдіяльності. Внаслідок цього розвиток культури міжконфесійного спілкування у студентів стає одним з важливих завдань педагогічного вишу.

Розвиток культури міжконфесійного спілкування у студентської молоді – найважливіший крок на шляху стабілізації міжконфесійних стосунків. Саме культура міжконфесійного спілкування здатна перевести правові та ідейно-моральні норми, регулюючі міжконфесійні стосунки, на рівень особистісного сприйняття, внутрішніх установок, звичок, практичної поведінки майбутніх учителів у сфері міжконфесійного спілкування. Саме період професійної підготовки є найбільш сприятливим для формування важливих інтелектуально-емоційних

психічних функцій особистості, індивідуального стилю діяльності. Навчання у виші пов'язане з інтенсивним розвитком у студентів духовних загальнолюдських цінностей, формуванням переконань і світоглядних позицій.

Одним з напрямів в рішенні проблем розвитку культури міжконфесійного спілкування студентів може стати збільшення ролі соціо-гуманітарних дисциплін в освітніх програмах. Саме ці дисципліни здатні яскраво продемонструвати і пояснити специфіку відмінностей, що лежать в області міжконфесійних відмінностей. Для успіху міжконфесійного діалогу, звичайно, потрібне знання не лише своєї віри і культури, але і суміжних культур і традицій, вірувань і звичаїв. Показ неповторної суті різноманітних релігій і демонстрація того, що їх представники не можуть думати і відчувати абсолютно однаково, можуть багато в чому сприяти підвищенню міжконфесійної терпимості (толерантності) [2, с. 43 – 49]. При цьому особливе місце має не лише теоретична підготовка, але і практичні контакти між представниками різних конфесій, як в процесі навчання так і в побутових умовах за межами ВНЗ, де міжконфесійне спілкування виявляється часто навіть яскравішим.

З метою поліпшення вивчення студентами дисципліни релігієзнавство, та занурення у специфічну атмосферу світових релігій (буддизму, християнства, ісламу) важливо започаткувати тематичні екскурсії до відповідних організацій (буддійський центр, православний храм, католицький костьол, мечеть). Це дасть змогу студентам частково відчути себе адептом чужої релігії і зрозуміти особливості кожної віри. Тому що неуцтво в цих питаннях є одним з важливих чинників, сприяючих росту ксенофобії і як наслідок, розвитку конфліктних ситуацій в суспільстві.

Студенти, які мають певні знання та розвинену культуру міжконфесійного спілкування, здатні до безконфліктного рішення релігійних і соціальних протиріч у суспільстві. Саме культура межконфесійного спілкування допоможе сприяти конституюванню в Україні громадянського суспільства і консолідації Українського народу навколо цінностей демократії та гарантії прав людини і громадянина з вагомою їх складовою — правом на свободу совісті та віровизнання.

Список використаної літератури

1. Нуруллаев А. Равенство религиозных объединений перед законом как условие общегражданского согласия / А. Нуруллаев // Пределы светскости. – 2004. – № 5. – С. 14 – 18. **2. Рыжов Ю.** Религия, наука и искусство в системе культуры / Ю. Рыжов // Проблемы системного анализа культуры. – Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2012. – С. 43 – 49. **3. Хантингтон С.** Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон // Полис. – 2004. – С. 33.

Альохина Г. В. Розвиток культури міжконфесійного спілкування як крок до стабілізації міжконфесійних стосунків

У статті розглядаються соціальні проблеми в сучасній Україні: питання розвитку міжнаціональних взаємодій, національних культур, релігійних конфесій, міжконфесійних відносин, етнічних суспільств, які отримали новий зміст у нашій реальності. Незважаючи на офіційні заборони, існує розбіжність між офіційною ідеологією і реальністю: нерідко ведеться пропаганда антисемітизму, расизму, шовінізму, національної ненависті та релігійної нетерпимості. Тому формування повноцінного поліконфесійного суспільства, організованого на принципах толерантності, віротерпимості, взаємопорозуміння – одне із ключових завдань української держави.

Значну роль в вирішенні позначених проблем покликана зіграти державна система вищої освіти, яка крім усього іншого, покликана формувати у підростаючих поколінь високу культуру міжконфесійного спілкування за допомогою вивчення дисциплін соціо-гуманітарного циклу, зокрема релігієзнавства.

Ключові слова: міжконфесійне спілкування, міжнаціональні відносини, адепти релігії, культура спілкування, соціо-гуманітарні дисципліни.

Алёхина Г. В. Развитие культуры межконфесионального общения как шаг к стабилизации межконфесиональных отношений.

В статье рассматриваются социальные проблемы в современной Украине: вопросы развития межнациональных взаимодействий, национальных культур, религиозных конфессий, межконфессиональных отношений, этнических обществ, которые получили новое содержание в нашей реальности. Несмотря на официальные запреты, существует расхождение между официальной идеологией и реальностью: нередко ведется пропаганда антисемитизма, расизма, шовинизма, национальной ненависти и религиозной нетерпимости. Поэтому формирование полноценного поликонфессионального общества, организованного на принципах толерантности, веротерпимости, взаимопонимания - одна из ключевых задач украинского государства.

Значительную роль в решении обозначенных проблем призвана сыграть государственная система высшего образования, которая, кроме всего прочего, призвана формировать у подрастающих поколений высокую культуру межконфессионального общения посредством изучения дисциплин социо-гуманитарного цикла, в частности религиоведения.

Ключевые слова: межконфесиональное общение, межнациональные отношения, адепты религии, культура общения, социо-гуманитарные дисциплины.

Alyokhina G. V. Cultural Development Interfaith Dialogue as a Step Towards Stabilizing Interfaith Relations

The article deals with social issues in contemporary Ukraine: the development of inter-ethnic interactions, national cultures, faiths, interfaith relations, ethnic societies, which have new content to our reality. Despite official ban, there is a discrepancy between the official ideology and reality: we are often being advocated anti-Semitism, racism, chauvinism, ethnic hatred and religious intolerance. Slightest manifestation of confessional inequality is regarded as an assault on the rights of ethnic groups such as oppression national pride that encourages finding ways to self-organized. Therefore, the formation of a full-fledged multi-religious society organized on the principles of religious tolerance, mutual understanding – one of the key tasks of the Ukrainian state.

Significant role in addressing the problems identified to play a state system of higher education, which, among other things, aims to shape the younger generation high culture of interdenominational dialogue through the study of socio-humanitarian disciplines cycle, in particular religious studies.

It is important to note that a special place is not just theoretical training but also practical contacts between people of different faiths. Therefore, to improve the study of religious subjects, and dive into the specific atmosphere of world religions (Buddhism, Christianity, Islam) it is important to establish thematic tours to relevant organizations (Buddhist center, the Orthodox Church, a Catholic church, mosque). This will allow students to feel part of an adept alien religion and understand the features of each faith. Because ignorance in these matters is one of the important factors contributing to the growth of xenophobia and as a result of conflict in society.

Key words: interfaith dialogue, inter-ethnic relations, adherents of a religion, the culture of communication, socio-humanities disciplines.

Стаття надійшла до редакції 10.04.2013 р.
Прийнято до друку 27.06.2013 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.147.88

Л. І. Бондаренко

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

В умовах динамічних змін в системі освіти України проблема підготовки викладачів є вкрай актуальною оскільки сучасність висуває нові вимоги до особистості педагога вищої школи, технології та

методики його діяльності, що вимагає суттєвого переосмислення, модернізації усієї системи підготовки цих фахівців. Необхідність дослідження особливостей методологічної, теоретичної, наукової, практичної видів підготовки сучасного викладача посилюється ще й тим, що вітчизняна вища освіта стрімко інтегрується в міжнародний освітній простір, і якісний рівень педагогічного процесу має бути адекватним кращим світовим зразкам.

Варто підкреслити, що сьогодні провідним критерієм підготовленості магістра спеціальності „Педагогіка вищої школи" до професійної діяльності є володіння ним продуктивними уміннями і навичками ефективно здійснювати дослідницьку діяльність. Уже з перших днів роботи за фахом молодий викладач має зайняти активну дослідницьку позицію щодо власної педагогічної діяльності, і, що є не менш важливим, бути спроможним організувати продуктивну науково-дослідну роботу студентів. Зважаючи на ці позиції, теоретико-методологічні аспекти формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів, моделювання цього процесу для глибшого вивчення структурно-функціональних аспектів цієї компетентності педагога на сьогодні стає актуальним науковим завданням.

У психолого-педагогічних дослідженнях проблема підготовки майбутніх педагогів до науково-дослідної діяльності різнобічно висвітлена у дослідженнях В. Андрущенка, Н. Амєліної, В. Борисова С. Гончаренка, П. Дмитренка, О. Дубасенюк, І. А. Зязюна, Є. Кулика, О. Пєхоти, Ю. Риндіної, В. Романчикова, В. Сидоренка, С. Сисоєвої, Є. Спіцина, В. Тихонова, Л. Хомич та ін. Більшість наукових праць висвітлюють теоретичні і методичні аспекти формування дослідницьких умінь і навичок майбутнього вчителя. Натомість зміст, сутність, структура дослідницької компетентності викладача вищої школи, принципи, фактори та педагогічні умови формування цієї важливої інтегративної якості особистості вивчені недостатньо.

Метою даної статті є побудова структурної моделі процесу формування дослідниць компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів у перебігу магістерської підготовки.

Насамперед вкажемо, що у педагогічній науці учені звертаються до моделювання об'єктів, явищ чи процесів тоді, коли складно, а інколи і неможливо дослідити об'єкт у зв'язку з його недоступністю. Нам імпонує визначення моделі, яке наводить В. Лозовецька в „Енциклопедії освіти": „Модель (фр. modele – зразок) – це уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта" [1, с. 516]. Інакше говорячи, під моделлю слід розуміти штучно створений об'єкт у вигляді конструкції, схеми, математичних викладок, словесний опис, що відображає та відтворює в більш простій формі взаємозв'язки, структурні особливості складників цього об'єкта.

Учені переконують [2; 3; 4], що моделювання – непрямий, опосередкований метод наукового дослідження об'єктів пізнання (безпосереднє вивчення яких неможливе, ускладнене чи недоцільне), який ґрунтується на застосування моделі як засобу дослідження. Суть моделювання і полягає в заміщенні досліджуваного об'єкта іншим, спеціально для цього створеним. Метод моделювання передбачає постановку мети, вибір або створення моделі, дослідження на моделі об'єкта пізнання, перенесення знань з моделі на оригінал завдяки суттєвій подібності і несуттєвій відмінності між ними.

Не зайве навести умови моделювання, які ще в 60-х роках минулого століття сформулював відомий методолог В. Штофф [3]:

- між моделлю і оригіналом існує відношення схожості, форма якого чітко виражена і точно зафіксована;
- модель в процесі наукового пізнання є заміщенням об'єкта вивчення;
- вивчення моделі дає змогу отримати інформацію про оригінал.

Аналіз психологічної, філософської, педагогічної літератури з проблем моделювання, різнобічне вивчення феномену дозволили розробити структурну модель формування дослідницької компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу (рис. 1), яка унаочнює цей процес і є засобом більш детального дослідження його складників. Зупинимося на її особливостях та якісних характеристиках основних складових.

Насамперед зазначимо, що побудова цього ідеального об'єкта ґрунтується на таких логічних умовиводах: мета як уявний результат процесу формування дослідницької компетентності магістрантів детермінується соціальними вимогами до особистості сучасного викладача вищого навчального закладу.

Мета означеного процесу як комплекс поставлених освітнім стандартом завдань має реалізовуватися відповідною методологією. У нашому дослідженні це забезпечується єдністю компетентнісного, діяльнісного, системного і особистісно-орієнтованого методологічних підходів.

Рис. 1. Модель формування дослідницької компетентності (ДК) майбутніх викладачів

Прийнята методологія може бути реалізована при дотриманні педагогічною громадськістю певних принципів – загальнодидактичних і специфічних, притаманних лише досліджуваному процесу. Унормування підходів до формування дослідницької компетентності забезпечують обґрунтовані у дослідженні педагогічні умови, що поетапно реалізуються комплексом методів і форм як складових визначених педагогічних технологій.

Означена методика спрямована на розвиток структурних компонентів феномену, що діагностується за допомогою конкретизованих критеріїв і показників та, відповідно, констатується певний рівень сформованості здатності магістранта виконувати педагогічну дослідницьку діяльність. Отриманий результат порівнюється з прогнозованим (метою) та вносяться відповідні корективи в методику.

Основними складовими моделі є такі блоки: методологічний; змістово-процесуальний; діагностико-результативний.

До методологічного блоку моделі входить мета, методологічні підходи та принципи формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. Даний блок моделі відображає ідеї, теорії, концепції, що є базою, науковими засадами розв'язання досліджуваної проблеми. Основна мета формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищої школи детермінована соціальними вимогами до особистості викладача, що відображено в освітньому стандарті.

Вказані соціальні вимоги до особистості викладача і спричинюють мету дослідження: сформувати дослідницьку компетентність у майбутніх викладачів вищих навчальних закладів як провідну складову їх професійно-педагогічної компетентності.

Як було зазначено вище, концептуальні ідеї нашого дослідження ґрунтуються на єдності методологічних підходів. Зокрема, компетентнісний підхід орієнтує педагогічний процес не на зміст підготовки, а на вимірювані освітні результати, що формулюється у формі системи компетентностей – базових (спільних для всіх видів професійної та суспільної діяльності) і предметних (що відображають специфіку конкретного виду економічної діяльності). Важливим є те, що саме компетентнісний підхід регламентує стандартизацію підготовки фахівців, що вимагає добору відповідних педагогічних технологій.

Таким чином, методологія компетентнісного підходу в освіті, зокрема вищій грунтується на концептуальній ідеї заміни репродуктивного навчання (формування знань, умінь, навичок) творчо дієвим, яке має сприяти розвитку як інструментальної, так і морально-ціннісної сфери особистості студента. Іншими словами, акценти ставляться не на тому, що вивчав випускник, а на його набутих здатностях, уміннях і якостях, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності.

Діяльнісний підхід визначається як методологічний принцип, що грунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості, він тісно пов'язаний з ідеями компетентнісної освіти. Насамперед зазначимо, що діяльність – форма активності, яка характеризує здатність людини (групи людей, соціуму в цілому) бути причиною змін у бутті. Діяльнісний підхід вимагає спеціальних зусиль педагогів, спрямованих на відбір і організацію діяльності студента, на активізацію і переведення його в позицію суб'єкта пізнання. У свою чергу, така організація педагогічного процесу передбачає вироблення умінь студента обирати мету, самостійно визначати завдання, планувати власну діяльність, зокрема науково-дослідницьку, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати її перебіг, аналізувати, оцінювати і коректувати її результати.

Ці положення і обумовлюють необхідність реалізації в нашому педагогічному дослідженні ідей діяльнісного підходу, що дозволяє комплексно дослідити навчально-пізнавальну і науково-дослідну діяльність майбутніх магістрів.

До сучасної загальнонаукової методології слід віднести системний підхід, суть якого полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а у взаємозв'язках з іншими. Мова про те, що кожну науку, діяльність, процес чи об'єкт можна розглядати як певну систему. Саме системний підхід дозволяє визначити інтегративні (лат. Integratio – поновлення, об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів) властивості і якісні характеристики, які просто неможливо виявити в окремих елементах, що складають систему. Нагадаємо, що до загальних характеристик системи відносять [4]: цілісність, структурність, функціональність, взаємозв'язок із зовнішнім середовищем, ієрархічність, цілеспрямованість, самоорганізацію. У нашому науковому пошуці дослідницька компетентність як об'єкт розділена на чотири компоненти, що органічно інтегровані в єдину особистісну здатність: цим витримуються норми принципу, що забезпечує системну спрямованість дослідження – цілісності; функції окремих блоків, та складових моделі підпорядковані функції системи в цілому, її меті – формуванню дослідницької компетентності – і цим забезпечується виконання принципу примату цілого над частинами; компоненти, блоки моделі підпорядковуються системі в цілому (принцип ієрархічності); між виділеними частинами нашої системи формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів є зв'язки, що зумовлюють особливості її внутрішньої будови, що говорить на користь принципу структурності.

Методологія нашого дослідження має передбачати організацію оволодіння студентами дослідницькими знаннями, уміннями і навичками з урахуванням їх індивідуальних здібностей, уподобань, нахилів, інтересів за високої рефлексії власної діяльності. Це завдання, детерміноване соціально-економічними змінами в нашому суспільстві,

може успішно розв'язуватися засобами особистісно-орієнтованого підходу. Зазначений методологічний підхід забезпечується дотриманням принципів „особистісно-орієнтованого навчання", „особистісно-орієнтованої технології навчання" [5, с. 281], до яких М. Фіцула справедливо відносить:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності студента, який є суб'єктом навчального процесу;
- співвіднесення освітніх технологій на всіх рівнях освіти із закономірностями професійного становлення особистості;
- визначення змісту освіти рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій і майбутньої професійної діяльності;
- випереджувальний характер освіти, що забезпечує формування професійної компетентності майбутнього фахівця;
- визначення дієвості освітнього закладу організацією навчального середовища;
- врахування індивідуального досвіду студента, його потреби в самореалізації, самовизначенні, саморозвитку.

До складу методологічного блоку моделі входять принципи, які унормовують педагогічну діяльність щодо формування дослідницької компетентності студентів. Так як означений процес пов'язаний з оволодінням магістрантами дослідницькими знаннями, уміннями і навичками, то, безперечно, маємо орієнтуватися, насамперед, на загальнодидактичні принципи – науковості, системності і послідовності, доступності, зв'язку навчання з життям, свідомості і активності, наочності, міцності засвоєння знань, умінь і навичок, індивідуального підходу тощо.

Крім того, маємо орієнтуватися на специфічні принципи формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів, до яких відносимо:

1. Принцип єдності навчальної і науково-дослідницької діяльності студентів. Ця педагогічна норма стосується не лише формування дослідницької діяльності майбутніх викладачів: вона відображає специфіку вищої освіти взагалі. Додамо, що сам статус "магістранта" говорить про те, що в майбутньому він має займатися науковою діяльністю: за визначенням, яке подає тлумачний словник української мови, магістрант – це „той, хто готується захищати дисертацію на ступінь магістра" [6, с. 545]. Таким чином, навчальна і науково-дослідна діяльність магістрантів мають бути чітко поєднаними, доповнювати одна-одну, а позиція студента в самостійній навчально-пізнавальній діяльності уподібнюватися роботі педагога-дослідника.

2. Принцип орієнтації на майбутню науково-педагогічну діяльність. Його реалізація передбачає формування „культу професіонала" [5, с. 131], прагнення засобами змісту, методів, форм

навчання надати процесу навчання в магістратурі професійно-педагогічної спрямованості.

Стосовно наших об'єктів педагогічного впливу, то дотримання зазначеного принципу пропонується введенням до програми підготовки магістрів-викладачів таких форм навчання (проблемна лекція, тренінгове заняття, імітаційно-ігрове заняття, виробнича практика з елементами дослідження тощо), що дозволяють студентам системно-послідовно опанувати майбутню професійну діяльність та сформувати, відповідно, особистісні якості педагога-дослідника.

3. Принцип проблемності навчання. Суть розглядуваного принципу вперше висвітлив М. Махмутов (1984 р.) у відомій праці „Принцип проблемності у навчанні" [7, с. 33]: „Принцип проблемності – це категорія дидактики, що відображає закономірності зміни структури змісту навчального матеріалу і поєднання методів навчання на основі логіко-пізнавальних суперечностей процесу навчання і характеризує способи реалізації цих закономірностей відповідно цілей навчання, розвитку інтелектуальних здібностей учнів і їх виховання".

Проте, щоб зреалізувати на практиці, в перебігу формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів цей важливий припис, слід врахувати вимоги цієї категорії до змісту навчального матеріалу, методів, форм і засобів навчання, особливості проблемного навчання, які позитивно відрізняються від репродуктивного оволодіння знаннями [8]:

- учнів залучають до самостійної дослідницької, пошукової діяльності: аналізу, формулювання, уточнення проблем, вироблення та перевірки гіпотез;
- якщо у пояснювально-ілюстративному навчанні нову інформацію у готовому вигляді повідомляють учням до розв'язування практичних завдань, то проблемне навчання розпочинається з постановки завдання, у процесі виконання якого учні відкривають і засвоюють нові поняття, закономірності і засоби діяльності;
- проблемне навчання забезпечує розвиток продуктивного мислення учнів, творчої уяви, спостережливості, кмітливості та творчих здібностей;
- засвоєні внаслідок самостійного пошуку знання і загальні способи діяльності характеризуються осмисленістю, учні переносять їх в інші ситуації, використовують для розв'язання нових проблем і задач.

4. Принцип орієнтації на самовдосконалення, самоорганізацію студента. Оволодіння майбутніми викладачами дослідницькими знаннями, уміннями і навичками можна лише у процесі власної самостійної діяльності. Наукова творчість і, відповідно, дослідницька діяльність студентів лише частково піддається регламентації. Отже, кожен вчений, дослідник має самостійно визначати проблематику наукової діяльності, методи і форми роботи, відібрати засоби наукового пошуку для отримання прогнозованих наукових результатів.

Природно, щоб плідно і результативно займатися науково-дослідницькою діяльністю, слід виховати в собі певні особистісні й творчі якості. Справедливо, на нашу думку, до провідних якостей дослідника Є.Регірер відносить [9]: любов до науки, „ненаситливий інтерес до таємниць природи”; професійні знання і уміння („в науках треба не просто знати, а вміти”); безмежне терпіння; старанність, пунктуальність і ретельність; винахідливість; здоровий глузд; спостережливість; допитливість; уміння користуватися засобами дослідження; критичність; цікавість; уява і любов до дослідів; здатність узагальнювати; ініціативність; почуття нового, креативність; відповідальність і надійність; захопленість проблемами науки; честолюбство; організаторські здібності, комунікабельність тощо.

До змістово-процесуального блоку моделі входять змістові (мотиваційно-ціннісний, практично-діяльнісний, гностичний, особистісно-рефлексивний компоненти дослідницької компетентності) та операційно-діяльнісні (педагогічні умови; етапи формування; педагогічні технології; методи навчання; форми навчання) складники.

У процесі дослідження визначено, що дослідницька компетентність викладача вищого навчального закладу є складним інтегративним утворенням особистості, що характеризується конкретною здатністю здійснювати науково-педагогічний пошук та залучати до цього процесу своїх вихованців. Формування цієї важливої здатності майбутнього викладача має здійснюватися при реалізації обґрунтованих нами педагогічних умов, зокрема: цілеспрямоване оволодіння магістрантами методологією і методикою науково-педагогічного дослідження; систематичний розвиток мотивації студентів до науково-дослідницької діяльності; раціональна організація науково-дослідної роботи майбутніх магістрів; застосування розвивальних педагогічних технологій в перебігу оволодіння студентами дисциплінами магістерської програми.

У нашому дослідженні механізм забезпечення вказаних педагогічних умов діє через педагогічні технології (кредитно-модульна, проблемно-розвивальна, контекстового навчання, інтерактивні технології), які, в свою чергу, реалізуються відповідними методами (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладу, частково-пошуковий, дослідницький, ігровий, дискусійний, вправи, тестування, проектний, аналіз дослідницьких ситуацій, продуктивної самостійної роботи, відеометод), та формами організації навчання (науково-дослідна робота, лекція (пояснювально-ілюстративна, проблемна, лекція-презентація), семінар-дискусія, тренінгові заняття, імітаційно-ігрове заняття, факультатив).

Зважаючи на це, у моделі передбачено певна етапність процесу науково-дослідницького становлення майбутнього викладача в умовах магістерської підготовки. Зокрема, на основі результатів експериментальної роботи виокремлено три етапи формування

дослідницької компетентності студентів: спонукально-інформаційний (формування мотивації магістрантів до оволодіння теорією науково-педагогічних досліджень, первинне знайомство з науково-дослідною роботою в галузі педагогіки вищої школи); продуктивно-технологічний (оволодіння магістрантами методами науково-педагогічного дослідження, залучення студентів до здійснення різних форм науково-дослідницької діяльності); результативно-корекційний (оцінювання рівня підготовленості випускника магістерської програми до здійснення науково-педагогічного дослідження, самооцінка магістрантом власних здатностей ефективно здійснювати дослідницьку діяльність та педагогічна корекція методичних засад означеного процесу).

Діагностико-результативний блок моделі репрезентує результати формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів, диференційовані за рівнями сформованості цієї інтегративної властивості особистості (інформаційно-алгоритмічний; репродуктивно-операційний; когнітивно-дієвий; діяльнісно-прикладний), критерії і показники їх діагностування (мотиваційний, технологічний, інформаційний, особистісний).

Отже, розроблена структурна модель формування дослідницької компетентності, насамперед, актуалізує проблему реалізації ідей компетентнісної концепції у підготовці майбутніх викладачів вищої школи. Відображаючи результати теоретичного пошуку (обґрунтовані методологічні підходи, принципи, педагогічні умови, етапи, структурні компоненти, критерії тощо) запропонована ідеальна структурна побудова упорядковує теоретико-методологічні знання про досліджуваний феномен. Розкриваючи суттєві зв'язки між складниками методологічного, змістово-процесуального, діагностико-результативного блоків, модель систематизує науково-практичні дії щодо цілеспрямованого оволодіння магістрантами дослідницькими уміннями і якостями, налаштовує дослідників подібних проблем на поглиблене вивчення структурних особливостей її компонентів.

Подальші наукові дослідження будуть присвячені методиці реалізації запропонованої моделі формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів-викладачів.

Список використаної літератури

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. **2. Лузан П. Г.** Основи науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник / П. Г. Лузан, І. В. Сопівник, С. В. Виговська. – 3-є вид. доповнене. – К. : НАКККіМ, 2011. – 314 с. **3. Штофф В. А.** Моделирование и философия / В. А. Штофф. – Л. : Наука, 1966. – 301 с. **4. Шейко В. М.** Організація та методика науково-дослідницької діяльності : Підручник. – 5-те вид., стер. / В. М. Шейко, Н. М. Кушнаренко. – К. : Знання, 2006. – 307 с. **5. Фіцула М. М.** Педагогіка вищої школи : Навч. посіб. / М. М. Фіцула. –

2-ге вид., доп. – К. : „Академвидав”, 2010. – 456 с. **6. Новий** тлумачний словник української мови: 42 000 слів у 4 т.: Для студ. вищих та середніх навчальних закладів / Уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 1999. – Т. 2. – 911 с. **7. Махмутов М. И.** Принцип проблемности в обучении / М. И. Махмутов // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 30 – 36. **8. Галузяк В. М.** Педагогіка: навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця : ДП „Державна картографічна фабрика”, 2007. – 400 с. **9. Регирер Е. И.** Развитие способностей исследователя / Е. И. Регирер. – М. : Наука, 1969. – 229 с.

Бондаренко Л. І. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищої школи

У статті науково обґрунтовано модель цілеспрямованого формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. Визначено мету, охарактеризовано методологічні підходи, принципи, зміст, педагогічні умови, етапи, педагогічні технології, методи і форми, висвітлено діагностичні аспекти формування цієї інтегративної властивості особистості педагога. Розкрито суттєві зв’язки між складниками методологічного, змістово-процесуального, діагностико-результативного блоків. Систематизовано науково-практичні дії щодо оволодіння майбутніми магістрами спеціальності „Педагогіка вищої школи” дослідницькими знаннями, уміннями та якостями.

Ключові слова: викладач,дослідницька компетентність, модель, науково-педагогічне дослідження, магістрант.

Бондаренко Л. И. Модель формирования исследовательской компетентности будущих преподавателей высшей школы

В статье научно обоснована модель целенаправленного формирования исследовательской компетентности будущих преподавателей высших учебных заведений. Определена цель, охарактеризованы методологические подходы, принципы, содержание, педагогические условия, этапы, педагогические условия, этапы, педагогические технологи, методы и формы, освещены диагностические аспекты формирования этой интегративной способности личности педагога. Раскрыты существенные связи между составляющими методологического, процесуального, диагностико-результативного блоков. Систематизированы научно-практические действия относительно овладения будущими магистрами специальности „Педагогика высшей школы” исследовательскими знаниями, умениями и качествами.

Ключевые слова: преподаватель, исследовательская компетентность, модель, научно-педагогическое исследование, магистрант.

Bondarenko L. I. Model of the Formation of Research Competence of Future Teachers in Higher Education

The article focused scientifically grounded model of the research competence of teachers in higher education. Defined purpose described competence, activity, systemic and student-centered methodological approaches unity which is systemic methodology of scientific research. A content of research competence as a construct of motivational value, practical and active, gnostic and personality-reflective component covers principles of its development, linking theoretical concepts (the unity of teaching and research activities of students, guidance for future research and teaching activities problematic learning orientation on self-learning, self-organization student) with practice. Reveals the pedagogical conditions, stages, educational technology, methods and forms, covered diagnostic aspects of this integrative properties of the individual teacher. Build the block diagram reveals significant relationships between components of methodological, content, procedure, diagnostic-efficient units and, in fact, is the tool that allows you to transfer knowledge from the object model. The model of the research focused expertise determines and directs the research and practice of teaching the public about mastering the future masters in „Pedagogy of higher school" research knowledge, skills and qualities.

Key words: teacher research competence model, scientific and pedagogical research, undergraduate.

Стаття надійшла до редакції 10.04.2013 р.
Прийнято до друку 27.06.2013 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.096

А. В. Будко

СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ „КОНТРОЛЬ" ТА „ОЦІНЮВАННЯ" НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Важливим структурним компонентом навчального процесу, пов'язаним з його цілями, змістом і методами, є контроль. Від результатів контролю значною мірою залежать постановка цілей і завдань навчання, вибір і послідовність застосування його методів. Завдяки контролю реалізується зворотній зв'язок, що дає змогу оперативно регулювати і корегувати процес навчання.

Проблема оцінювання навчальних досягнень посідає значне місце в наукових дослідженнях вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів. Серед них можна назвати праці Б. Г. Ананьєва, Ю. К. Бабанського, Дж. Брунера, Л. І. Божович, М. Ф. Дмитриченка,

Д. Б. Ельконіна, Д. В. Колесова, А. М. Леонтьєва, І. Я. Лернера, А. К. Маркової, В. С. Мерлін, С. Л. Рубінштейна, Н. Ф. Тализіної та інших.

Аналіз науково-педагогічної літератури, ознайомлення з практикою контролю та оцінювання навчально-пізнавальної діяльності в освітніх системах дозволили зробити висновок про недостатню розробленість проблеми контролю та оцінювання навчально-пізнавальної діяльності.

Мета статті полягає в осмисленні сутності та аналізі понять контролю та оцінювання навчально-пізнавальної діяльності.

Поставлена мета передбачає вирішення наступних завдань: 1) проаналізувати та узагальнити сучасне розуміння понять „контроль" та „оцінювання", 2) розмежувати часто вживані в синонімічному ряді поняття „контроль" та „оцінювання"; 3) визначити роль та місце контролю в межах сучасних умов протікання дидактичного процесу у навчальних закладах, 3) проаналізувати принципи та функції контролю; 4) розглянути основні види та форми контролю.

Виходячи з того, що в процесі навчання викладач або учитель здійснює функцію управління пізнавальною діяльністю, контроль потрібно розглядати як категорію управління, як важливий, відносно самостійний завершальний елемент управлінського циклу навчального процесу.

На думку Н. Клокар, контрольно-діагностична функція як обов'язкова складова всієї системи управління має величезне значення. Про винятковість функції контролю в управлінні навчально-пізнавальної діяльності зауважують П. Третьяков і Т. Шамова: „Саме контроль як технологічна професійна послуга у різних її формах і методах (способах, засобах і впливах) забезпечує такий зворотний зв'язок та є найвагомішим джерелом інформації, який необхідний для успішного функціонування системи управління в цілому" [7, с. 7].

Тому основна мета контролю як дидактичного засобу управління навчанням – забезпечити ефективність навчання шляхом приведення до системи знань, умінь і навичок студентів (учнів), самостійного застосування ними здобутих знань на практиці. До його завдання також входить стимулювати студентів (учнів) старанно навчатися, формувати у них прагнення до самоосвіти. Основними засобами контролю є спостереження за діяльністю студента (учня) під час занять, вивчення продуктів навчальної праці, перевірка знань, умінь та навичок.

У дидактичній літературі використовують поняття: „контроль", „перевірка", „оцінювання", „оцінка", „облік", які вживаються у різних значеннях, і як синоніми. Їх не можна ототожнювати.

Поняття „контроль" (франц. controle) в дидактиці означає, по-перше, нагляд, спостереження, перевірку успішності учнів та студентів, виявлення, вимірювання й оцінювання знань та умінь учнів та студентів, по-друге, – це спосіб виявлення й оцінювання результатів спільної

діяльності студента й викладача (учня й учителя). Перевірка є компонентом (засобом) контролю і означає виявлення і вимірювання рівня і якості знань, об'єму праці учня та студента. Окрім перевірки контроль містить оцінювання (як процес) та оцінку (як результат перевірки). Оцінки фіксуються у вигляді балів у журналах, табелях успішності, базах даних. Основою для оцінювання успішності учнів і студентів є результати контролю. Облік успішності передбачає фіксацію результатів контролю у вигляді оцінного судження або числового бала з метою аналізу стану навчального процесу за певний період, причин його неефективного функціонування.

Отже, дефініції „контроль" та „оцінювання" тісно пов'язані між собою. Це дуже ілюстративно розкрито у працях зарубіжних учених. Зокрема, Керол Г. Вайс формулює таке визначення: „Оцінюванням називається систематична оцінка операцій або результатів навчально-пізнавальної діяльності у порівнянні з комплексом явних та неявних стандартів з метою вдосконалення навчально-пізнавальної діяльності" [5, 1]. Британський учений Дейвід Гопкінз стверджує, що оцінювання є методом контролю за розвитком закладу освіти і водночас засобом втілення освітньої ідеї у практику [4, с. 2].

На підставі цих ідей можна зробити висновок про взаємозв'язок між поняттями „оцінювання" та „контроль":

1. Оцінювання навчально-пізнавальної діяльності передбачає вимірювання досягнутих цілей. Тобто оцінюється продукт як результат навчально-пізнавальної діяльності. Таке оцінювання відбувається на завершальному етапі.

2. Оцінювання відбувається на проміжному етапі з метою вчасної корекції дій.

3. Оцінювання відображає суб'єктивну сторону процесу – діяльність експерта – людини, яка оцінює.

Дані підходи – методологічне підґрунтя для оцінювальної діяльності, вони дають можливість конкретизувати мету оцінювання, що є дуже важливим для його результативності. Важливим є те, що різні цілі оцінювання потребують різних методик, відповідно – різного інструментарію, і мають різні наслідки.

Отже, структура контролю складається з таких компонентів: перевірки, оцінювання (як процесу і результату), обліку.

Об'єктом контролю у навчанні є знання учнями і студентами основних категорій, принципів, правил, фактів, явищ у їх тісному взаємозв'язку і взаємообумовленості, їх уміння і навички оперувати набутими знаннями. Об'єктом контролю є також діяльність учнів і студентів у навчанні, їх уміння застосовувати знання на практиці, самостійно здобувати нові знання. Контроль знань учнів і студентів завжди повинен орієнтуватися на загальну мету навчання.

Функції контролю навчально-пізнавальної діяльності поділяють на специфічні (контролюючі) і загальні. До специфічних функцій

належать: виявлення, вимірювання й оцінювання знань. Загальні функції контролю: діагностична, освітня, виховна, розвивальна, стимулююча, прогностична, оцінювальна й управлінська. Загальні і специфічні функції контролю випливають із основних завдань навчання і тісно взаємопов'язані між собою.

Діагностична функція контролю полягає у визначенні рівня та якості знань учнів і студентів, у виявленні прогалин у знаннях та їх причин.

Освітня функція забезпечує систематизацію знань учнів і студентів, коригування результатів їх навчальної діяльності.

Виховна функція контролю полягає у формуванні моральних якостей учнів і студентів, вихованні адекватної самооцінки, дисциплінованості, самостійності, почуття відповідальності.

Розвивальна функція контролю забезпечує формування самостійності і критичності мислення, розвиток пізнавальних процесів.

Стимулююча функція контролю полягає у спонуканні учнів і студентів до систематичної праці, одержання кращих результатів у навчанні, подолання прогалин у знаннях.

Прогностична функція контролю полягає у визначенні шляхів підвищення ефективності роботи вчителя і викладача і пізнавальної діяльності учнів і студентів.

Оцінювальна функція контролю передбачає співставлення виявленого рівня знань, умінь і навичок з вимогами навчальної програми.

Управлінська функція контролю передбачає коригування роботи учнів і студентів і власної діяльності вчителя і викладача, удосконалення організації навчання.

Основними принципами контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів і студентів є індивідуальний характер перевірки, об'єктивність, систематичність, тематична спрямованість, єдність вимог, оптимальність, всебічність.

Індивідуальний характер – вимога до перевірки та оцінки успішності учнів і студентів, яка передбачає перевірку знань, навичок і вмінь кожного учня або студента з урахуванням його психологічних особливостей.

Об'єктивність – вимога до перевірки та оцінки успішності, яка передбачає оцінювання знань за встановленими нормами та критеріями.

Систематичність – вимога до перевірки та оцінки успішності, яка передбачає безперервний характер одержання вчителем або викладачем інформації про якість засвоєння навчального матеріалу на кожному етапі засвоєння знань (поурочний облік успішності).

Тематична спрямованість – вимога до перевірки та оцінки успішності, яка передбачає спрямованість контролю на визначення знань, умінь і навичок стосовно конкретного розділу програми.

Єдність вимог – вимога до перевірки та оцінки успішності, яка передбачає адекватне порівняльне відображення якості навчання у різних школах та ВУЗах.

Оптимальність – вимога до перевірки та оцінки успішності, яка передбачає науково обґрунтований вибір найкращого для даних умов варіанту завдань, форм і методів контролю та оцінювання результатів навчання з точки зору певних критеріїв.

Всебічність – вимога до перевірки та оцінки успішності, яка передбачає врахування всіх проявів навчальної діяльності, встановлення зв'язку з усіма видами роботи учнів на уроці.

Контроль здійснюється на всіх етапах навчання. Розрізняють різні види контролю в залежності від: дидактичної мети і місця застосування у навчальному процесі (попередній, поточний, тематичний, періодичний, підсумковий, самоконтроль); здобуття інформації в процесі контролю (усний, письмовий, лабораторний); засобів, які використовуються під час контролю і самоконтролю (машинний і безмашинний); способу організації контролю (програмований і непрограмований).

Основною метою попереднього контролю є діагностування, визначення загальної підготовленості учнів або студентів, рівня володіння основними поняттями предмета, вивчення якого вони розпочинають.

Основною метою поточного контролю є оперативне виявлення якості засвоєння знань, навичок і вмінь на всіх етапах процесу навчання.

Основною метою тематичного контролю є перевірка та оцінка знань з кожної логічно завершеної частини навчального матеріалу (теми або розділу). Використання тематичного контролю передбачає попереднє ознайомлення учнів або студентів із: загальною кількістю занять з теми; кількістю і тематикою основних робіт, термінами їх виконання; питаннями, що виносяться на атестацію; формою проведення атестації та умовами оцінювання. Тематична оцінка може виставлятися автоматично на підставі поточних результатів навчання. Якщо тема є великою за обсягом, то іноді проводять проміжні тематичні перевірки. У випадку, коли теми є невеликими за змістом, тематичний контроль доцільно здійснювати після вивчення декількох тем.

Основною метою періодичного контролю є встановлення того, наскільки успішно учні або студенти оволодівають системою знань, який загальний рівень їх засвоєння щодо сучасних вимог.

Основною метою підсумкового контролю є встановлення системи і структури знань учнів і студентів. Ця перевірка здійснюється в кінці семестру (навчального року) або після завершення вивчення предмета. Основними формами підсумкового контролю є заліки та іспити.

Основною метою самоконтролю є оцінювання правильності своїх дій, їх коректування.

До перспективної тематики подальшого наукового пошуку можна віднести порівняльний аналіз питань контролю та оцінювання знань студентської та учнівської молоді в Україні та провідних країнах світу.

Список використаної літератури

1. Вайс Керол Г. Оцінювання: методи дослідження програм і політики / Переклад з англ. Р. Ткачук, М. Корчинської. – К. : Вид-во Соломії Павличко „Основи", 2000. – 672 с. **2. Гопкінз** Дейвід. Оцінювання для розвитку школи / Переклад з англ. Галини Вець. – Львів: Літопис, 2003. – 256 с. **3. Кузьмінський А. І**. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с. **4. Лекції** з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / [за ред. В. І. Лозової]. – Х. : ОВС, 2006. – 496 с. **5. Оцінювання** та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект: Науково-методичний посібник / За ред. Л. Даниленко. – К. : Логос, 2001. – 185с. **6. Пташний О. Д.** Теорія і практика контролю результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів України у другій половині XIX ст. : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / О. Д. Пташний. – Х., 2003. – 20 с. **7. Третьяков П. И.** Управление образовательными системами: уч. пособ. для студентов вузов/ Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П.Капустин. – М., 2001. – 320с. **8. Челишкова М. Б.** Теорія і практика конструювання педагогічних тестів / М. Б. Челишкова. – М. : Дослідницький центр проблем якості підготовки спеціалістів, 2001. **9. W. Airasian.** – New York : Mc Grow-Hill, Inc.,1991. – 450 p. **10. Ebel R. L.** Measuring Educational Achievements / R. L.Ebel. – N. J. : Prentice Hall, 1965. – 481 p. **11. Rice J. M.** 50 years of objective measurement and research in education of Educational Research. – 1974. – № 41. – P. 241 – 264.

Будко А. В. Сутність понять „контроль" та „оцінювання" навчально-пізнавальної діяльності

У статті розглянуто зміст і сутність понять „контроль" та „оцінювання", проаналізовано та узагальнено сучасне розуміння цих понять. Визначено місце контролю в сучасному освітньому процесі. Проаналізовано принципи і функції контролю. Оскільки серед функцій контролю головною є забезпечення зворотного зв'язку, під час якого з'ясовується ступінь відповідності досягнутих результатів прогнозованій меті, у статті підкреслюється зв'язок контролю з оцінюванням реалізації намічених завдань і планів. Стаття висвітлює основні підходи, що пояснюють взаємозв'язок між поняттями „оцінювання" та „контроль", підкреслює важливу роль контролю у підвищенні успішності процесу навчання. Автором статті схарактеризовано основні види та форми контролю. Розглянуто питання вивчення проблеми оцінювання навчально-пізнавальної діяльності. У статті підкреслюється, що правильно організований контроль за навчальною діяльністю учнів та

студентів дає змогу педагогові оцінювати одержувані ними знання, уміння, навички, вчасно надати необхідну допомогу й успішно вирішувати поставлені цілі навчання.

Ключові слова: управління, контроль, оцінювання, перевірка, оцінка, облік.

Будко А. В. Сущность понятий „контроль" и „оценивание" учебно-познавательной деятельности

В статье рассмотрено содержание и сущность понятий „контроль" и „оценивание", проанализировано и обобщено современное понимание этих понятий. Определено место контроля в современном образовательном процессе. Проанализированы принципы и функции контроля. Поскольку среди функций контроля главной является обеспечение обратной связи, благодаря которой выясняется степень соответствия достигнутых результатов прогнозируемой цели, в статье подчеркивается связь контроля с оцениванием реализации намеченных заданий и планов. Статья освещает основные подходы, которые объясняют взаимосвязь между понятиями „оценивание" и „контроль", подчеркивает важную роль контроля в повышении успешности процесса обучения. Автором статьи охарактеризованы основные виды и формы контроля. Рассмотрен вопрос изучения проблемы оценивания учебных достижений. В статье подчеркивается, что правильно организованный контроль за учебной деятельностью учеников и студентов дает возможность педагогу оценивать получаемые ими знания, умения, навыки, вовремя оказать необходимую помощь и добиваться успешной реализации поставленных целей обучения.

Ключевые слова: управление, контроль, оценивание, проверка, оценка, учет.

Budko A. V. Concepts „Control" and „Evaluation" of Educational-Cognitive Activity

The article examines the concepts „control" and „evaluation". It analyses and generalizes modern understanding of these concepts. The article covers the role and place of control and evaluation in a modern educational process. They are one of the most significant areas of an educational system. And define what students take to be important, how they spend much of their academic time and in many ways how they value themselves.The principles and functions of control are also analysed. As one of the main functions of control is to provide feed-back due to which turns out the degree of accordance of the achieved results of functioning of the educational system with the forecast purpose, the article underlines connection of control with the evaluation of realization of the set tasks and plans. The article lights up basic approaches which explain intercommunication between concepts „evaluation" and „control", underlines the important role of control in the increase of success of studying. The author of the article describes basic types and control

forms. The question of studying the problem of evaluation of educational achievements is considered. The correctly conducted control of educational activity of pupils and students enables a teacher to estimate the knowledge, abilities, skills, achieved by them, to provide necessary help in time and try to obtain defined aims of studies. Conclusion is made that all of the above-mentioned aspects in the aggregate create favourable terms for development of cognitive capabilities of pupils and students and activation of independent work. One important consideration is the role of control and evaluation in promoting sustainability, preparing pupils and students for future needs and life-long learning.

Key words: management, control, assessment, evaluation, estimation, account.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2013 р.
Прийнято до друку 27.06.2013 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Штефан Л. А.

УДК 376.433.016

А. Р. Ібрагімова

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ВИЗНАЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Проблема удосконалення навчально-виховного процесу в початковій школі вимагає підготовки учнів до глибокого і всебічного пізнання, формування пізнавальних потреб, розвитку мислення, уміння самостійно оволодівати знаннями. У сучасних умовах якість початкового навчання набуває особливого значення, оскільки найближчі перспективи розвитку вимагають істотної перебудови змісту і методів навчання молодших школярів, ефективного використання різноманітних засобів формування пізнавальної діяльності і самостійності молодших школярів.

У сфері початкового навчання відбулися зміни, зумовлені результатами психологічних і педагогічних досліджень пізнавальних можливостей молодших школярів і спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності учнів. Проблема активізації такої діяльності учнів знаходиться в центрі уваги педагогічної науки і тепер займає одне з головних місць серед педагогічних досліджень.

У сучасній педагогічній науці проблема активізації навчального процесу розглядається в різних аспектах: як сутність активізації пізнавальної діяльності й шляхи формування пізнавальної активності учнів; та як виховання пізнавальних інтересів.

Питання активізації пізнавальної діяльності учнів за допомогою наочності постійно привертало увагу вчених [1; 2]. У 30 – 60-і роки ХХ ст. розроблено методику використання наочності в початковій школі (К. П. Ягодовський, М. Н. Скаткін). У 50-і роки минулого століття цікаве і важливе дослідження різних форм поєднання наочності зі словом учителя проводилося під керівництвом академіка Л. В. Занкова [2].

Метою статті є з'ясування стану досліджуваної проблеми у психолого-педагогічній літературі та педагогічному досвіді.

Важливе завдання в навчанні – знайти оптимальні шляхи і засоби досягнення найбільш ефективних результатів з урахуванням усіх умов і закономірностей протікання процесу пізнання. Одним із таких важливих засобів досягнення ефективності навчання і є наочність. Психолого-педагогічна наука продовжує пошуки різноманітних шляхів підвищення ефективності навчання, шляхів і способів ефективного використання наочності. У початкових класах ефективне використання наочності є особливо важливим, оскільки якість навчання молодших школярів значною мірою залежить від умов і способів її використання, від реалізації основних функцій і можливостей наочності для розвитку молодших школярів, для активізації пізнавальної діяльності. Важливим засобом, що стимулює пізнавальну активність молодших школярів, є таке використання наочності, яке створює умови для успішної реалізації не тільки навчальної, але й розвивальної функції методів і прийомів навчання.

Її важливість і необхідність у процесі навчання зумовлюється тим, що вона може на відміну від процесу пізнання використовуватися цілеспрямовано, дозволяючи здійснити поєднання конкретного й абстрактного, виходячи з мети вибору оптимального шляху пізнання. Як свідчить проведений аналіз досліджень, проблемі наочності та її використанню в початкових класах присвячено велику кількість методичних і дидактичних робіт. Проте більшість авторів розглядає наочність як засіб конкретно-образної інформації молодших школярів, який сприяє створенню в них правильних уявлень, збагаченню дітей певним запасом знань. Причому досить часто якийсь один засіб наочності описують як найкращий на противагу іншим, націлюють на його використання для легшого засвоєння знань.

У деяких роботах вказано на зв'язок наочності з розвитком учнів, зроблено висновки про необхідність використання наочності не тільки для збагачення учнів новими знаннями і навичками, але й для глибшого розвитку їх розумових здібностей [1, 2].

Однак, незважаючи на велику кількість робіт, присвячених різним аспектам використання наочності, її роль в активізації пізнавальної діяльності молодших школярів залишається найменш дослідженою.

Так, у початкових класах широко впроваджуються нові види наочних матеріалів, і з реалізацією ідей розвивального навчання значно

збільшилася роль наочності на різних етапах пізнавальної діяльності молодших школярів.

К. Д. Ушинський вважає, що в перші три роки навчання не можна відмовлятися від наочного навчання, оскільки діти мислять „формами, звуками, фарбами, відчуттями" [4, с. 23]. Автором розроблено теоретичні основи наочного навчання і раціонального використання наочності в молодших класах, що обґрунтовують єдність мислення і мови, що стверджують хід навчання від конкретного до абстрактного, від уявлення до думки.

Слід зазначити, що в психолого-педагогічній літературі і в шкільній практиці наочність розглядалася в основному як чуттєво-конкретна форма. Для уточнення її сутності потрібний був ширший підхід, оскільки проблема наочності включає теоретичні положення не тільки про роль, сутність, місце, функції наочності, але й про роль наочного образу в пізнанні та навчанні.

Усі попередні теорії в педагогіці звужували функції наочності, зводячи їх переважно до збагачення уявлень. Основною причиною цього є ігнорування поняття наочного образу як філософської категорії. У наочному образі фіксуються й закріплюються ті аспекти об'єкта, на які спрямована пізнавальна діяльність і які мають для неї певне значення. Це принципове положення визначає роль і місце наочності в пізнанні та навчанні. Психологи (А. В. Славін, І. М. Соловьев та ін.) [3]., розглядаючи таку роль наочного образу, припускають існування його у вигляді образу-сприйняття та образу-уявлення, що дає можливість людині усвідомити сутність переходу від чуттєвого пізнання до логічного.

Дослідження багатьох авторів свідчить про те, що молодші школярі не засвоюють абстрактних понять, якщо немає чуттєвих образів, які б стали матеріальною опорою розумових дій, необхідних для засвоєння понять. А чуттєві образи створюються в учнів за допомогою засобів наочності.

Специфіка предмета трудового навчання вимагає насамперед певних форм організації навчально-пізнавальної діяльності школярів та специфічних методів викладання, що забезпечують якнайповніше і послідовне застосування засобів наочності й активності не тільки в розумовій, але й у практичній діяльності молодших школярів. Активне сприйняття, що відбувається при цьому, створює умови для порівняння та співставлення щойно сприйнятого предмета, процесу, явища (образ-сприйняття) з уже наявними уявленнями про нього (образ-уявлення).

Зіставлення цих двох видів наочного образу відбувається в результаті розумових процесів, унаслідок чого наявні в дітей уявлення уточнюються, збагачуються деталями, конкретизуються і використовуються для формування понять. Враховуючи це, можна сказати, що в молодших школярів переважають чуттєво-наочні елементи

мислення, хоча частка раціонально-понятійних елементів на сучасному етапі початкового навчання все більше зростає.

Більш складним завданням педагога початкових класів є перехід до зображальної наочності, особливо до символічних зображень, що відіграють велику роль у розвитку абстрактного мислення, а також подальший поступовий перехід від зображальної наочності до словесно-образної.

Аналіз основних поглядів на суть наочності дає підставу вважати, що наочність у сучасній, у тому числі і в початковій, школі розглядається в ширшому плані. Так, засоби наочності можуть бути використані не тільки для формування конкретно-чуттєвих уявлень, але й для вироблення понять, для ознайомлення з предметами не тільки на рівні явищ, але й на рівні їх сутності. Розширення зони дії засобів наочності відбувається тому, що в школі (вже в початкових класах) усе більшу роль відводять системі теоретичних знань учнів.

У теорії і практиці використання наочності, окрім визначення її сутності, важливим є питання про функції засобів наочності, розробка якої ведеться в сучасній психолого-педагогічній науці.

При визначенні функцій наочності в навчанні дослідники спираються на функції наочного образу в пізнанні. „Наочні образи" виконують у структурі пізнання дві основні взаємозв'язані функції: пізнавальну (інформаційну), завдяки якій суб'єктові розкриваються властивості і структура предметів та процесів об'єктивного світу; функцію регулювання (управління) діяльністю людини.

А. В. Славін, досліджуючи питання про наочні образи в структурі пізнання виділяє також ці дві основні функції наочності [3]. Саме функція управління діяльністю є важливою для дослідження. Здійснення такої функції відбувається, як зазначає автор, завдяки застосуванню різноманітних засобів управління: відбір наочного матеріалу, послідовність його подання, що впливає на сприймання, розуміння та запам'ятовування, а вплив на процес пізнання здійснюється за допомогою слова, що дозволяє поставити навчальну проблему та включити школяра в активний пізнавальний пошук, тобто дати опору на створення уявлення, яке є необхідним у визначений момент пізнання. Для здійснення функції регулювання діяльністю у наочних посібниках А. В. Славін рекомендує використати різноманітні вказівні означення типу знаків, символів, які вказують на відповідні прийоми діяльності: виділити, підкреслити, порівняти тощо.

Виконання першої основної функції наочності – інформаційної – зовні здійснюється через різні типи і види наочності, внутрішній же бік цієї функції, пов'язаний з дією на пізнавальний процес, виявляється у впливі на основні процеси засвоєння знань.

Друга функція наочності – управління пізнавальною діяльністю учнів – можлива завдяки застосуванню різноманітних скеровувальних дій.

Для успішного використання різної наочності, яка в навчальному процесі набуває певних функцій. При цьому різні види наочності, з різною метою використані вчителем, дозволяють збільшити кількість джерел інформації двома спробами. В одному випадку учні під керівництвом учителя самостійно працюють з наочністю, і наочність виступає основним джерелом інформації. В іншому випадку наочність супроводжує розповідь учителя, виконує функцію чуттєвої опори, тому є ілюстративним матеріалом. Інформаційна функція наочності в навчанні надзвичайно важлива, оскільки всі чуттєві сигнали, які сприйняті органами чуття і стали „чинником свідомості", піддаються логічній обробці, включаються в активне мислення.

Наочність не тільки сприяє успішнішому протіканню таких психічних процесів, як сприйняття, запам'ятовування, мислення, але й на їх основі дозволяє активізувати всю розумову діяльність, глибше проникати в головні та істотні сторони виучуваних явищ. Використання наочного матеріалу з метою засвоєння сутності явищ – один з найважливіших шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів.

Різноманіття засобів наочності виправдане лише в тих випадках, коли потрібно розкрити різні аспекти виучуваного предмета, а кожен із цих аспектів можна відобразити лише за допомогою певного виду наочності. Відбираючи засоби наочності, необхідно зіставити їх можливості із специфікою кожного навчального предмета і змістом кожного уроку.

Таким чином, результати теоретичного аналізу проблеми дослідження дозволили зазначити, що у межах психолого-педагогічний літературі наочність розглядалася як чуттєво-конкретна форма навчального процесу, одна з найважливіших умов, що забезпечує формування в учнів усіх форм мислення, уявлення й поняття, розвитку мовлення, вона служить джерелом отримання об'єктивних наукових знань про навколишню дійсність.

Проблема використання наочності в практиці дає підстави вважати, що у більшості випадків розглянуті форми поєднання наочності і слова пов'язані з однією основною функцією наочності – інформаційною.

Список використаної літератури

1. Евдокимов В. И. Научные основы повышения эффективности обучения средствами наглядности. Автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / ХГПИ. – К., 1990.– 18 с. **2. Занков Л. В.** Наглядность и активизация учащихся в обучении. – М. : Учпедгиз, 1960. – 309 с. **3. Славин А. В.** Наглядный образ в структуре познания. – М. : Политиздат, 1971. – 271 с. **4. Ушинский К. Д.** Избранные педагогические сочинения.– М., Учпедгиз, 1955. **5. Лапін А. В.** Проблема організації трудового навчання в початкових класах для дітей зі складним порушенням психофізичного розвитку. – К. : Науковий світ, 2009. – 144 с.

Ібрагімова А. Р. Концептуальні підходи визначення ефективності використання наочних засобів навчання у психолого-педагогічній літературі

Стаття містить теоретичні основи та результати дослідження з питання щодо визначення ефективності умінь користуватися наочними засобами в процесі навчання. Розглянуто функції наочності в психолого-педагогічній літературі, як засобу управління практичними діями. Автором виділено дві основних функції – інформаційну та пізнавальну. Досліджені психологічні основи використання наочності, визначено формування у дітей вмінь та навичок в практичній діяльності, визначено роль наочного матеріалу в процесах абстракції та узагальнення, зв'язок слова і образу в процесі засвоєння знань учнями.

Ключові слова: наочні засоби, трудове навчання, загальнотрудові уміння, практична діяльність.

Ибрагимова А. Р. Концептуальные подходы определения эффективности использования наглядных средств обучения в психолого-педагогической литературе

Статья содержит теоретические основы и результаты исследования относительно определения эффективности умений пользоваться наглядными средствами в процессе обучения. Рассмотрены функции наглядности, как средства управления практическими действиями. Автором виыдены две основные функции – информационная и познавательная. Исследованы психологические основы использования наглядности, выявлено формирование у детей умений и навыков в практической деятельности, определена роль наглядного материала в процессах абстракции и обобщения, связь слова и образа в процессе усвоения знаний учащимися.

Ключевые слова: наглядные средства, трудовое обучение, общетрудовые умения, практическая деятельность.

Ibragimova Al. R. Conceptual Approaches to Assessing the Effectiveness of Visual Training Aids Use in Psychological and Pedagogical Literature

The article describes the theoretical basis and the results of research on determining the effectiveness of the ability to use visual aids in teaching. The functions of visual aids as means of managing practical actions are studied in psychological and pedagogical literature. The main functions of visual aids are: motivational (visual aids as the way of forming academic cases); forming generalizations and concepts (gist of objects and phenomena); systematization of knowledge; explanatory (visual aids as instruction tool); management of cognitive activity. Analysis of scientific and methodological literature and the study of practice in schools for mentally retarded children prove that visual aids are mainly considered as the way of forming specific ideas of school students and perform illustrative function. The role of visual aids as means of

managing the activity of mentally retarded school students', particularly when performing practical tasks at the lessons of labour training, has not been studied on theoretical level and has not been implemented into the practice of teaching such children. The analysis of research results in ability of children with mental deficiency (mild case), with mental retardation and those who develop normally to be guided by visual aids has given an opportunity to identify the peculiarities of performing practical tasks with different types of visual support by mentally deficient school students.

Key words: visual aids, labour training, general labour skills, practical activity.

Стаття надійшла до редакції 25.02.2013 р.
Прийнято до друку 27.06.2013 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Тархан Л. З.

УДК 37.035.3:61-057.875

Г. Е. Кардашевська

ПРОФЕСІЙНІ ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Ціннісні орієнтації формують основу свідомості й поведінки особистості та впливають на її розвиток. Цінності професійної діяльності є основою, яка визначає значення діяльності для особистості та суспільства. Від того, як особистість у процесі професійного розвитку вибудовує свою систему цінностей залежить ефективність професійної діяльності.

В даний час серед значної частини молоді мають місце зниження рівня загальної культури і соціальної свідомості, утриманські установки, що ускладнює засвоєння знань у процесі професійної освіти та вступу в самостійне життя. Нерідко молоді люди не мають достатньої мотивації для повноцінного оволодіння професією і реалізацією творчого потенціалу. Професійна діяльність у більшості випадків розглядається молоддю лише як засіб досягнення матеріального благополуччя. Студентам доводиться робити життєво важливий вибір між прагненням до досягнення високого рівня добробуту і прагненням до реалізації свого потенціалу. Нерідко ці прагнення виявляються несумісними, що призводить до труднощів у процесі професійного становлення особистості майбутнього фахівця, до втрати смислового боку професійної діяльності, втрати мотивації навчально-професійної діяльності.

Складні питання розвитку сучасної молоді, її світогляду та системи ціннісних орієнтацій знаходяться у центрі наукових інтересів

багатьох дослідників (Г. Артемчик, Н. Асташової, І. Беха, П. Ігнатенка, І. Зязюна, О. Норова, Г. Оникович, В. Первака, В. Поповича, А. Похресника, Г. Січкаренко, О. Сухомлинської, М. Яницького та ін.). Формування ціннісних орієнтацій особистості під час навчання у вищій школі вивчали В. Волкова, О. Галицьких, О. Гданська, О. Глушман, С. Єрмакова, В. Іздебська та ін.

Значний інтерес має означена проблематика у контексті формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх лікарів. Стан розвиненості ціннісної сфери майбутніх лікарів досліджували Т. Дем'янчук, Ю. Дерябкін,Т. Скрябіна, О. Уваркіна та ін. О. Уваркіна зробила спробу провести системний аналіз ціннісних орієнтацій студентів-медиків. О. Андрійчук пропонує способи виховання студентів-медиків у процесі фахової підготовки.

Втім, залишається актуальним вивчення професійної ціннісної сфери студентів в процесі їх навчання у вищій школі, набуття спеціальності; змін у ціннісній сфері професіонала; узгодження особистісних та професійних цінностей.

Мета статті – визначити особливості професійних ціннісних орієнтацій майбутніх лікарів.

Особливу значимість вивчення ціннісних орієнтацій і процесу їх формування набуває у професіях-сферах „Людина – Людина". Це пов'язано з тим, що структура цінностей особистості суб'єктів цієї професійної діяльності виступає її умовою, засобом і кінцевим результатом [2].

Термін „цінність" вказує на людське, соціальне і культурне значення певних явищ дійсності, в цьому дослідженні – на значення медичної професійної діяльності. Ставлення до цінностей відбивається в ціннісних орієнтаціях особистості.

Ціннісні орієнтації допомагають зробити правильний вибір поведінки в тих чи інших ситуаціях, долати кризові періоди, відрізняти суттєве від несуттєвого. У ціннісних орієнтаціях акумулюються весь життєвий досвід, накопичений особистістю в її індивідуальному розвитку, всі сліди зовнішніх впливів з боку природи та суспільства.

Ціннісні орієнтації, сформовані в результаті соціалізації, накладають відбиток на вибір майбутньої спеціальності і ставлення до майбутньої роботи. У ціннісних орієнтаціях знаходить відображення уявлення студентів про чинники, що дозволяють досягти бажаної мети. Якщо для студента представляє цінність зміст майбутньої роботи, то фактором досягнення успіху в житті будуть одержання професійної кваліфікації, вивчення нового, працьовитість, працездатність, та інші складові сутнісні характеристики особистості.

Так, професійні ціннісні орієнтації містять ставлення до засвоєння знань, здатності застосовувати ці знання у практичній діяльності, генерувати ідеї, творчо трансформувати світ і себе. Професійні ціннісні орієнтації спрямовані на цінність професії, яка складається як із

самостійного її значення для розвитку і творчого самовираження особистості, так і з того, що трудова діяльність є засобом досягнення різних благ, до яких прагнуть члени суспільства.

На думку З. Павлютенкової, професійні ціннісні орієнтації можна розглядати як вибіркове, стале ставлення людини до різних аспектів професійної діяльності, специфічних ознак професійної праці, характеристик професії. Особливість професійних ціннісних орієнтацій лікаря в тому, що вони майже збігаються з духовними та морально-етичними ціннісними орієнтаціями. Гуманізм лікаря співпадає з соціальною функцією медицини. Він виявляється в активному прагненні допомогти хворому, використати всі можливості для охорони здоров'я. Специфічність професійних ціннісних орієнтацій медиків також полягає в об'єкті професійного впливу – людині. Людина – це об'єкт найвищого ступеня складності. Поряд з такими якостями, як спостережливість і проникливість, професійна наполегливість, розвинуте клінічне мислення, не менш важливими для медичного працівника є співчуття, чесність, порядність, здатність до самозречення [5].

Професійні цінності лікаря – це ядро аксіологічної сфери особистості фахівця, база його особистісного і професійного зростання. Вони являють собою форму суспільної свідомості, яка регламентує медичну діяльність і виражає зв'язок між суспільними очікуваннями щодо медичної професії та готовністю фахівця задовольняти ці очікуванням. Як суспільні очікування, в умовах вищої медичної школи професійні цінності визначаються за допомогою змісту та організації навчально-виховного процесу. Їх трансформація в особистісно-професійні цінності додає ціннісної позиції майбутнього лікаря актуальний, дієвий, соціально і особистісно значущий характер.

Одна з характеристик професіоналізму сучасного лікаря – це духовно-моральна складова медичної діяльності. Низький рівень духовно-моральної культури, пишуть Н. Кудрявая, Є. Уколова, А. Молчанов та ін, неминуче призводить до деетізації професійної свідомості та діяльності лікаря. При цьому деформується не тільки його клінічне мислення, але і моральні підвалини, що виражається в трьох планах: в соціальних установках лікаря по відношенню до пацієнта; в моделях відносин лікар – пацієнт; в медико-деонтологічних казусах.

При деформації моральних установок лікарю стає важче виконувати свої моральні зобов'язання по відношенню до колег, пацієнтів та їх родичів. Особливістю медичного професіоналізму є те, що його вдосконалення стимулюється моральними мотивами – милосердям, альтруїзмом, турботою про людину, прагненням врятувати і зберегти життя та здоров'я. Для фахівців, професійна діяльність яких безпосередньо впливає на людину, особистісні характеристики є не менш важливими для успішної діяльності, ніж теоретичні знання та практичні вміння, поділ особистісних та професійних якостей можливий лише умовно.

Висловлювання про якості, необхідні справжньому лікарю, містяться, зокрема, в вавилонських, єгипетських, індійських, китайських, російських та інших рукописних пам'ятках. Але тільки мислитель і лікар Гіппократ (V – IV ст. до н. е.) у своїй знаменитій „Клятві' вперше сформулював морально-етичні норми медичної професії, тим самим зробив величезний вплив на формування цілісного уявлення про лікаря. Визначаючи найважливіші якості, притаманні справжньому лікареві, на перше місце дослідники ставлять гуманне ставлення до хворого, відповідальність, безкорисливість, правдивість, скромність, працьовитість, культуру, колегіальність, постійне вдосконалення своїх знань [2].

Спираючись на положення про гуманний характер медичної діяльності, правомірно розглядати в якості базових професійних цінностей людину, її життя та здоров'я. А беручи до уваги той факт, що професійне виховання сприяє набуттю певного соціального (професійного) досвіду, в групу базових цінностей слід включити професійні знання, професійні вміння та професійно значущі якості особистості, які в сукупності дозволяють ефективно здійснювати гуманну медичну діяльність.

Отже, професійний розвиток передбачає не тільки оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками, але й становлення особистості професіонала, одним з найважливіших компонентом якої є узгоджені професійні ціннісні орієнтації. Студентський вік є сензитивним для розвитку професійних ціннісних орієнтацій. В умовах навчально-виховного процесу у ВНЗ студенти розвиваються як фахівці, для яких сама професійна діяльність, особистість тих людей, з якими вони будуть взаємодіяти в процесі здійснення професійної діяльності повинні представляти найвищу цінність.

Загальна мета виховного процесу на основі аксіологічного підходу є формування ціннісного ставлення до професійної діяльності лікаря, відповідно, результатом цього процесу є формування професійних ціннісних орієнтацій у студентів – на людину, забезпечення її здоров'я та збереження життя за допомогою використання професійних знань, умінь, навичок і здібностей; на освітній процес, що сприяє набуттю базового професійного досвіду, необхідного для „входження" в професію. Названі орієнтації формуються на основі базових професійних цінностей. Відповідно цим цінностям виділяються взаємопов'язані у професійній діяльності особистості ціннісні відносини: до людини, її здоров'я і життя, до професійних знань, професійних вмінь, професійно значущих якостей особистості. Таким чином, носіями цінності виступають людина, її життя і здоров'я, а також освітній процес професійної підготовки.

У підсумках, підкреслимо, що розвиток професійних ціннісних орієнтацій не може бути представлений як вивчення окремого навчального курсу. Процес становлення ціннісно-орієнтаційної системи професіонала носить тривалий і суперечливий характер, він триває протягом усього навчання у вищій школі, має неоднозначний характер на

кожному етапі. Розвиток професійних ціннісних орієнтацій повинен розглядатися як один з пріоритетних напрямків навчально-виховної роботи ВНЗ, що вимагає пильної уваги, розробки засобів і технологій його здійснення. Формувати професійні цінності потрібно починати з моменту вступу до вищого навчального закладу і здійснювати цей процес до завершення навчання. Цілісна педагогічна модель формування професійних ціннісних орієнтацій передбачає багаторазове відтворення ціннісних ідей протягом кількох років навчання, а не лише одноразове ознайомлення інформуючого типу.

Виконана стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого дослідження потребують вивчення форм і методів формування професійних ціннісних орієнтацій у позанавчальній діяльності як складовій навчально-виховного процесу медичного університету.

Список використаної літератури

1. Веденко Б. Г. Естетична медицина — крок до покращення медичного обслуговування населення / Б. Г. Веденко, Л. Б. Веденко, В. Г. Даценко та ін. // Актуальні питання сучасної медицини. – Вінниця: Нова книга, 2010. – 320 с. **2. Маяковская Н. В.** Профессиональное воспитание будущего врача в медицинском вузе на основе аксиологического подхода : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Н. В. Маяковская. – Шуя, 2012. – 25 с. **3. Павлютенкова З. П.** Формирование профессиональных ценностных ориентаций у учащихся профессиональных технических училищ : Дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / З. П. Павлютенкова. – К., 1985. – 196 с. **4. Попов М. В.** Аксіологія і медицина / М. В. Попов. – К. : ПАРАПАН, 2003. – 281 с. **5. Скрябіна Т. О.** Формування ціннісних орієнтацій студентів вищих медичних навчальних закладів у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу: Дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Т. О. Скрябіна. – Луганськ, 2010. – 227 с.

Кардашевська Г. Е. Професійні ціннісні орієнтації майбутніх лікарів

У статті визначено сутність ціннісних орієнтацій, їх місце в ціннісній системі особистості; проаналізована проблема формування професійних ціннісних орієнтацій студентства в психолого-педагогічній літературі; обговорюються особливості професійної діяльності в професіях-сферах „людина – людина”; розкриті особливості професійних ціннісних орієнтацій майбутнього лікаря; виявлені базові цінності майбутнього лікаря; обговорюється морально-етичні норми професії лікаря, її гуманний характер; розглянуті проблеми процесу формування

професійних ціннісних орієнтацій в умовах навчально-виховного процесу ВНЗ.

Ключові слова: цінність, професійні ціннісні орієнтації, система ціннісних орієнтацій лікаря, професійна діяльність, професіоналізм лікаря, навчально-виховний процес.

Кардашевская А. Э. Профессиональные ценностные ориентации будущих врачей

В статье определена сущность ценностных ориентаций, их место в ценностной системе личности; проанализирована проблема формирования профессиональных ценностных ориентаций студенчества в психолого-педагогической литературе; обсуждаются особенности профессиональной деятельности в профессиях-сферах „человек – человек”; раскрыты особенности профессиональных ценностных ориентаций будущего врача; выявлены базовые ценности будущего медика; рассмотрены проблемы процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций в условиях учебно-воспитательного процесса вуза.

Ключевые слова: ценность, профессиональные ценностные ориентации, система ценностных ориентаций врача, профессиональная деятельность, профессионализм врача, учебно-воспитательный процесс.

Kardashevska G. E. The Professional Value Orientations of the Future Doctors

The essence of values and their place in the value system of the individual is considered in the article; the problem of the formation of professional value orientations of students in the psychological and educational literature is analyzed; discusses the features of professional work in the professional areas of „human rights”; the professional value orientations of a future doctor are cleared up; the system of the qualities of a real doctor is offered; the core values of the future physician was identified; the moral and ethical standards of the medical profession are discussed, its humane; the problems of the formation of professional value orientations in the educational process of the university are determined. The features of the professional value orientations of a doctor are following: a specific implementation of moral principles concerning the tasks and conditions of medical practice; the manifestation of the physician to the patient and society from the standpoint of preserving life; the extreme complexity of the object of occupational exposure – a man, virtually identical with the universal spiritual and moral and ethical values.

Key words: value, professional value orientation, the system of value orientations of the future doctors, occupational, professionalism of a doctor, education process.

Стаття надійшла до редакції 14.05.2013 р.
Прийнято до друку 27.06.2013 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 331.54-043.83:82-96

Ю. П. Потуй

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У третє тисячоліття людство вступило із безліччю невирішених проблем в економіці, політиці, науці, екології, освіті, які ще довго будуть зберігати своє значення. Яким чином буде розвиватися наша цивілізація – здебільшого залежить від тих людей, які сьогодні ще отримують обрану професію. Але вже на сьогоднішній час, у зв'язку з нелегкою економічною ситуацією в усьому світі, на ринку праці зростає попит на освічених та талановитих працівників, які здатні продуктивно працювати не тільки заради прибутків, але й заради перетворення на краще навколишнього світу. Внаслідок цього, серед багатьох проблем, які стоять перед вищою школою в період системної реконструкції суспільства, виділяється проблема формування професійних цінностей майбутніх фахівців.

У багатьох нормативних документах України у галузі освіти висвітлюється проблема підвищення рівня конкурентоспроможності фахівців країни за рахунок збереження й збагачення моральних та культурних цінностей. Втім, система вищої освіти повинна дотримуватись жорстких вимог освітніх стандартів та готувати фахівців, професійні знання яких не мають стійкої ціннісної основи. Тому частково вища школа повинна в тому, що наша країна не може вийти багато років з кризи, оскільки у змісті освіти майже відсутній аксіологічний компонент, внаслідок чого не забезпечується повноцінне формування професійних цінностей в особистості майбутніх фахівців.

У педагогічній науці накопичений значний теоретичний та практичний досвід формування професійних цінностей у студентів. Базовим методологічним орієнтиром є концепція відношень, запропонована В. Мясищевим. Дослідження проблем формування професійних цінностей у молоді ґрунтується на філософському та психолого-педагогічному осмисленні природи цінностей К. Абульхановою-Славською, С. Анисимовим, О. Дробницьким, О. Здравомисловим, М. Каганом, А. Маслоу, В. Тугариновим, В. Франклом, В. Ядовим та іншими науковцями. Різноманітні аспекти та підходи до формування професійних цінностей запропоновані О. Бондаревською, І. Ємельяновою, І. Ісаєвим, А. Киряковою, В. Кононовою, Є. Клімовим, Н. Нікондровим, В. Сластьоніним, Г. Чижиковою, В. Шадриковим, Є. Шияновим та іншими науковцями.

Втім в останній час проблема підготовки майбутніх фахівців пропонується вирішувати у межах компетентнісного підходу, який має забезпечити гармонійне та всебічне формування сучасного фахівця,

здатного самостійно розв'язувати чисельні проблеми професійної сфери. Однак за такого підходу питання формування професійних цінностей майбутнього фахівця займають другорядне значення і не відокремлюються у самостійну проблему, а знаходження шляхів ефективного формування у студентів професійних цінностей в умовах сучасної вищої освіти залишається поза увагою науковців. Усвідомлюючи необхідність ціннісного підґрунтя для оволодіння професією та подальшої успішної реалізації в обраній професійній сфері, вважаємо доречним розгляд проблеми формування професійних цінностей у майбутніх фахівців розпочати із дослідження її еволюції.

Метою цієї статті є розгляд історичних аспектів проблеми формування професійних цінностей особистості.

Само поняття „цінності" виникло наприкінці XVIII століття у зв'язку із переглядом суспільством традиційно обґрунтованої етики. Поняття „цінність" вперше з'являється у Канта, який протиставляє сферу моральності сфері природи. Розгорнуте вчення про цінності вперше надав в середині XIX століття Р. Лотце. В цей час долається однобічне онтологічне уявлення просвітників про однорідність реальності, яка знаходиться перед людиною. Важливо відзначити той факт, що до цінностей були віднесені благо, прекрасне, справедливість та інші вияви буття, які звернуті „до наших почуттів".

Пізніше з'являється аксіологія (від axio – цінність, logos – слово, вчення) – один із самих молодих розділів філософії, що складає „вчення про цінності, філософську теорію загально значимих принципів, які визначають спрямованість людської діяльності, мотивацію людських вчинків" [1]. Як самостійна філософська наука аксіологія виокремлюється тільки наприкінці XX століття. Втім цінності та ціннісні орієнтації людини є одним з найбільш важливих об'єктів дослідження науковців на всіх етапах становлення й розвитку людства. Для кожної епохи, як свідчать дослідження Г. Вижлецова, властиві такі основні цінності та ідеали, як благо, щастя та духовна воля [2]. Міркування про різні види цінностей ми зустрічаємо у філософів античності, вчених Середньовіччя, Ренесансу, Нового часу. Разом з тим, узагальненого уявлення про цінності як такі й форми їх прояву не існувало до середини XX століття.

Ми не ставимо своєю метою дослідити чисельні праці науковців, присвячені дослідженню цінностей взагалі та зокрема професійних цінностей, а обмежимося тільки період після II-ої Світової війни, коли вчені всього світу починають активно досліджувати сутність, роль та значення цінностей у професійній діяльності особистості. У цьому контексті скористаємось періодизацією даної проблематики, наведеної у дисертаційному дослідженні Н. Хуснулліної [3]. Дослідниця виділяє такі етапи, як 1) 50 – 80-ті рр. XX ст.; 2) 80 – середина 90-х рр. XX ст.; 3) із середини 90-х рр. по теперішній час. Охарактеризуємо їх детально.

Початок ***першого етапу*** (50 – 80-ті рр. XX ст.) пов'язано з

теоретичним обґрунтування аксіології як самостійної філософської категорії. Відомо, що термін „аксіологія" у 1902 році увів у науковий обіг П. Лапі. Досить швидко цей термін став активно використовуватись у філософії, соціології, психології та педагогіці. Втім, розробка проблем цінностей та ціннісних орієнтації тривалий час залишається своєрідною монополією зарубіжної філософії. Аксіологія, що сформувалась на початку XX століття як своєрідний напрям на основі неокантіанських вчень В. Віндельбанда та Г. Ріккерта, отримала широке розповсюдження у працях німецьких та американських вчених (М. Шелер, Н. Гартман, Д. Дьюї, Р. Б. Перрі, С. Пеппер та ін.). Тільки у 60-ті роки XX століття у вітчизняній науці було визначено місце й роль теорії цінностей в марксизмі, її значення для розвитку комплексу наук про людину та суспільство, окреслено перспективи розвитку теорії цінностей у єдності гносеологічного, соціологічного та педагогічного аспектів (В. Тугаринов). У дослідженнях філософів С. Анисимова, О. Здравомислова, Ю. Замошкіна, М. Кагана, В. Саратовського та інших оформився науковий апарат, який включає поняття „цінність", „ціннісне відношення", „ціннісні орієнтації", „аксіологічний потенціал".

В цей же період з'являються праці В. Василенко, який розумів під цінностями значущість речей, засіб задоволення потреб людини, а також роботи І. Нарського, який інтерпретував цінність як ідеали, вищі цілі особистості. В концепціях В. Тугаринова та О. Дробницького цінності визначаються як значущість та як ідеал одночасно. На думку В. Тугаринова, значущість цінностей опосередкована орієнтацією людини на інших людей, на суспільство в цілому, на існуючи в ньому ідеали, уявлення й норми. Окрема людина може користуватися лише тими цінностями, які наявні у суспільстві, тому цінності життя окремої людини є цінностями його суспільного життя [4]. Втім, за словами Г. Вижлецова, всі ці „мономарксистські" концепції розглядали „специфіку цінностей з позиції марксизму саме як економічного матеріалізму", і, відповідно до цього, традиція в розвитку ціннісної філософії, що існувала до початку XX століття. так і не була відновлена [5, с. 96 – 97]. Пізніше, як пише С. Анисимов, „у 70 – 80-ті рр. розробка загальної філософської теорії цінностей у нашій країні була звернута".

В цей же період проблема прийняття особистістю цінностей різними соціальними групами піднімається в соціології й активно розробляється в працях В. Ядова, І. Кона, Н. Лапіна, С. Климової, В. Вардомацького та ін.

В психології взагалі проблема цінностей особистості та суспільства із самого початку зайняла важливе місце та предметом „вищої" її сфери. У вітчизняній психології, співзвучної за багатьма позиціями західній гуманістичній традиції, цінності розглядаються в різних аспектах дослідження властивостей особистості. Під кутом, цінностей як об'єкту спрямованості особистості. розглядають означену проблематику С. Рубинштейн, О. Леонтьєв, Б. Ананьєв, Д. Узнадз,

Л. Божович, Б. Ломов та інші науковці. Виходячи із соціальних аспектів цінностей, дослідження проводять С. Рубинштейн, Л. Виготський, Б. Ананьєв та інші.

Таким чином, у 50 – 80-ті роки XX століття відбувається становлення теорії цінностей у вітчизняній та зарубіжній науці, при цьому в педагогіці проблема формування цінностей та професійних цінностей поки ще не набула своїх чітких форм.

Другий етап (80 – середина 90-х рр. XX ст.) характеризується розробкою окремих аспектів проблеми формування ціннісних орієнтації в системі професійної освіти.

В цей період відбувається інтенсивний розвиток аксіологічного підходу. Він стає органічним та необхідним компонентом осмислення стійкого соціального розвитку (В. Бойко, Ю. Плюснін, Г. Вижлецов), вивчення феноменологізації ціннісних систем особистості (М. Бобнєва, Т. Ахаян, В. Алексєєва), формування нового тезариусу й нової освітньої парадигми (Н. Крилова, З. Малькова, Н. Воскресенська), ретроспективного аналізу філософських та педагогічних систем, базисом для порівняльної педагогіки, філософії освіти нового часу (Н. Никандров, З. Равкін, В. Веселова, В. Давидов, Б. Гершунський, В. Андрущенко).

У філософії, психології, соціології та педагогіці в цей час з'являються різноманітні концепції та підходи, але загальний напрямок розвитку теорії цінностей окреслюється затвердженням пріоритету загальнолюдської та гуманістичної основи в контексті різних культур. В період об'єднання людства в розв'язанні глобальних проблем, теорія цінностей переживає своє відроблення у зв'язку із соціальними та науково-технічними змінами дійсності оскільки все більшу роль у змісті світосприйняття, світогляду нових поколінь починає відігравати категорія миру, життя людини, життєтворчості. В цей же час формується необхідність міждисциплінарного синтезу знань про сучасного фахівця як педагогічної мети, який в свою чергу повинен спиратися на оновлену філософську картину світу, на професійні цінності, які сприятимуть створенню образу успішного, конкурентоспроможного фахівця. Тобто проблема формування професійних цінностей для фахівців певних напрямів професійної діяльності поступово пов'язується із підвищенням якості професійної освіти й якості результатів навчання майбутніх фахівців.

У контексті нашого дослідження важливими є праці другого періоду розв'язання проблем формування професійних цінностей. Так, О. Здравомислов у роботі „Потреби. Інтереси. Цінності" говорить про те, що зміст цінностей обумовлено культурними досягненнями суспільства [6]. Світ цінностей – це, перш за все, світ культури у широкому сенсі, це сфера духовної діяльності людини, її уподобань, в яких відбивається духовне багатство особистості. Цінності науковець визначає, як уособлені в процесі розвитку самої історії завдяки розподілу праці в сфері духовного виробництва інтереси. Ціннісні стимули, на думку

О. Здравомислова, торкаються особистості, структури самосвідомості, особистісних потреб. Без них не має місця будь-яким перемогам, розумінню суспільних інтересів, істинного самоствердження особистості. Тільки особистість, яка дії заради ідеалів-цінностей, здатна зібрати навколо себе інших людей та стати втіленням визначених соціальних інтересів та суспільних потреб.

Таким чином, другий етап розвитку означеної проблематики характеризується тим, що професійні цінності стають об'єктом уваги вітчизняних педагогів, які розробляють й активно втілюються у педагогічну практику ідеї аксіологічного виховання.

Третій етап (із середини 90-х рр. по теперішній час) розвитку проблем формування професійних цінностей у майбутніх фахівців відбувається в умовах переходу до ринкової системи економічних відносин й реформування системи професійної освіти. На цьому етапі формується теоретико-метологічна база для вивчення структури професійних цінностей фахівців різних профілів підготовки та їх формування в системі вищої освіти.

Так, наприклад, проблема цінностей педагогічної професії досліджено у працях Т. Бутківської, М. Васильєвої, В. Гриньової, П. Ігнатенка, В. Лозової, Є. Шиянова та інших учених. Особлива увага в них приділяється професійно-педагогічній підготовці з урахуванням умов, що актуалізують суб'єктивну позицію студентів, їхні ціннісні орієнтації, а також розгляду загальнотеоретичних аспектів проблем професійного становлення особистості майбутнього вчителя та визначенню відповідно до цього цілей, завдань і змісту вищої педагогічної освіти.

Аналізуючи сучасну педагогічну наук, слід відзначити внесок у розвиток проблем формування професійних цінностей відомого педагога Н. Шуркової, яка розглядає ціннісне відношення як зміст виховного процесу [7]. На її думку зміст виховання буде неосяжним, якщо викладач буде приділяти увагу тільки проблемі відношення людини до навколишньої дійсності, а не проблемі значущих для людського життя відношень, тобто ціннісних відношень.

Інший відомий педагог В. Сластьонін займався дослідженням ціннісно-орієнтованої діяльності та її взаємозв'язку з іншими видам діяльності розвитку [8]. Він виділив перелік особливостей в процесі формування професійно-ціннісних орієнтацій. В першу чергу науковець відніс сюди не фіксованість місця здійснення ціннісно-орієнтованої діяльності, яка здійснюється „всюди та навіть поза участі свідомості". Специфіка даного виду діяльності полягає в її скритості від зовнішнього спостереження та у відсутності речових результатів. До особливостей процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій також можна віднести надання повної свободи вибору та відсутність будь-якого примусу, що у підсумку „змінює внутрішній світ вихованця, формує у нього потребу активного творення як властивості особистості".

Цікавою є позиція І. Харламова, який вважає, що моральне виховання повинно бути націлено на виробку та удосконалення таких моральних якостей учнів, як патріотизм, культура міжнаціональних відносин, працелюбність, бережливе відношення до матеріальних цінностей суспільства, культуру поведінки [9].

Підсумовуючи дослідження історичних аспектів проблеми формування професійних цінностей на сучасному етапі не можливо не відзначити практичні досягнення в сфері аксіологізації вищої освіти, які представлені у чисельних працях А. Кирякової, В. Кононової, І. Ємельянової, Л. Коберник, Є. Клімова, В. Шадрикова, А. Сєрого, Н. Шмельової та інших науковців. Втім, більшість дослідників пропонують вирішувати проблем формування професійних цінностей засобами виховання та використовуючи можливості дисциплін соціально-гуманітарного блоку. Разом з тим, практично відсутні дослідження, в яких формування професійних цінностей відбувається в процесі фахової підготовки і використовуються можливості дисциплін практичної підготовки. Вважаємо, що саме фахова підготовка дозволяє сформувати у майбутнього фахівця стійку систему відношень до різнобічних аспектів обраної професійної діяльності, налаштувати на активну, творчу відповідальну працю, постійний саморозвиток у професії. Означене визначає необхідність знаходження шляхів ефективного формування у студентів професійних цінностей в процесі фахової підготовки, що потребує теоретичного і методичного обґрунтування.

Таким чином, розгляд історичного аспекту дослідження науковцями професійних цінностей свідчить про існування значного доробку для з'ясування сутності поняття „професійні цінності" та розв'язання проблем формування цього феномену у майбутніх фахівців різних напрямів професійної діяльності, особливо в процесі фахової підготовки. Означене вважаємо напрямком наших подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Словарь философских терминов / Науч. ред. проф. В. Г. Кузнецова. – М. : Инфра-М, 2004. – 731 с. **2. Выжлецов Г. П.** Аксиология: становление и основные этапы развития / Г. П. Выжлецов // Социально-политический журнал. – 1995. – № 6. – С. 61 – 73. **3. Хуснуллина Н. Х.** Формирование профессионально-ценностных ориентаций у будущих менеджеров ресторанного и гостиного сервиса : Дис … канд. пед. наук: 13.00.08 / Хуснуллина Нэлли Хисматуллаевна. – Челябинск, 2010. – 192 с. **4. Тугаринов В. П.** Теория ценностей в марксизме / В. П. Тугаринов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 124 с. **5. Выжлецов Г. П.** Аксиология: становление и основные этапы развития / Г. П. Выжлецов // Социально-политический журнал. – 1996. – № 1. – С. 86 – 99. **6. Здравомислов А. Г.** Потребности. Интересы. Ценности

/ А. Г. Здравомислов. – М. : Политиздат, 1986. – 223 с. **7. Педагогика :** учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с. **8. Сластенин В. А.** Педагогика : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин. – М. : Академия, 2005. – 576 с. **9. Харламов И. Ф.** Педагогика : учеб. пособие / И. Ф. Харламова. – М. : Гардарики, 2000. – 519 с.

Потуй Ю. П. Проблема формування професійних цінностей у науковій літературі

У статті вказано на недостатню розробленість проблеми формування професійних цінностей у майбутніх фахівців та неможливість розв'язати означену проблему у межах компетентнісного підходу. Автором досліджено етапи розробки науковцями означеної проблематики після Другої Світової війни та схарактеризовано особливості кожного з етапів. Визначено, що на сучасному етапі науковцями приділено увагу формуванню ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців, використовуючи можливості виховного процесу та дисциплін соціально-гуманітарного блоку. Вказується на недостатній рівень теоретичного та методичного обґрунтування формування професійних цінностей в процесі фахової підготовки.

Ключові слова: аксіологія, цінності, ціннісні орієнтації, ціннісне відношення, професійні цінності.

Потуй Ю. П. Проблема формирования профессиональных ценностей в научной литературе

В статье указано не недостаточный уровень разработки проблемы формирования профессиональных ценностей у будущих специалистов и невозможность решить эту проблему в рамках компетентностного подхода. Автором исследовано этапы разработки учеными указанной проблематики после Второй Мировой войны и охарактеризовано особенности каждого из этапов. Определено, что на современном этапе учеными уделяется внимание формированию ценностных ориентаций будущих специалистов, используя возможности воспитательного процесса и дисциплин социально-гуманитарного блока. Указано на недостаточный уровень теоретического и методического обоснования формирования профессиональных ценностей в процессе специальной подготовки.

Ключевые слова: аксиология, ценности, ценностные ориентации, ценностное отношение, профессиональные ценности.

Potui Yu. P. Problem of Formation of Professional Values in Scientific Literature

In article it is specified not insufficient level of development of a problem of formation of professional values at future experts and impossibility

to solve this problem within competence-based approach. The author it is investigated development stages by scientists of the specified perspective after World War II and it is characterized features of each of stages. The first stage is characterized by formation of the theory of values in domestic and foreign science, thus in pedagogical science the problem of formation of values and professional values yet doesn't get clearness. The second stage of development of the specified perspective is characterized by that professional values become object of attention of domestic teachers who develop and actively introduce in student teaching of idea of axiological education. It is defined that at the present stage scientists pay attention to formation of valuable orientations of future experts, using possibilities of educational process and disciplines of the social and humanitarian block. It is specified insufficient level of theoretical and methodical justification of formation of professional values in the course of special preparation. Use of opportunities of special preparation is indicated the need by the author as special preparation allows to create the steady relation to different aspect of future profession, to adjust on active, creative activity and continuous self-development in a profession.

Key words: axiology, values, valuable orientations, valuable relation, professional values.

Стаття надійшла до редакції 05.04.2013 р.
Прийнято до друку 27.06.2013 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 614.253.52:371.134

Г. Г. Риб

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНА КОМУНІКАЦІЯ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ» ТА ЇЇ РІЗНОВИДИ

Постановка проблеми. Сучасна соціальна ситуація в Україні і, насамперед, процес реформування галузі охорони здоров'я своїм першочерговим завданням ставить підвищення ефективності та якості медичного обслуговування населення. І, як наслідок, все більші вимоги висуваються до професіоналізму медичних працівників, який включає не тільки наявність глибоких знань і володіння техніками надання допомоги, але й вміння взаємодії з іншою людиною, комунікативних вмінь. Лише той медичний працівник, що володіє всіма перерахованими якостями, може заслуговувати на довіру пацієнта.

Професійна комунікація є вагомим чинником професійної компетентності медичних працівників середньої ланки (МПСЛ). Саме

завдяки комунікативним навичкам медичні працівники в змозі ефективно спілкуватися з пацієнтами, приймати відповідальні рішення, будувати медичну практику на засадах комунікативної компетентності. Отже, розвиток комунікативних вмінь та навичок в процесі професійної підготовки майбутніх МПСЛ формує грамотних, освічених фахівців та визначає розвиток галузі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемі комунікації присвячено велику кількість досліджень, проте актуальність її залишається незмінною. Праці з дослідження цієї проблеми належать таким видатним науковцям як О.О. Леонтьєву, Б.Ф. Ломову, О.О. Бодальову, В.А. Кан-Калику. Проблема професійної комунікації теж не залишилася поза увагою науковців. Так, В.А. Кан-Калик присвятив своє дослідження педагогічному спілкуванню [6], Н.П. Волкова – професійно-педагогічній комунікації [3], психологію професійної комунікації вивчала Л.Е. Орбан-Лембрик [11], С.Д. Поплавська досліджувала комунікативну взаємодію в професійній діяльності медичних працівників [12]. Але термін «професійна комунікація медичних працівників середньої ланки» досить чітко не визначен.

Метою статті є аналіз сутності поняття «професійна комунікація медичних працівників середньої ланки» та розгляд її різновидів.

Виклад основного матеріалу. Для з'ясування сутності професійної комунікації спочатку звернемося до етимології терміну «комунікація».

За визначенням академічного словника термін «комунікація» походить від латинського commūnicātio («повідомлення», «передача»), пов'язаного з дієсловом commūnico («роблю спільним; повідомляю; з'єдную»), що є похідним від commI nis («спільний») [5, с. 545]. Для порівняння зазначимо, що в тлумачному словнику російської мови В. Даля (1863-1866) цей іменник мав лексичне значення «дороги, засоби зв'язку між місцями» і до революції інших значень за ним не закріпилося [4, с. 618]. Відомо, що в 1928 році у каталозі бібліотеки Конгресу США слово «комунікація» можна було знайти лише у двох рубриках «Комунікація та транспорт» і «Військова комунікація» [15, с. 5]. З розробкою електронних засобів зв'язку з'явилася потреба розглядати комунікацію як трансляцію інформації технологічними каналами. Отже, за століття свого існування, поняття комунікації використовувалось у багатьох сферах людської діяльності спочатку фізиками, техніками і інженерами, а вже з середини XX століття з становленням парадигми комунікації – філософами, соціологами, психологами та педагогами – для визначення міжособистісної взаємодії у людському суспільстві.

З цього стає очевидним той факт, що комунікація як категорія знань, асоціюється в різних сферах і контекстах по-різному. Не набула сталості і дефініція терміна комунікація. Як зауважує В. Кашкин, визначень цього терміна є майже стільки, скільки й авторів, що його досліджували [7, с. 15]. Слід зазначити, що ще в 1972 році Ф. Данс і

К. Ларсон проаналізували 128 таких дефініцій, а Дж. Андерсен в 1996 році – понад 240.

Для аналізу процесу комунікації визначимо її структурні компоненти, до яких відносимо: суб'єкти, предмет, потреба, мотиви, дії, завдання, засоби, продукти і середовище, в якому реалізується взаємодія між учасниками спілкування. Окремим компонентом є зв'язок, який виникає між учасниками спілкування. Безумовно, всі структурні компоненти комунікації взаємопов'язані та не існують відокремлено, що свідчить про їхню приналежність до єдиної сфери людської взаємодії, в якій вони є активними інструментами.

Психологи А.В. Батаршев [1] та О.О. Бодальов [2] називають комунікацію механізмом, який забезпечує існування та розвиток людських відносин. З іншого боку, під цим поняттям розуміють обмін інформацією між складними динамічними системами, які здатні приймати інформацію, накопичувати її, та передавати. О.О. Леонтьєв трактує комунікацію як спосіб діяльності, що полегшує взаємне пристосування людей; як акт відправлення інформації від мозку однієї людини до іншої [8]; Л.Е. Орбан-Лембрик – як специфічний обмін інформацією, процес передання емоційного та інтелектуального змісту [11].

Професор Г.Г. Почепцов розуміє під терміном «комунікація» процеси перекодування вербальної сфери в невербальну та невербальної у вербальну [13, с. 15]. На його думку, комунікацію можна розглядати як інтенсифікацію наявних комунікативних інтенцій, їх перехід у більш технологічну форму, під якою розуміють досягнення прогнозованого результату на відміну від випадкового процесу.

А от доктор соціологічних наук, професор Ф.І. Шарков, робить спробу поєднати всі можливі аспекти поняття, пропонуючи наступне тлумачення змісту комунікації: по-перше, комунікація – це засіб зв'язку будь-яких об'єктів матеріального та духовного світу, тобто певна структура; по-друге, це спілкування, у процесі якого люди обмінюються інформацією; по-третє, під комунікацією розуміють передавання та масовий обмін інформацією з метою впливу на суспільство та його складові частини [14, с. 178].

Своє розуміння комунікації привнесла західна теорія комунікації. Одночасно з розвитком інформаційних технологій формуються нові підходи до вивчення предмету комунікації. Вона розглядається як трансляція інформації, необхідними складовими якої визнаються джерело інформації, повідомлення, адресат інформації, канал передачі й шум. Отже, комунікацією визнано процес передавання та сприйняття інформації від одного джерела до іншого. З 50-60-х років XX століття, як констатує дослідниця з питань комунікації в освіті О.І. Матьяш, відбувається її «психологізація» [9]. Формується нова галузь дисципліни – міжособистісна комунікація. Вагомий внесок в дослідження цього напряму роблять психологи, психіатри та психотерапевти. Так каліфорнійська група дослідників Пало Альто Груп (Palo Alto Group) на

чолі із психотерапевтом Полом Вацлавиком розглядають комунікацію перш за все як взаємодію, при чому не як просте передавання-приймання інформації, а як створення певної спільності, певного ступеня взаєморозуміння між учасниками. Цими науковцями акцентовано увагу на необхідності зворотного зв'язку й урахування сфер особистого досвіду у створенні цього взаєморозуміння.

Отже, вивчивши і проаналізувавши різні підходи до визначення терміну «комунікація», ми виділили її суттєві особливості: комунікація передбачає активність її учасників в єдиному комунікативному просторі; учасники повинні ідентично розуміти ситуацію спілкування; за умови наявності взаєморозуміння між учасниками комунікативної взаємодії досягається зворотній зв'язок; загальний зміст провадиться за умов чіткого визначення предмета і змісту комунікації, розуміння та усвідомлення того, про що розмовляють комуніканти під час комунікативного акту; характер обміну інформацією визначається наявністю взаємовпливу між комунікантами за допомогою системи знаків, а його ефективність можна виміряти якістю цього впливу; комунікативний вплив є можливим в тому випадку, коли комунікатор та реципієнт наділені ідентичною системою кодування і декодування (говорять однією мовою та використовують одну знакову систему).

Що ж розуміти під професійною комунікацією медичних працівників середньої ланки?

Під професійною комунікацією МПСЛ ми розуміємо комунікацію в рамках установ охорони здоров'я між МПСЛ (медсестрами, фельдшерами, акушерками) та іншими представниками медичної галузі (лікарями) та/або з суб'єктами, на яких спрямована їх професійна діяльність (пацієнтами, родичами пацієнтів). Найважливішими компонентами в структурі професійної комунікації МПСЛ є суб'єкти комунікативного процесу (медсестри, лікарі, пацієнти), предмет комунікації (збереження здоров'я), потреба (здоров'я людини), завдання і дії (надання кваліфікованої допомоги для збереження здоров'я), засоби (вербальні та невербальні), зв'язок між суб'єктами комунікації (залежить від психологічних особливостей особистостей), продукт (здоров'я людини), середовище (лікувальна установа).

У визначенні терміну «професійна комунікація» ми погоджуємося з дефініцією Н.В. Волкової, але переносимо її в лікувальне середовище. Отже, під «професійною комунікацією МПСЛ» ми визначаємо як систему безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій фахівця, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання професійних відносин МПСЛ.

Професійна комунікація МПСЛ передбачає встановлення контакту між його суб'єктами, обмін професійно-орієнтованою інформацією та впливом при вирішенні практичних завдань. Важливу

роль у досягненні мети професійного спілкування - комунікативного успіху - грає адекватне розуміння комунікантами інформації, а саме: розуміння медичними працівниками проблем із здоров'ям пацієнтів та розуміння пацієнтами необхідності застосованих методів лікування, діагностики та профілактики.

Для успішного ведення діалогу необхідно оволодіння не тільки мовною, але й концептуальною системою співрозмовника, що включає уявлення, навички, цінності та норми як професійної, так і повсякденної соціокультурної сфери. Слід зазначити, що професійна комунікація детермінується не лише специфікою професійної діяльності, але і психологічними особливостями комунікантів, соціально-психологічними параметрами соціального об'єднання, яке вони представляють, рівнем професійної компетенції, а також станом сучасного суспільства.

Ми розглядаємо професійну комунікацію МПСЛ як один з видів професійної діяльності фахівця, як засіб підвищення її ефективності, як спосіб придбання нових знань, що сприяє професійному зростанню комунікантів як фахівців. Професійна комунікація так само, як і міжособистісна, містить елемент відображення (пізнання) партнерами один одного, взаємну оцінку (відношення) і різні форми стосунків людини з людиною.

Ситуація відвідування пацієнтом установи охорони здоров'я – це, передусім комунікативна взаємодія медичного працівника та пацієнта. Під час догляду за пацієнтом відбувається обмін інформацією та досвідом, поширюються моральні засади, формується певна система знань, що і є процесом комунікації. Медичний працівник та пацієнт активно взаємодіють та впливають один на одного, налагоджують спільну діяльність, вирішують різні лікувальні завдання. Комунікативна взаємодія медичного працівника та пацієнта має суспільний, практичний, етичний та інформаційний характер, кожен з учасників міжособистісної комунікативної діяльності є рівноправним партнером.

Зупинимося на розгляді видів професійного спілкування. Так, А.А. Мирошниченко виділяє два різновиди професійної комунікації, які залежать від професійної приналежності її учасників. Інтрапрофесійна комунікація – це спілкування між спеціалістами однієї професії (медсестра – медсестра, медсестра – лікар, медсестра – акушерка і т.д.). Інтерпрофесійна комунікація – спілкування між спеціалістами різних професій (медсестра – пацієнт, медсестра – родич пацієнта і т.д.) [10].

Л.Е. Орбан-Лембрик виокремлює такі різновиди професійної комунікації як: представницька, пізнавальна, переконувальна, експресивна, сугестивна, ритуальна [11]. Представницька комунікація передбачає взаємодію учасників як представників певних груп, що здійснюється у формі переговорів, нарад. Серед МПСЛ такою комунікацією може бути нарада медсестер. Прикладом пізнавальної комунікації може стати діалог між лікарем і медсестрою, де лікар виконує навчальну функцію, або між медсестрою та пацієнтом, де вже

медсестра інформує в питаннях, в яких вона є більш досвідченою. Переконувальна професійна комунікація теж відбувається в контактах «лікар-медсестра» та «медсестра-пацієнт», а переконання стосується доцільності того чи іншого методу лікування. Сугестивна професійна комунікація характеризує профілактичну діяльність МПСЛ. Ритуальна комунікація відбувається серед всіх працівників медичної установи і характеризує сам процес професійної діяльності. Основні характеристики видів професійної комунікації наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Основні види професійної комунікації МПСЛ

Вид комуні-кації	Мета	Умови організації комунікації	Очікуваний результат
1	2	3	4
Пізнавальна	розширити інформаційний фонд партнера, передати необхідну інформацію, прокоментувати інноваційні відомості	один з суб'єктів комунікації володіє досвідом в професійних питаннях, ознайомлений з інноваційними технологіями і враховує пізнавальні можливості інших суб'єктів, що є зацікавленими в одержанні нової інформації, мають інтелектуальні можливості для її переробки, розуміння й сприйняття	передача досвіду, знань з одного боку та освоєння нової інформації й застосування її в практичній діяльності, впровадження інновацій і саморозвиток – з іншого
Переконуюча	викликати в професійного партнера певні почуття і сформувати ціннісні орієнтації й установки; переконати в правомірності стратегій взаємодії; зробити своїм однодумцем	наявність предмету переконання, володіння технікою переконання одним суб'єктом, та сприйнятливістю іншим субєктом, його особистісна мотивація й інтелектуально-емоційна культура в процесі переорієнтації	залучення партнера до своєї позиції – з одного боку, зміна особистісних установок, поглядів, переконань, переорієнтація цілей – з іншого

Продовження табл. 1

1	2	3	4
Експресивна	сформувати в партнера психоемоційний настрій, передати почуття, переживання, спонукати до не обхідної дії	робота емоційної сфери партнерів по комунікації, використання естетичних засобів впливу на всі сенсорні канали партнера	зміна настрою партнера, провокування необхідних почуттів (жалю, співпереживання), залучення в конкретні акції й дії
Суггестивна	вплинути на партнера в професійній комунікації для зміни його мотивації, ціннісних орієнтацій і установок, поведінки й відношення	сугестивність комунікативного партнера, його недостатня інформованість про шкідливість будь-яких дій, недостатня критичність розуму, високий авторитет суггестора (того, хто здійнює вселяння, профілактику), створення атмосфери довіри	зміна поведінки суб'єкта комунікації, зміна його установок, ціннісних орієнтацій
Ритуальна	закріпити й підтримувати професійні відносини в діловому світі; зберігати ритуальні традиції установи, створювати нові	ритуальний (церемоніальний) характер акцій, просторове середовище оформлене за традиційними вимогами; дотримання конвенцій; орієнтування на національні, професійні традиції й норми спілкування	формування почуття патріотизму й національної гордості; збереження традицій, закріплення нових ритуалів

Висновки й перспективи подальших розвідок**.** Таким чином, до характерних особливостей професійної комунікації МПСЛ відносяться: активність її учасників в єдиному комунікативному просторі (лікувальній або профілактичній установі); ідентичне розуміння суб'єктами комунікації професійно-орієнтованої інформації та ситуації спілкування; наявність взаєморозуміння між учасниками комунікативної взаємодії, що виробляється за рахунок не лише мови, але й психологічних особливостей співрозмовників, завдяки чому досягається зворотній зв'язок; чітке визначення предмета (збереження здоров'я) і змісту комунікації (надання кваліфікованої допомоги для збереження здоров'я); наявність взаємовпливу між комунікантами за допомогою системи знаків та психологічних особливостей. В результаті аналізу професійної

комунікації МПСЛ визначені її різновиди, основні з яких виконують функції: пізнавальну, переконувальну, емоційну, сугестивну, ритуальну. Подальших розвідок потребує розгляд особливостей професійної комунікації МПСЛ в сучасних соціокультурних умовах та психолого-педагогічна проблема підготовки майбутніх МПСЛ до професійної комунікації.

Список використаної літератури

1. Батаршев А.В. Диагностика способности к общению / А.В. Батаршев. – СПб. : Питер, 2006. – 176 с. **2. Бодалев А.А.** Психологическое общение / А.А. Бодалев. – М. : Изд-во Инст-та практической психологии ; Воронеж : Н.П.О. «Модек», 1996. – 256 с. **3. Волкова Н.П.** Професійно-педагогічна комунікація. Навч. посібн. – К : Академія, 2006. – 256 с. **4. Даль В.И. Толковый словарь живаго великорусского язика**: в 4 т. – Спб., 1864 – 1866. – Т.2. **5. Етимологічний словник української мови** : у 7 т. / гол. ред.. О.С. Мельничук. – К. : Наук. думка, 1985. – Т. 2. **6. Кан-Калик В.А.** Учителю о педагогическом общении : кн.. для учителя. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с. **7. Кашкин В.Б.** Введение в теорию коммуникации : учебн. пособие / В.Б. Кашкин. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с. **8. Леонтьев А.А.** Педагогическое общение. – 2-е изд., перераб. и доп. / А.А. Леонтьев. – М.-Нальчик : Эль-Фа, 1996. – 95 с. **9. Матьяш О.И.** Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование [Електронний ресурс] / О.И. Матьяш // Сибирь. Философия. Образование. – 2002. – Вып. 6. – С. 36-47. – Режим доступу : http://www.russcomm.ru/rca_biblio/m/ **10. Мирошниченко А.А.** Деловое общение. Учебный курс. Центр дистанционных образовательных технологий МИЭМП, 2010. http://www.e-college.ru/xbooks/xbook105/book/index/index.html?go=part-005*page.htm **11. Орбан-Лембрик Л. Е.** Соціальна психологія : підручник : У 2 кн. Кн. 1 : Соціальна психологія особистості та спілкування. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – 576 с. **12. Поплавська С.Д.** Формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії в професійній діяльності : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / С.Д. Поплавська. – Житомир, 2009. – 20 с. **13. Почепцов Г.Г.** Теория коммуникации / Г.Г. Почепцов – М. : Реал-бук, К. : Ваклер, 2001. – 656 с. **14. Шарков Ф.И.** Основы теории коммуникации : учебник для вузов / Ф.И. Шарков – М. : ИД «Социальные отношения», Изд-во «Перспектива», 2003. – 248 с. **15. Craig R.T.** Communication [Електронний ресурс], 2000. – Режим доступу : http://spot.colorado.edu/~craigr/Communication.htm.

Риб Г.Г. Сутність поняття «професійна комунікація майбутніх медичних працівників середньої ланки» та її різновиди.

У статті на основі аналізу наукових праць виділені особливості комунікації: активність учасників в єдиному комунікативному просторі; ідентичне розуміння ситуації спілкування; зворотній зв'язок; чітке визначення предмета і змісту комунікації; наявність взаємовпливу між комунікантами за допомогою системи знаків. Професійна комунікація медичних працівників середньої ланки розглядається як вид їх професійної діяльності, як засіб підвищення її ефективності та професійного зростання фахівців. Також в статті охарактеризовані пізнавальний, переконуючий, експресивний, сугестивний та ритуальний види професійної комунікації медичних працівників середньої ланки.

Ключові слова: комунікація, професійна комунікація, медичні працівники середньої ланки.

Рыб А.Г. Сущность понятия «профессиональная коммуникация будущих медицинских работников среднего звена» и ее разновидности.

В статье на основе анализа научных работ выделены особенности коммуникации: активность участников в едином коммуникативном пространстве; идентичное понимание ситуации общения; обратная связь, четкое определение предмета и содержания коммуникации, наличие взаимовлияния между субъектами коммуникации посредством системы знаков. Профессиональная коммуникация медицинских работников среднего звена рассматривается как вид профессиональной деятельности, как средство повышения ее эффективности и профессионального роста специалистов. В статье охарактеризованы познавательный, убеждающий, экспрессивный, суггестивная и ритуальный виды профессиональной коммуникации медицинских работников среднего звена.

Ключевые слова: коммуникация, профессиональная коммуникация, медицинские работники среднего звена.

Ryb G.G. The essence of the concept "professional communication upcoming mid-level health workers" and its types.

On the basis of scientific work analysis, the phenomenon of "professional communication upcoming mid-level health workers" has been distinguished in the article. We understand it as a system of direct or indirect links, interactions of the specialists, realized through verbal and nonverbal means of communication for mutual exchange of information, modeling and management of communications, regulation of professional relationships of mid-level health workers**.** Professional communication of mid-level health workers is considered as a kind of professional activity, as a means of enhancing its effectiveness and professional development of the specialists.

The analysis of approaches to understanding communication itself has been made and its following features are highlighted: active participation in

the same communicative space, identical understanding of the situation of communication, feedback, clear definition of the subject and content of the communication, the presence of interference between the communicants by means of signs. Also the article describes such types of professional communication of mid-level health workers as informative, convincing, expressive, suggestive, and ceremonial communication.

Keywords: communication, professional communication, mid-level health workers.

Стаття надійшла до редакції 15.05.2013 р.
Прийнято до друку 27.06.2013 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Вакуленко В. М.

УДК 378.14:336.24.08

О. О. Трякіна

НОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІН МИТНОГО СПРЯМУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ „ПРАВО”

В останні роки в більшості країн світу спостерігається стрімка зміна характеру й умов міжнародної торгівлі, що пов’язано з збільшенням кількості експортних та імпортних товарів, появою електронного бізнесу, глобалізацією торгівельних операцій в сфері послуг. Окреслені тенденції зумовили необхідність у пошуку методів та інструментів спрощення процедур торгівлі й збільшення рівня їхньої передбачуваності та прозорості, скорочення витрат і часу на виконання митних формальностей, створення сприятливого середовища для співробітництва між митними адміністраціями та бізнес-партнерами [6].

У свою чергу, вищезгадані процеси підкреслили вирішальну роль ефективної професійної підготовки службовців митних адміністрацій, в результаті якої повинні сформуватися такі професійні знання, уміння та здібності, які б сприяли виконанню професійних функцій та завдань на високому рівні.

Саме тому, у вітчизняній та світовій педагогіці проблеми якісної професійної освіти фахівців у галузі митної справи стали визначальними у пошуках науковцями оптимальних форм, методів та засобів навчання, змістовному наповненні дисциплін, створенні умов для формування у студентів здатності до самостійної, творчої професійної діяльності, максимально повного опанування ними професійних знань. Отже, безпосередньо проблема технології навчання, яка, на думку вчених, є „теорією використання прийомів, засобів і способів організації

навчальної діяльності у ВНЗ" [1], розроблялася у наукових працях А. Алексюка, В. Беспалько, А. Вербицького, Н. Волкової, О. Тарнопольського. Такі дослідники, як Д. Віддоусан, А. Поро, С. Дженнард, Л. Дебок розглянули напрямки розвитку та інноваційні методи й моделі професійного навчання у галузі митної справи, А. Крупченко проаналізувала питання побудови освітніх програм у системі неперервної професійної освіти співробітників митних органів [3], О. Павленко обґрунтувала та розробила науково-методичне забезпечення комунікативної підготовки особового складу митної служби України [4]. Суттєвий інтерес для проведеного дослідження становлять також рекомендації Державної митної служби України до освітньо-професійних програм підготовки магістрів для митної служби та кваліфікаційні характеристики випускника, який навчається за освітньо-кваліфікаційним рівнем „магістр" у вищому навчальному закладі, що було розроблено колективом українських учених під керівництвом П. Пашка [5]. Водночас, увага науковців міжнародних організацій, серед яких – Всесвітня митна організація (далі – ВМО), Світова організація торгівлі (далі – СОТ), Європейська Економічна Комісія ООН, Міжнародна торгова палата, було зосереджено на узагальненні кваліфікаційних характеристик митників, пошуку ефективних технологій та інструментів професійного навчання фахівців у галузі митної справи. Проте теоретичне обґрунтування та практичне використання зазначених технологій та інструментів у сфері професійної підготовки українських працівників митної служби ще не було зроблено у достатньому обсязі.

Таким чином, *актуальність* теми нашої статті обумовлена, перш за все, необхідністю у кваліфікованих фахівцях у галузі митної справи, які б вільно опанували знаннями в юридичній галузі, були здатні виконувати управлінські, правотворчі, контрольні та правоохоронні функції у своїй професійній діяльності на високому рівні та нагальною потребою у розвитку потенціалу митної служби України.

Метою статті є теоретичне дослідження нових технологій навчання дисциплін митного спрямування в процесі професійної підготовки магістрів за спеціальністю „Право" та надання рекомендацій щодо їхнього застосування у професійній підготовці українських фахівців для галузі митної справи. Відповідно до мети було поставлено *завдання* проаналізувати зазначені технології та обґрунтувати їхнє подальше застосування у навчальному процесі магістрів за спеціальністю „Право", що готуються в Академії митної служби України.

Треба зазначити, що на сьогодні ефективна міжнародна професійна підготовка магістрів у галузі міжнародного митного права та адміністрування відбувається на академічній базі університету Канберри (Австралія). З метою підготовки кваліфікованих працівників митних служб науковцями цього вищого навчального закладу було розроблено, по-перше, зміст дисциплін митного спрямування, які було зорієнтовано

на розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі митної справи з урахуванням професійних стандартів ВМО, що включають кваліфікаційні вимоги до знань, умінь та професійної поведінки керівників митниць та департаментів, начальників відділів та митних постів тощо [7, с. 11 – 29]. Перелік професійно-орієнтованих дисциплін, що вивчаються в університеті Канберри студентами факультету міжнародного митного права та адміністрування, зокрема, включає обов'язкові для вивчення дисципліни: „Менеджмент нормативно-правового регулювання" (6 кредитів), „Міжнародне митне право" тощо та вибіркові дисципліни: „Науково-дослідний проект у галузі права" (6 кредитів), „Контроль за виконанням принципів морського права" (3 кредити), „Митна оцінка товарів" (3 кредити) тощо [8]. Присвоєння ступеня магістра у галузі міжнародного митного права та адміністрування передбачає два роки навчання, отримання кредитів загальною кількістю – 36 та написання наукових робіт.

Наш аналіз виявив, що лекційні матеріали та завдання для семінарських занять у рамках окреслених дисциплін сприяють розвитку загальних знань магістрів у галузі міжнародного митного права стосовно національної та міжнародної політики, аспектів юридично-правової системи, пов'язаних з питаннями митної сфери, загального розуміння процесів макро- та мікроекономіки, фінансового менеджменту, ризик менеджменту та навчають умінням стратегічно планувати та аналізувати, впроваджувати основні вимоги митної політики, управляти кадровими питаннями, контролювати дотримання митного законодавства, тлумачити та застосовувати положення міжнародно-правових договорів з митних питань, надавати юридичні консультації тощо.

По-друге, вченими Центру митних досліджень університету Канберри [8] було запропоновано актуальні технології навчання предметів митного спрямування, а саме: електронне навчання, його форми і методи. Вони, зокрема, включають групові дискусії та диспути стосовно проблемних питань митної та податкової галузі, міжнародної митної політики країн, міжнародних конвенцій та стандартів, спрощення та безпеки торгових операцій, критичний аналіз документів ВМО та СОТ [9], статей у періодичних виданнях стосовно митної справи, творчі роботи у вигляді складання глосаріїв професійних термінів, службових записок, звітів, есе, повідомлень, рекомендацій, аналітичних довідок, доповідних записок, розробки стратегічних планів та проведення порівняльних аналізів.

Крім того, науковцями університету Канберри [8] ініційовано застосування методів дистанційного навчання у професійній підготовці магістрів у галузі міжнародного митного права та адміністрування. За допомогою інноваційних технічних та програмних рішень розроблено електронну платформу для он-лайн дискусій та форумів [10], що сприяє розвитку комунікативної компетенції, здатності вирішувати проблемні

питання, відстоювати свою точку зору, аналітично та критично мислити, а також надає можливість обміну професійними знаннями.

У свою чергу, в Україні професійна підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем „магістр" у галузі митного права відбувається, перш за все, в Академії митної служби України, яка готує кадри на замовлення Державної митної служби України. Професійна підготовка магістрів за спеціальністю „Право" триває один рік та закінчується складанням комплексного державного іспиту [5].

У ході дослідження нами з'ясовано, що на семінарських заняттях з дисциплін митного спрямування, таких як „Міжнародне митне право", „Електронне декларування", „Основи експортного контролю", „Аналіз ризиків у митній справі", „Митний пост-аудит" та „Актуалізація митного законодавства" [5], застосовуються традиційні технології навчання, що включають відповіді на питання, доповіді, презентації, складання рефератів. Тому нами запропоновано використовувати на семінарських заняттях з професійно-орієнтованих дисциплін групові дискусії та диспути, „мозкові атаки", „круглі столи", технології ситуаційного навчання, проектні та ігрові технології (ділові та рольові ігри) [2] та практикувати складання рекомендацій, доповідних записок, звітів, аналітичних довідок і стратегічних планів, написання есе, коментарів і повідомлень [8], завдання до яких враховують передовий досвід країн-членів ВМО щодо законодавчих реформ, імплементації положень міжнародних конвенцій, уніфікації митних процедур та введення системи електронного документообігу [9].

Наведемо декілька прикладів таких завдань.

1. Завдання для групової дискусії, що розроблені для застосування на семінарських заняттях з дисципліни „Митна оцінка товарів", включають наступні питання:

а) чи підтримуєте ви твердження, що Угода СОТ про митну оцінку в цілому містить досить конкретні і точні положення, що надає трейдерам можливості заздалегідь оцінити, з розумним ступенем достовірності, вартість їхніх товарів для митних цілей? Поясніть свою точку зору;

б) низка правил в Угоді СОТ про митну оцінку стосується прозорості та спрощення процедур торгівлі. Виберіть три таких правила та поясніть кожне з них з точки зору переваг для трейдерів.

2. Завдання для складання рекомендацій, що розроблені для застосування на семінарських заняттях з дисципліни „Міжнародне митне право", включає наступну ситуацію:

Ви – начальник департаменту управління кордонами національної митної адміністрації. Упродовж вихідних на вашому кордоні відбувся інцидент за участю митних офіцерів Вашого департаменту. Інцидент стосується питань юрисдикції міжнародного митного права. Голова митної адміністрації звернувся до Вас за консультацією щодо порушення положень міжнародного права, законності заходів, вжитих митними

офіцерами, і рекомендованого курсу подальших дій. Ви маєте скласти письмові рекомендації обсягом до 2000 слів стосовно інциденту.

3. Завдання для підготовки доповідної записки, що розроблені для використання на семінарських заняттях з дисципліни „Правила Генеральної Угоди з тарифів і торгівлі та правила СОТ", містять наступне:

Ви – головний радник з питань торгової політики уряду. Ваш уряд розглядає ряд ініціатив і змін до існуючої національної політики з метою стимулювання зовнішньої торгівлі. Міністр торгівлі готує правовий документ стосовно політичних заходів, який він має намір подати до уряду на розгляд. Вам як раднику було надано копію цього документа з метою оцінити нові пропозиції щодо їхньої відповідності зобов'язанням країни в якості члена СОТ. Ви маєте написати доповідну записку міністру, в якій Вам слід пояснити, чи політика уряду відповідає чи не відповідає зобов'язанням країни в рамках Генеральної Угоди з Тарифів і Торгівлі (далі – ГАТТ) та Угоди СОТ. Ви також маєте надати рекомендації стосовно того, які зміни необхідно внести у зазначений проект, щоб його положення відповідали правилам ГАТТ та СОТ.

Таким чином, саме реалізація ефективних технологій професійної підготовки, які розроблено з урахуванням сучасних процесів та тенденцій митної діяльності, сприяє формуванню професійної компетентності фахівців у галузі митного права та успішному вирішенню ними своїх професійних завдань у майбутньому. Потребують подальшого впровадження практичні завдання для використання на семінарських заняттях з дисциплін митного спрямування. Напрямом наших подальших пошуків вважаємо розробку прикладних аспектів професійної підготовки магістрів у галузі митного права.

Список використаної літератури

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання / А. М. Алексюк. – К.: Київ. держ. ун-т, 1993. – 220 с. **2. Волкова Н. П.,** Тарнопольський О. Б. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія / Н. П. Волкова, О. Б. Тарнопольський; за заг. та наук. ред. О. Б. Тарнопольського. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. – 228 с. **3. Крупченко А. К.** Построение образовательных программ в системе непрерывного профессионального образования сотрудников таможенных органов: на примере иноязычного обучения. Дис. …канд. пед. наук: 13.00.08, М., 1999. – 222 с. **4. Павленко О. О.** Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: Дис...д-ра пед. наук: 13.00.04 / Луганський національний ун-т им. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2010. – 541 с. **5. Пашко П. В.,** Гармаш Є. В. та ін. Рекомендації державної митної служби України до варіативних частин освітньо-професійних програм підготовки магістрів

для митної служби / П. В. Пашко, Є. В. Гармаш та ін. // Академія митної служби України. − Дніпропетровськ, 2010. **6. Customs** professional development: a key enabler for management excellence. //WCO News. − February 2011. − № 64. − p. 31. **7. PICARD.** Professional Standards. – World Customs Organization, Brussels. – 2008. – 46 p. **8. The Center** for Customs & Excise Studies, University of Canberra, Australia, official site: http://www.customscenter.edu.au **9. WCO** SAFE Framework of Standards. June 2007. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.wcoomd.org. **10. World Customs Organization**. E-Learning Programme. − [Електроні дані] − Режим доступу: http://www.wcoomd.org

Трякіна О. О. Нові технології навчання дисциплін митного спрямування в процесі професійної підготовки магістрів за спеціальністю „Право”

У статті розглянуто нові технології навчання дисциплін митного спрямування, які сприяють розвитку професійної компетенції магістрів у галузі митного права. Проаналізовано технології навчання, що було розроблено вченими Центру митних досліджень університету Канберри. Надано рекомендації щодо застосування дискусійних, проектних та ігрових технологій, технологій ситуаційного навчання та творчих робіт у вигляді складання рекомендацій, доповідних записок, звітів, аналітичних довідок і стратегічних планів, написання есе, коментарів і повідомлень на практичних заняттях з професійно-орієнтованих дисциплін. Визначено напрямки подальшого дослідження.

Ключові слова: технології, професійна підготовка, магістри, дисципліни митного спрямування, семінарські заняття.

Трякина О. А. Новые технологии обучения дисциплинам таможенного направления в процессе профессиональной подготовки магистров по специальности „Право”

В статье рассмотрены новые технологии обучения дисциплинам таможенного направления, которые способствуют развитию профессиональной компетенции магистров в области таможенного права. Проанализированы технологии обучения, разработанные учеными Центра таможенных исследований университета Канберры. Даны рекомендации по применению дискуссионных, проектных и игровых технологий, технологий ситуационного обучения и творческих работ на практических занятиях профессионально-ориентированных дисциплин. Определены направления дальнейшего исследования.

Ключевые слова: технологии, профессиональная подготовка, магистры, дисциплины таможенного направления, семинарские занятия, задания, специалисты, таможенное право.

Triakina O. A. New Technologies of Training of Customs-oriented Subjects during Professional Training of Masters of Customs Law

The paper considers new technologies of training of Customs-oriented subjects, which facilitate the development of professional competence of masters of Customs law. Learning technologies developed by the scientists from the Center of Customs & Excise Studies of the University of Canberra have been analyzed. The recommendations on the use of discussion and gaming technologies as well as situational technologies and creative works in the form of group discussions and debates, „brainstorming", „round tables" business and role plays, making recommendations, memoranda, reports, analytical reports and strategic plans, writing essays, comments and messages, which take into account the best practices of WCO member countries concerning legislative reforms, the implementation of the international conventions, harmonization of customs procedures, during practical lessons within professionally oriented disciplines have been given. Some examples of certain tasks to be used at seminars within a few Customs-oriented subjects such as „Customs valuation", „International Customs law" and „GATT / WTO rules" have been given. Directions for further research as to the development and implementation of applied aspects of training of masters in the field of customs law have been defined.

Key words: technologies, professional training, masters, Customs-oriented subjects, seminars, tasks, specialists, Customs law, competence.

Стаття надійшла до редакції 29.04.2013 р.
Прийнято до друку 27.06.2013 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Павленко О. О.

УДК 37.016:33-047.22

О. А. Хохлова

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Соціально-економічний розвиток України на сучасному етапі характеризується глибокою трансформацією всіх сфер життя та виробництва, викликаною світовими процесами глобалізації, інформатизації та зміни характеру праці. Для повноцінного існування в нових соціально-економічних умовах людина повинна усвідомлювати свою роль у соціально-економічній системі; розуміти сутність сучасних економічних процесів; володіти знаннями й уміннями, достатніми для

ефективного розв'язання різноманітних практичних задач, пов'язаних з економічною сферою своєї життєдіяльності.

Природній інтерес людей до економічних процесів, зумовлений їх прагненням до задоволення матеріальних потреб, забезпечує мотивацію особистості до набуття економічного досвіду протягом усього життя. Однак, складність і динамічність сучасних соціально-економічних процесів вимагає від людини готовності до компетентного вирішення економічних проблем вже на ранньому етапі її входження у доросле життя. Крім того, соціально-економічні перетворення, що відбуваються в Україні, вимагають оновлення змісту економічної підготовки фахівців як економічного, так і неекономічного профілю, оскільки особливості господарської діяльності будь-якої організації, установи, підприємства визначаються фактичними соціально-економічними умовами, а їх зміни мають враховуватись при модернізації усіх галузей господарства поряд з новітніми науково-технічними розробками. Саме тому сьогодні проблема формування економічної компетентності у майбутніх фахівців все більше набуває своєї актуальності.

У зв'язку з цим відзначимо наявність значного теоретико-методичного підґрунтя для розв'язання цієї проблеми в системі вищої освіти. Так, концептуальні положення, які визначають сутність економічної освіти особистості, представлені в роботах таких науковців як А. Арнольдова, Н. Злобина, Л. Любимова, К. Улибіна, В. Фофанова, В. Щербина та ін. Напрями модернізації економічної освіти особистості розглядаються у працях М. Владики, В. Розова, Н. Хроменкова та ін. Проблемі формування економічної компетентності особистості присвячені дослідження П. Атутова, Р. Ахметова, В. Демичева, О. Дроздова, І. Іткіна, В. Полякова, В. Попова, І. Сасова, Г. Смирнова, А. Уледова, М. Хроменко та інших науковців.

Економічна освіта як компонент фахової підготовки в різних галузях була предметом дослідження А. Абрамовой, Ю. Васильєва, В. Козлова, Л. Куракова, М. Малишева, Т. Скиби. Підвищенню ефективності підготовки фахівців в сучасних умовах та розвитку в них професійно значимих якостей особистості, в тому числі й економічної компетентності, присвячені розробки В. Белікова, В. Бессараб, Н. Булинського, О. Лешер, Н. Яковлева, Н. Костина та ін. В публікаціях І. Зарецької, Л. Пономарьова, В. Попова, В. Чичканова та інших дослідників обговорюються шляхи формування економічної компетентності студентів економічних спеціальностей. Втім питанням формування економічної компетентності як ключової для особистості, яка живе, спілкується і працює у сучасному соціально-економічному середовищі, приділено недостатньо уваги.

Мета статті полягає в аналізі та систематизації поглядів науковців на проблему формування економічної компетентності особистості як ключової.

Результати аналізу історичної, філософської, економічної та педагогічної літератури свідчать, що інтерес людей до економіки та економічної освіти має глибокі коріння. Чисельні історичні джерела свідчать, що потреба в економічних знаннях уперше була усвідомлена людством ще багато тисячоліть тому. Однак, ці знання були доступні, і головне - вважалися необхідними, лише для еліти суспільства. До того ж, довгий час проблема набуття економічних знань розглядалась лише у руслі отримання людиною власного зиску від економічної діяльності.

Радикальні зміни у поширені економічних знань багато науковців пов'язують з формуванням і розвитком індустріального суспільства наприкінці XVIII століття. На наявність зв'язку між власним зиском окремої людини й інтересами суспільства в цілому, першим вказав філософ епохи Просвітництва К. Гелвецій. Він писав, що кожній людині, незалежно від походження та положення, повинно бути надано право переслідувати власний зиск, тому що від цього виграє все суспільство. Гуманістичні ідеї К. Гельвеція перекликаються з поглядами його сучасника – видатного вченого-економіста XVIII століття Адама Сміта. Адам Сміт сформулював концепцію „людини економічної", згідно якої поведінка кожної людини ґрунтується на її особистих інтересах, сума яких і утворює інтереси суспільства. Саме такий порядок, на думку вченого, і забезпечує багатство, добробут та розвиток як окремої особистості, так і всього суспільства в цілому.

Наприкінці XIX століття на необхідності підготовки молоді до економічного життя наголошував російський педагог К. Ушинський. У рамках політехнічного напрямку підготовки фахівців феномен економічного мислення та економічної свідомості розглядався радянськими вченими А. Макаренко, А. Луначарським, С. Шацьким, П. Блонським та ін. Так, А. Макаренко у своєму видатному творі „Педагогічна поема" писав: „Зарплатня – це дуже важлива справа. Отримуючи зарплатню, вихованець напрацьовує вміння координувати особисті та суспільні інтереси" [1, с 551].

Європейськими й американськими вченими початку XX століття – Д. Дьюї, М. Вебером, Ф. Тейлором та іншими, питання надання економічних знань молоді розглядалися під дещо іншим кутом, що було пов'язано з чітким розподілом світової економічної системи того часу на планову та ринкову. Так, відомий педагог Д. Дьюї уважав, що мета освіти – навчити особистість „пристосовуватися до різних ситуацій" в умовах вільного підприємництва.

Таким чином, в різні історичні періоди розвитку людського суспільства, з об'єктивних причин, економічна освіта, а вірніше можливість на практиці застосовувати економічні знання, ставала необхідною умовою успішного функціонування елітних прошарків суспільства. У наш час, під трансформаційним впливом гуманістичних філософських ідей, формування готовності до ефективного використання

у життєдіяльності економічних знань та умінь, стає необхідним та доступним для широких верств населення

Це вплинуло як на зміст економічної освіти, так і потребу в її цілісності та систематичності. На думку М. Манукяна саме економічна освіта є одним з найбільш ефективних елементів формування світогляду молоді, тому що вона сприяє надбанню адекватних уявлень про об'єктивну реальність [2, с. 11]. Дійсно, сьогодні людина може займати активну життєву позицію тільки тоді, якщо вона володіє знаннями економічних законів, усвідомлює природу економічних явищ і сутність та наслідки економічних процесів. У цьому контексті головною ознакою успішного оволодіння економічними знаннями та навичками є готовність та досвід їх застосування на практиці, що актуалізує проблему формування економічної компетентності особистості та заняття нею провідних позицій в сучасній економічній освіті.

Визначена нами проблематика вимагає розгляду логічного ряду понять: компетентність, компетентнісний підхід, економічна компетентність.

І. Зимня вважає, що поняття „компетентність" стало відомим ще за часів Аристотеля, який вивчав можливості стану людини, визначені грецьким словом „atere" – „сила, яка розвивалася та вдосконалювалася до такого стану, що стала характерною рисою особистості" [3, с 155]. Методологія сучасного компетентнісного підходу пов'язана з Болонською декларацією (1999 р.), яка сформулювала концепцію міжнародного визнання результатів освіти та висунула вимогу до академічного співтовариства: розробити взаємопов'язані, загальнозрозумілі критерії такого визнання. Саме ця нова методологія і дістала назву компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація на цілі-вектори освіти: самовизначення (самодетермінація), самоактуалізація, соціалізація та розвиток індивідуальності. Однак, як зазначає Н. Побірченко, якщо для західноєвропейської поняттєвої системи категорія „компетентнісного підходу" є природною, що виникла еволюційно в останні чотири десятиліття, то для вітчизняної освітньої традиції, яка використовує для опису освіченості та професіоналізму іншу систему понять, зокрема відому категоріальну тріаду „знання, уміння, навички", використання компетентнісного підходу зумовило потребу своєрідного перегляду всієї категоріальної системи в педагогіці, визначення місця нових категорій і їх взаємодії з традиційними [4]. Зазначимо, що на думку науковців традиційні види освіти вже не можуть повною мірою задовольняти потреби, що зросли у зв'язку з соціально-економічними змінами. Наприклад, І. Тараненко пише: „Якщо двадцять років тому вважалося, що людина одержує спеціальність, освіту, якої їй вистачить на все життя, то в наш час технологічні досягнення й економічні перетворення настільки часто викликають і глобальні зміни в умовах праці, що ніхто вже не зможе прожити все життя, виконуючи

одну й ту ж роботу. Це породжує необхідність опанувати життєву та соціальну компетентність" [5].

Однак застосування компетентнісного підходу на практиці не є простим. Деякі науковці бачать складність даної проблеми в тому, що неможливо просто „навчити" компетентностям, запропонувати їх як єдину, логічно структуровану, впорядковану систему знань. Знання компетентної людини оперативні та мобільні – вони постійно оновлюються. Однак, незважаючи на всі складності, більшість дослідників вважає, що саме компетентнісний підхід в усіх значеннях й аспектах найбільш глибоко відображає модернізаційні процеси, які нині наявні в усіх країнах Європи.

M. Armstrong, автор книги „A Handbook of Human Resource Management Practice", справедливо зазначає, що поняття „компетентність" стало загальновідомим тому, що за своєю суттю воно відноситься до трудових показників. Воно напряму пов'язано з тими чинниками, які впливають на рівень індивідуальних показників у праці та ефективність діяльності організації [6]. C. K. Prahalad і G. Hamel – співавтори роботи „The Core Competence of the Corporation", підкреслювали, що саме одержимість нарощуванням компетентностей і характеризує сьогодні світових переможців [7].

Визначення сутності компетентності ми знаходимо в працях В. Адольфа, Т. Браже, Ю. Варданяна, Б. Гершунського, В. Оношкіна, Є. Огарьова та інших науковців. Наведемо деякі приклади тлумачень поняття „компетентність".

Так, В. Оношкін і Є. Огарьов визначають компетентність як загальний оціночний термін, що означає здатність діяти «зі знанням справи» і який повинен вживатися стосовно осіб певного соціально-професійного статусу, характеризуючи міру відповідності їх розуміння, знання й уміння реальному змісту і складності завдань, які ними виконуються та проблем, що ними вирішуються.

Ю. Варданян стверджує, що компетентність – це готовність та здатність особистості використовувати теоретичні знання та наявний досвід для вирішення відповідних завдань. На думку М. Чошанова „компетентність – це мобільність знань + гнучкість методу + критичність мислення". Б. Гершунський, учасник програм розвитку освіти та дослідник глибинних основ формування людської свідомості, включає компетентність в ланцюг результативності освіти, розміщуючи її (компетентність) таким чином: грамотність – освіченість – **компетентність** – культура – менталітет. Складною інтегрованою системою, яка дає потенціальну готовність вирішувати задачі зі знанням справи, вважає компетентність Ю. Пузієнко [8, с 28]. Це визначення ми вважаємо найбільш близьким до нашого розуміння сутності компетентності.

У роботах Дж. Равен термін «компетентність» використовується для визначення специфічної здатності особистості, яка є необхідною для

виконання конкретної дії в конкретній галузі, що включає в себе вузькоспеціалізовані знання, особливі предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за власні дії. Е. Долл, стверджує, що людина компетентна лише тоді, коли вона здатна володіти силою та волею, які їй допомагають діяти адекватно ситуації.

Таким чином, компетентність не зводиться до знань та вмінь в якомусь кількісному співвідношенні та конкретному обсязі, але без знань та досвіду діяльності компетентним стати неможливо. Крім цього компетентність має бути прямо пропорційна активності та свідомому відношенню людини до власної освіти.

Українські вчені (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина, О. Савченко, С. Трубачева, Л. Таращенко та ін.) у межах міжнародного проекту „Освітня політика і освіта, „рівний – рівному" визначили систему компетентностей таким чином: ключові компетентності; загальногалузеві компетентності; предметні компетентності. При цьому під ключовими компетентностями маються на увазі надпредметні (міжпредметні) компетентності, які визначають як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми.

У світлі проблеми нашого дослідження ми схильні вважати, що економічна компетентність має розглядатись як ключова згідно запропонованої розробниками проекту системи компетентностей. Наша позиція узгоджується з поглядами відомого науковця Р. Боятциса, з іменем якого найчастіше пов'язують перші серйозні дослідження економічної компетентності. Цим науковцем у 1982 р. запропоновано визначення економічної компетентності як однієї з ключових характеристик людини, яка причинно визначає ефективність її роботи [9, с. 71].

Інші науковці (П. Атутов, В. Демичев, А. Дроздов, І. Іткин, В. Попов, І. Сасова, Г. Смирнов, А. Уледов та ін.) визначають економічну компетентність як складову частину загальної культури особистості. Е. Юркшене підкреслює, що „…ні освіченість, ні громадянськість, ні цивілізованість немислима без економіки" [10]. О. Лозгачьова пояснює значимість формування економічної компетентності як ключової для особистості тим, що кожна людина мимоволі включається в економічні відносини [11].

Ю. Пузієнко розглядає проблему формування загальної економічної компетентності як психолого-педагогічну, підкреслюючи, що формування економічної компетентності у молоді в сучасних умовах набуває все більшого значення, оскільки суперечливий характер явищ економічної дійсності вимагає від кожної особистості здатності виробити свій погляд на оточуюче економічне середовище [8, с 28].

О. Назарова, вважає, що економічна компетентність, як ключова для людини, повинна розглядатися в наступних площинах:

- когнітивно-емпіричній, яка відображає теоретичний і практичний досвід господарської діяльності;

- соціокультурній, яка містить базис соціально-економічних цінностей, що накопичувався попередніми поколіннями;

- професійній, що орієнтується на розвиток певних професійно-діяльнісних структур особистості з урахуванням вимог, обумовлених рівнем розвитку суспільства;

- особистісно-психологічній, яка припускає розвиток у індивіда ціннісно-мотиваційних орієнтирів господарської діяльності;

- історико-географічній, яка відображає специфіку формування економічної компетентності залежно від кліматичних та географічних умов, особливостей ментальності, режиму влади тощо [12].

Економічну компетентність, на думку дослідниці, необхідно розглядати комплексно, як сукупність грамотності, свідомості, мислення, світогляду та поведінки [12].

Формування економічної компетентності людини, на думку Н. Загвязинської, обумовлено певними потребами до яких дослідницею віднесені:

- світоглядні потреби, тобто прагнення зрозуміти свою роль і місце в житті й відповідно до цього будувати свою діяльність;

- пізнавальні потреби – пізнання законів функціонування економіки з метою збільшення ефективності своєї діяльності;

- морально-етичні потреби, тобто потреби духовного спілкування з людьми, що дає спільна праця, потреба турботи про інших;

- потреби безпеки - необхідність зберегти і забезпечити добробут свій та своєї сім'ї, сприятливі умови для існування суспільства, збереження свого життя, здоров'я, відповідальне відношення до своєї діяльності [13, с 51].

Виділені автором потреби безпосередньо пов'язані з різноманітними видами діяльності, в першу чергу, з професійною діяльністю, яка, незалежно від її фахової спрямованості, забезпечує матеріальні і нематеріальні потреби людини. Тому формування економічної компетентності має розглядатись як одна з актуальних задач системи професійної підготовки майбутніх фахівців як економічного, так і неекономічного профілю.

Таким чином, результати проведеного аналізу наукової літератури показують, що економічна компетентність як ключова для особистості є складною інтегрованою системою, яка дає потенціальну готовність вирішувати задачі зі знанням справи, зиском для себе та користю для інших людей. Економічну компетентність як ключову для людини необхідно розглядатись в історико-філософській, соціальній та психолого-педагогічній площинах.

Узагальнюючи результати проведеного аналізу поглядів науковців на проблему формування економічної компетентності як ключової, ми дійшли висновку, що її актуальність зростає в умовах сучасних

соціально-економічних трансформацій. У зв'язку з цим, формування економічної компетентності стає одним з провідних завдань системи вищої освіти. Зважаючи на те, що значна частка практичних завдань життєдіяльності людини визначається фаховою спрямованістю її професійної діяльності, зміст економічної компетентності фахівців різних профілів має певні особливості, аналіз яких ми і вважаємо напрямком наших подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Макаренко А. Педагогическая поэма / А. Макаренко. – Х. : Прапор, 1981. – 630 с. **2. Манукян М. К.** Формирование экономической компетентности у студентов технических ССУЗов / дис … канд. пед наук : 13.00.08: / Микаэл Константинович Манукян. – М., 2006 – 127 с. **3. Зимняя И. А.** Ключевые компетнтности как результативно целевая основа компетентносного подхода в образовании. Методологический семинар: Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы, М., 2004. – 32 с. **4. Побірченко Н. С.** Проблема компетентнісного підходу / Н. С. Побірченко // Освіта і педагогічна наука. – 2012. - № 3. – С. 24 – 30. **5. Тараненко І.** Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн. / Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб. / І. Тараненко. – К. : Контекст, 2000. Режим доступу – http:// library.rehab.org.ua/ukrainian/prof/taranenko **6. Armstrong M. A** Handbook of Human Resource Management Practice / M. A. **Armstrong**. - Режим доступу – amazon.com›Handbook-Human…Management-Practice/dp… **7. Prahalad C. K., Hamel G.** The Core Competence of the Corporation / Prahalad C. K., Hamel G. **–** Режим доступу - amazon.com›Competence-Corporation-OnPoint…Edition… **8. Пузиенко Ю. В.** Формирование экономической компетентности студента / дис … канд. пед наук : 13.00.01: / Пузиенко Юлия Владимировна. – Оренбург, 2007 – 165 с. **9. Баранников К. А.** Формирование экономической и бизнес компетенций учащихся учереждений среднего профессионального образования и их влияние на экономическую безопасность личности : дис … кан.пед. наук : 13.00.01 / Кирилл Анатольович Баранников. – М., 2009. – 163 с. **10. Юркшене Е.** Экономико-математическая компетентность. Современные медиа-технологии в образовании и культуре / Е. Юркшене. – Режим доступу – http://www.nformio.ru/main.php?id=20&pid=121 **11. Лозгачева Е. В.** Экономическая компетентность и ее место в современном профобразовании / Е. В. Лозгачева. – Режим доступу – http://rudocs.exdat.com/docs/index-3819.html?page=67 **12. Назарова О. Г.** Формирование экономической компетентности у учащихся профессионального лицея в учебном процессе. – Режим доступу – http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/ **13 Овакимян Е. Е.** Развитие экономической компетентности студентов ВУЗов / дис … канд.

пед наук : 13.00.08: / Екатерина Евгеньевна Овакимян – Челябинск, 2010. – 178 с.

Хохлова О. А. Проблема формування економічної компетентності особистості у науковій літературі

У статті проаналізовані та систематизовані погляди науковців на проблему формування економічної компетентності особистості. За результатами аналізу науково-методичної літератури зроблено висновок про те, що інтерес людей до економіки та економічної освіти має глибокі коріння. Автором досліджені зміни, які відбулися у поширені економічних знань у зв'язку з формуванням індустріального та постіндустріального суспільств. Розглянуто логічний ряд понять: компетентність, компетентнісний підхід, економічна компетентність. Проаналізовані погляди вчених на місце компетентності в системі інших категорій, які характеризують особистісні якості людини. Економічна компетентність розглянута як ключова характеристика людини, яка причинно визначає ефективність її роботи. Виявлено, що економічна компетентність може розглядатись у декількох аспектах: в історико-філософському, в соціальному, в психолого-педагогічному. Під економічною компетентністю ми розуміємо складну інтегровану систему особистісних характеристик, яка дає людині потенційну готовність вирішувати задачі життєдіяльності в економічно розвиненому суспільстві зі знанням справи, зиском для себе та користю для інших людей. Визначено, що формування економічної компетентності має розглядатись як одна з актуальних задач системи професійної підготовки майбутніх фахівців як економічного, так і неекономічного профілю. Визначено напрямок подальших досліджень – зміст економічної компетентності фахівців різних профілів.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, економічна компетентність, економічна компетентність фахівців економічного профілю, економічна компетентність фахівців неекономічного профілю.

Хохлова А. А. Проблема формирования экономической компетентности личности в научной литературе

В статье проанализированы и систематизированы взгляды ученых на проблему формирования экономической компетентности личности. По результатам анализа научно-методической литературы сделан вывод о том, что интерес людей к экономике и экономическому образованию имеет глубокие корни. Автором исследованы те изменения, которые произошли в распространении экономических знаний в связи с формированием индустриального и постиндустриального обществ. Рассмотрен логический ряд понятий: компетентность, компетентностный подход, экономическая компетентность. Проанализированы взгляды ученых на место компетентности в системе других категорий,

характеризующие личностные качества человека. Экономическая компетентность рассмотрена как ключевая характеристика человека, которая причинно определяет эффективность его работы. Определено, что экономическая компетентность может рассматриваться в различных аспектах: в историко-философском, в социальном, в психолого-педагогическом. Под экономической компетентностью мы понимаем сложную интегрированную систему личностных характеристик, которая дает человеку потенциальную готовность решать задачи жизнедеятельности в экономически развитом обществе со знанием дела, выгодой для себя и пользой для других людей. Также определено, что формирование экономической компетентности должно рассматриваться как одна из актуальных задач системы профессиональной подготовки будущих специалистов как экономического, так и неэкономического профиля. Направлением дальнейших исследований автор считает изучение содержание экономической компетентности специалистов различных профилей.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, экономическая компетентность, экономическая компетентность специалистов экономического профиля, экономическая компетентность специалистов неэкономического профиля.

Khokhlova A. A. The Problem of Formation of Economic Competence of a Person in the Scientific Literature

The views of scientists on the problem of formation of the economic competence of a person are analyzed and systematized in the article. As a result of the analysis of scientific-methodical literature the conclusion has been that people's interest in Economics and economic education has deep roots. The author studied the changes that had occurred in the spreading of economic knowledge in connection with the formation of industrial and post-industrial societies. Logical series of concepts: competence, competence-based approach, economic competence. The views of scientists on the place of competence in the system of other categories, describing the personal qualities of the person were analyzed. Economic competence has been considered as a key characteristic of a person, which defines the efficiency of its work. It has been found that the economic competence can be considered in various aspects: the historical, philosophical, social, psychological and pedagogical. Under the economic competence we understand a complex integrated system of personal characteristics, which gives a person the potential readiness to face the challenges of life in the economically developed society with knowledge of the case, the benefit for themselves and for public benefit. It has been determined that the formation of economic competence should be considered as one of the relevant tasks of the system of professional training of future specialists of both economic and non-economic profile. The content of the economic competence of the specialists of various profiles has been defined a direction of further research.

Key words: competence, competence-based approach, economic competence, economic competence of specialists of economic profile, the economic competence of specialists of non-economic profile.

Стаття надійшла до редакції 05.04.2013 р.
Прийнято до друку 27.06.2013 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

ЗАРУБІЖНА ПЕДАГОГІКА

УДК 378.14(71)

О. П. Борзенко

ЕТАПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В КАНАДІ

Використання ІКТ у дистанційних закладах Канади привело до реструктуризації діяльності та значних вкладень для створення нової інфраструктури, розробки та надання нових освітніх послуг.

На розвиток дистанційної освіти впливають різні фактори: збільшення державних асигнувань, поява технічних засобів дистанційної освіти «четвертого покоління», зусилля, спрямовані на поширення вищої освіти. А також зміна характеру робочої сили, адже, прагнучи до поліпшення кар'єрних можливостей, студентська молодь отримує другу освіту або підвищує свою кваліфікацію і дистанційна освіта, безумовно, відіграє провідну функцію у такій ситуації.

Розвиток інформаційних технологій, які базуються на розвитку комп'ютерної техніки, відео- та радіотехніки, а також оптоволоконного та космічного зв'язку став каталізатором для розвитку ДН країн світу. ДН найбільш повно враховує інтереси і потреби тих, хто навчається.

Значні зміни відбулися у Канаді в галузі комунікації та інформаційних технологій за останні роки, що сприяло чималого розвитку, корекції та поширенню пропонованих університетами для студентської молоді програм дистанційної освіти. Значно підвищились вимоги, які висуваються до цих програм, тому що ДН сьогодні застосовується для підготовки кадрів у всіх сферах життя країни.

Вивчення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що дослідженням окремих питань історії розвитку ДН займались В. Биков, Т. Десятов, В. Кухаренко, Л. Карпинська, І. Лещенко, О. Малярчук, Н. Мукан, Н. Ничкало, В. Олійник, П. Стефаненко, Б. Шуневич та ін.

Мета статті полягає в аналізі етапів організації дистанційного навчання учнівської та студентської молоді в Канаді.

Одним із нових видів освіти є дистанційне навчання „distant education". Це якісно новий вид навчання, що набув особливого розвитку в другій половині XX століття і став результатом своєрідної революції в системі вищої освіти країн світу, зокрема Канади [6].

Становлення та розвиток дистанційної освіти у Канаді можна розглядати як неперервний процес еволюції освіти та спілкування, починаючи від кореспондентського навчання, книжкових видань, навчальних радіотелевізійних програм і закінчуючи сучасними засобами інтерактивного спілкування.

Здійснюючи аналіз історії ДН Канади, можна побачити його успіхи, досягнуті в процесі його розвитку, яке пройшло декілька етапів.

Становлення дистанційної освіти в Канаді можна розділити на *три етапи.* Кожен з них складається з різних поколінь засобів інформації, що обмежені певними проміжками часу.

Перший етап – друга половина XIX століття – 50-ті рр. XX століття. Навчання, за якого переважає односторонній зв'язок і воно межує із самонавчанням: кореспондентське навчання, навчання з використанням односторонніх радіо-і телетрансляцій, аудіо- і відеозаписи та ін. [8].

Історично підтверджено, що *перший етап* є етапом зародження дистанційної освіти, це „навчання на основі листування" [4], пов'язане з виникненням звичайної пошти. У цей період регулярною загальнодоступною системою зв'язку була пошта. З середини XIX століття в Канаді доставка навчальних матеріалів великій кількості учнів стала здійснюватися за допомогою розгалужених залізничних систем, а також швидких і економічних державних поштових служб, що знаходилися в різних куточках країни – це було кореспондентське навчання.

Розглядаючи цей історичний *етап* розвитку ДН, слід відзначити три важливі обставини: по-перше, розвиток кореспондентського навчання став можливим завдяки листуванню; по-друге, відбулися суттєві зміни в традиційній освіти, а саме: з'явились нові університетські структури, спеціалізовані школи, приватні школи, по-третє, змінився характер освітніх процесів, а також ролі суб'єктів освітнього процесу [7].

Треба зазначити, що на *першому етапі* розвитку дистанційної освіти технічні засоби першого покоління (пошта, радіо, телебачення) використовувались для передачі інформації насамперед від вищого навчального закладу до студента. Цей спосіб не включав ніякої взаємодії між студентами, а тільки підтримував мінімальну взаємодію між студентами та навчальним закладом. Тому можна сказати, що *перший етап* відрізняється самим низьким рівнем інтерактивності [5].

Згодом способи передачі навчальних матеріалів від навчального закладу до студентів удосконалювались, але зв'язок залишався переважно одностороннім. У 20-і роки XX століття для передачі навчальних матеріалів, крім друкованих матеріалів, почало використовуватися радіо. А вже в 50-х роках розвиток отримали телевізійні курси й інші носії інформації [9].

Так, наприкінці 50 – х рр. XX століття, як стверджує М. Камбре, телебачення широко використовувалося як для прямої трансляції занять, так і у їх записі. Такі заняття проводилися високопрофесійними викладачами. Однак, високий ступень володіння фахівцем певним предметом не гарантував проведення даної телепрограми на відповідному високому рівні, що могло б зацікавити та привернути до себе студентську аудиторію [10].

Саме тоді вперше в дистанційній освіті Канади для студентської молоді стали застосовувати комплексний підхід до навчання. Було розроблено велику кількість високоякісних посібників, які призначалися спеціально для ДН, одностороння взаємодія університету зі студентами здійснювалася як через друкований матеріал, так і засобами радіо- і телепередач (аудіокасети набули поширення пізніше).

Все це сприяло тому, що ДН Канади було вже готово до переходу до *другого етапу* свого розвитку.

Початок *другого етапу* 60-ті рр. – перша половина 90-х рр. розвитку ДН у Канаді пов'язанні зі створенням у 1969 році Відкритого університету Великобританії (ВУВ). Заснування ВУВ започаткувало наступний етап розвитку кореспондентського навчання, яке стали називатися дистанційним або відкритим.

Але варто зазначити, що термін „кореспондентське" був замінений на „дистанційне" у назві Міжнародної конференції з дистанційної освіти (International Conference of Distance Educatiqn – ICDE) у Ванкувері (Канада) лише у 1982 році [9].

Протягом *другого етапу* організації ДН у Канаді було засновано перший Відкритий університет Атабаска у (1972 р.). У цьому ж році був створений Телеуніверситет у Квебеку, а у 1978 р. – Інститут відкритого навчання, який згодом був перейменований на Агентство відкритого навчання [9].

Відкрита освіта реалізувалась у Канаді в основному через ДН спеціалізованими навчальними закладами: відкритими університетами, які об'єднувалися в міжнародні асоціації, створенням консорціумів та освітянської мережі, формуванням міжнародного освітнього простору [2].

Зокрема у відкритому університеті студент, отримавши план навчання, сам за допомогою наставника (тьютора) визначав, як він буде навчатися. Відкрите навчання, як правило, має розгалужену мережу навчальних центрів не тільки у своїй країні, але й за її межами. Студент у навчальному центрі може в зручному для нього режимі працювати в бібліотеці, лабораторії, консультуватися з тьютором [3].

Прозорість або відкритість навчання – це організаційний підхід, який більшою або меншою мірою дає змогу студентській молоді, незалежно від їхнього попереднього досвіду, бути зарахованою до освітніх програм, характерною рисою яких є важливість вибору студентом часу, місця, темпу і, особливо, виду навчання (навчання через вивчення друкованих матеріалів, аудіовізуальних засобів або усних лекцій) [1].

Аналіз науково–педагогічних джерел свідчить, що в 60-ті рр. XX століття вже почали з'являтися технічні засоби „другого покоління", які були більш прогресивними в порівнянні з технічними засобами „першого покоління". Поява відеомагнітофону, кабельного телебачення стала

альтернативою радіопередачам, так як зміст курсів на відеозаписах, можна було відправити студентам та знайомитись з ним у будь-який час.

З середини 80-х рр. XX століття у ДН став використовуватися персональний комп'ютер, за допомогою якого вже з'явилася двостороння відеоконференція. Можна стверджувати, що „третє покоління" технічних засобів з огляду на це, дало можливість навчальним закладам Канади передавати більшу кількість інформації студентам та здійснювати взаємодію серед студентів та між студентами і факультетом за допомогою електронної пошти, інформаційних табло. Електронні інформаційні ресурси стали передаватися на комп'ютерних дисках [5].

Нові технології активно впроваджувалися в освітню діяльність університетів Канади. Вони передбачали процес спілкування т'ютора з тими, хто навчається на відстані. Такий вид педагогічних технологій має, безперечно, певні переваги. По-перше, спілкування т'ютора з об'єктом навчання дозволяло значно розширити аудиторію, вийти за межі однієї класної кімнати. По-друге, такий вид навчання дозволяв використовувати резерви сучасної комп'ютерної техніки. Зокрема можливості запам'ятовування завдань, опрацювання відповідей дозволяло створити наочну картину тим, хто навчається.

Можна сказати, що другий етап в організації ДН у Канаді, позначився переважанням двостороннього зв'язку: навчання по телефону, використання інтерактивних відео- , радіо- і телетрансляції, мультимедіа, комп'ютерних програм, електронної пошти [9]. Варто також зазначити, що досліджуваний етап відрізняється середнім рівнем інтерактивності.

Швидкі темпи розвитку функціональних можливостей і технічних характеристик комп'ютерних і комунікаційних технологій, стрімке впровадження Інтернету в навчальний процес привели до якісно нових змін на *третьому етапі* (середина 90-х рр. XX ст. – початок XXI ст.) організації ДН студентської молоді у Канаді, який насамперед передбачає, що студенти, які навчаються самі забезпечують контроль за своєю освітою, тобто самі обирають час, темпи та місце навчання, перелік курсів, інформаційні джерела, включаючи інформаційні системи, бази даних, on-line бібліотеки, комп'ютерні посібники тощо.

Сучасне розуміння дистанційної освіти включає навчання на відстані із застосуванням новітніх інформаційних технологій, які на рубежі XX і XXI ст. стали інтенсивно розвиватися й дозволили говорити про формування нових підходів до освіти, пов'язаних з розвитком нових засобів і можливостей доставки інформації. Розвиток новітніх ІКТ зумовив появу нової термінології, що характеризувала освіту без відриву від основного виду діяльності та особливості навчання слухачів, навчального закладу, зокрема: „home-study" – навчання вдома, „external student" – студент екстернату, „independent study" – незалежне навчання, „extension study" – додаткове навчання, „open learning" – відкрите навчання, „on-line" – он-лайн навчання тощо [7].

Необхідно звернути увагу на те, що на активному використанні сучасних комунікаційних та інформаційних технологій („четверте покоління" технічних засобів ДН) базується досліджуваний *етап* дистанційної освіти Канади. З появою цих технологій з'явилися нові можливості для двостороннього зв'язку як у синхронному (відео- або аудіографічні конференції), так і в асинхронному режимі (електронна пошта, Інтернет, телеконференції).

Варто зазначити, що комп'ютери та доступ до всесвітньої мережі Інтернет сприяли принциповим змінам у ДН студентської молоді не тільки Канади, а і молоді всього світу.

Багато навчальних закладів Канади почали використовувати комп'ютерні конференції і Веб-ресурси для студентів як очного так і ДН. Виникло кілька консорціумів. Наприкінці XX століття Канада займає провідне місце у розвитку електронного навчання. Лідерами ДН стають Відкритий університет Британської Колумбії, Університет дистанційного навчання Вікторії, Університет Саймона Фрейзера й деякі інші. Канада також займає провідні позиції у розробці програмного забезпечення для ДН, наприклад, ВНС WebCT [9].

Одним з головним у ДН *третього етапу* є спілкування студента з викладачем і зі своїми колегами, навчання за допомогою якого переважає багатосторонній зв'язок між студентом, з одного боку, і викладачем, освітнім закладом, навчальними матеріалами, – з іншого. Такий зв'язок став можливим із впровадженням Інтернету, високошвидкісних ліній зв'язку, сучасного апаратного і програмного забезпечення[8]. Цей процес багатостороннього зв'язку здійснюється з використанням електронної пошти, телеконференцій.

Необхідно також зазначити, що велику роль у розвитку ДН на *третьому етапі* відіграє „он-лайн" (прямий) доступ до навчального матеріалу, наведеного у вигляді текстів, графіки, відео, контролюючих, тренажерних програм тощо [3].

„Четверте покоління" технічних засобів ДН характеризується зростанням швидкості передачі інформації та можливістю передачі великих обсягів інформації. ДН на цьому *етапі* включає технічні засоби усіх поколінь. Використання цих більш досконалих технічних засобів дозволяє визначити високий рівень їх інтерактивності. Однак існує потенціал його росту. Високий рівень інтерактивності може бути забезпечений на підставі інтерактивного програмного забезпечення, яке може бути створно з використанням технологій штучного інтелекту. На рубежах XX – XXI століть аспекти використання штучного інтелекту пов'язують з розробкою штучних навчальних програм [5].

Етапи становлення та розвитку питань організації ДН у Канаді збігаються з періодами індустріалізації, інформатизації суспільства та глобалізації освіти, кожний з яких складається з різних поколінь технічних засобів інформації.

Завдяки потужним лініям зв'язку, в Канаді впроваджується переважно електронне ДН, але також продовжує використовуватися відкрите та кореспондентське навчання.

Сьогодні ДН Канади набуло досить широкого поширення і реалізується на практиці.

Список використаної літератури

1. Аносов І. П. Сучасний освітній процесс: антропологічний аспект: Монографія / І. П. Аносов. – К. : Твім інтер, 2003. – 391 с. **2. Карпинська Л. О.** Організація навчального процесу у вищій педагогічній школі України з використанням продуктивних ідей канадської педагогіки: [навч. посібн.] / Л. О. Карпинська; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одесса, 2005. – 123 с. **3. Кухаренко В. М.** Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс: [Навч. посіб.] для викладачів вищ. та середн. Навч. закл. / [В. М. Кухаренко, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко]; за ред.. В. М. Кухаренко, Нац. техн. ун – т, „Харк. політехн. ін.-т." – [2-е вид. доп.].- Х. : НТУ „ХПІ" Торсинг, 2001. – 319 с. **4. Лещенко І. Т.** Розвиток дистанційної освіти в Російській Федерації: автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / І. Т. Лещенко: Акад. пед. наук України Ін-т пед. освіти та освіти дорослих. – К., 2008. – 20 с. **5. Стефаненко П. В.** Дистанционное обучение в высшей школе / П. В. Стефаненко. Акад. пед. наук Украины, Ин-т педагогики и психологии проф. образован. – Донецк, ДОННТУ, 2002. – 397 с. **6. Сучасні** педагогічні технології: навч. посібн. / Ніжин. держ. ун-т ім. М. В. Гоголя: уклад.: І. І. Киричок. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя. – 242 с. **7. Шаран Р.** Етапи розвитку дистанційної освіти у США / Р. Шаран // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – № 2. – С. 34 – 42. **8. Шуневич Б. І.** Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки: автореферат дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Б. І. Шуневич: Ін-т вищої освіти Акад. пед. наук України. – К., 2008 – 36 с. **9. Шуневич Б. І.** Дистанційне навчання в системі вищої освіти Європи та Північної Америки / Б. І. Шуневич; Київ, Нац. ун-т ім. Т. Шевченко – К. : Київ. ун-т, 2005 – 365 с. **10. Cambre.** M. A. The state of the art of instructional television / M. A. Cambre // In G.S. Anglin, (ed.), Instructional technology post, present and future, Englewood. CO: Libraries Unlimited, 1991.

Борзенко О. П. Етапи організації дистанційного навчання в Канаді

У статті розглянуті питання розвитку дистанційного навчання (ДН) в Канаді, становлення якого пройшло три етапи. Охарактеризовано чинники, що зумовили розвиток окремих педагогічних технологій на кожному етапі. Особливістю сучасного періоду розвитку дистанційного навчання в Канаді є застосування технологій з високим рівнем інтерактивності. Розглянуто появу нових типів університетів завдяки

впровадженню новітніх інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітню галузь Канади. Установлено, що кожний етап історії розвитку ДН Канади обмежений певними проміжками часу та збігається з періодами індустріалізації, інформаційності суспільства, глобалізації освіти та складається з різних поколінь технічних засобів.

Ключові слова: дистанційне навчання, кореспондентське навчання, відкрите навчання, он-лайн навчання, етапи розвитку ДН, засоби інформації, рівень інтерактивності.

Борзенко А. П. Этапы организации дистанционного обучения в Канаде

В статье рассмотрены вопросы развития дистанционного обучения (ДО) в Канаде, становление которого проходило в три этапа. Дана характеристика факторам, которые привели к развитию отдельных педагогических технологий на каждом этапе. Особенностью современного периода развития дистанцилнного обучения в Канаде является использование технологий з высоким уровнем интерактивности. Рассмотрено появление новых типов университетов в результате внедрения новейших информационно-комуникационных технологий (ИКТ) в образовательную отрасль Канады. Установлено, что каждый этап истории развития ДО Канады ограничен определенными промежутками времени и совпадает с периодами индустриализации, информативности общества, глобализации образования и состоит с разных поколений технических средств.

Ключевые слова: дистанционное обучение, корреспондентское обучение, открытое обучение, он-лайн обучение, этапы развития ДО, средства информации, уровень интерактивности.

Borzenko A.P. Stages of Distance Education in Canada

The article deals with the development of distance learning (DL) in Canada, and its formation includes three stages. The factors which resulted in the development of separate educational technologies during each stage have been characterized. At the first stage of development of remote education technical means of the first generation (mail, radio, television) were used. Opening of the first Open university which was carrying out distance learning, and also use of more progressive technical means of training became features of the second period. The third period is characterized by wide use of computer and communicative technologies, and also opportunities Intreneta. Feature of the modern period of development of distantsilnny training in Canada is use of technologies з high level of interactivity. The new types of universities which appeared because of introduction of new information technologies in educational system of Canada have been considered. It's established that each stage in the history of development of Canadian distance learning (DL) is limited by certain time periods and coincides with the periods

of industrialization, society comprehension, education globalization and consists of various generations of technical devices.

Key words: distance learning, correspondence learning, open learning, online learning, stages of development of DL, generation of technical devices, the level of interactivity.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2013 р.
Прийнято до друку 27.06.2013 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Штефан Л. А.

УДК 378.11

М. М. Гладченко

ФІНАНСОВА АВТОНОМІЯ УІНВЕРСИТЕТУ ЯК ПЕРЕДУМОВА ПОЯВИ І РОЗВИТКУ СТРАТЕГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Зважаючи на результати позитивного впливу фінансової автономії університету на появу і розвиток стратегічного менеджменту вищої освіти країн Європейського Союзу, вивчення досвіду цих країн сприятиме покращенню національної системи вищої освіти і впровадженню стратегічного менеджменту вищих навчальних закладів в Україні.

В Україні проблеми стратегічного менеджменту освіти вивчають Г. А. Дмитренко, Г. В. Єльникова, Л. М. Калініна, В. І. Луговий, В. І. Маслов, В. В. Олійник. У працях науковців визначається сутність стратегічного менеджменту освіти. Проте в педагогічній літературі недостатньо приділяється уваги вивченню фінансової автономії університету як передумови появи і розвитку стратегічного менеджменту вищої освіти країн Європейського союзу.

Мета статті – проаналізувати реформи у фінансуванні вищої освіти як одну з передумов появи і розвитку стратегічного менеджменту вищої освіти країн Європейського Союзу.

„Фінансування – це не лише механізм розподілу фінансових ресурсів між університетами, а й основа інструментів управління, які підсилюють загальні цілі діяльності вищих навчальних закладів. Фінансування визначає ініціативи для певної поведінки, наприклад, на основі отримання грантів на конкурсній основі. Фінансування – сукупність інструментів, спрямованих на досягнення цілей вищої освіти” [4, с. 21].

Реформи у сфері вищої освіти свідчать про її важливість для економічного, соціального і культурного розвитку. „Реформування фінансування сектору вищої освіти ґрунтується на розумінні, що рівень і

метод фінансування відіграють важливу роль, коли йдеться про продуктивність систем вищої освіти. Розширення систем вищої освіти призвело до появи бюджетного тиску у багатьох країнах. Все більше і більше держав почали наголошувати на політиці розділення витрат, яка передбачає, що студенти і платники податків повинні брати на себе частину витрат на вищу освіту" [4, с. 9]

Сформовані нові механізми фінансування спрямовані на збереження рівноваги між автономією вищих навчальних закладів і громадською (державною) підзвітністю. Фінансова автономія є важливою складовою автономних організацій. „У межах фінансової автономії виділяють наступні аспекти: повноваження університету щодо вільного розподілу внутрішнього фінансування, можливість робити позики на ринку капіталу і формувати резерви з коштів не витрачених протягом року, вільно витрачати державні операційні гранти" [4, с. 41]. „Дослідження університетів 32 країн Європейського Союзу за 2008р. показало, що в 14 країнах університети мають високий рівень фінансової автономії, у той час як інші 14 мають середній рівень і лише в чотирьох країнах низький рівень фінансової автономії" [4, с. 41]. З 1995 р. у 16 країнах були проведені реформи, які забезпечили більше фінансової свободи державним університетам. Науковці роблять висновок, що загалом рівень фінансової автономії у 2008 р. є досить високим [4].

Протягом 1980-2000 рр. зміни в системі фінансування закладів вищої освіти є важливим складником їх зростаючої автономії. Реформи відбувалися у трьох напрямах: відмова від призначених коштів (earmarked) і перехід до одноразової виплати гранту чи блоку грантів у бюджет університету спрямовані на поточні витрати вищого навчального закладу (lump-sum or block grant budgets); впровадження більш об'єктивної формули фінансування; фінансування на основі продуктивності і отриманого навчального продукту; впровадження фінансування на основі контрактів.

У країнах з бінарною системою вищої освіти не університетські інститути відчули зміни у фінансуванні, які були схожі на зміни,що запровадили в університетах. У більшості країн Європи, за винятком федеративних земель Німеччини, відбувся перехід від деталізованого бюджету, затвердженого Міністерством, до виділення поточного фінансування у формі блоків грантів, які інститути витрачають на власний розсуд у межах нормативної бази фінансування громадського сектору. У більшості країн (Бельгія, Данія, Іспанія, Люксембург, Нідерланди, Австрія, Португалія, Фінляндія, Швеція, Велика Британія, Ірландія і Норвегія) основна частина фінансування виділяється у формі грантів, починаючи з 1996 – 1997 рр. Проте крім, грантів окремо виділяються кошти на дослідницьку діяльність, капітальні витрати і різноманітні проекти. У Франції основна частина фінансування виділяється у формі зарплатні персоналу і тому не перебуває під контролем вищого навчального закладу. Проте, як зазначалося вище,

незначна за розмірами, але постійно зростаюча частина фінансування закладів вищої освіти у Франції виділяється на основі формули і контрактів. Вищі навчальні заклади на власний розсуд розподіляють гранти за різними напрямами бюджетного фінансування.

У Німеччині фінансування закладів вищої освіти відбувається в процесі переговорів між відповідним Міністерством федеративної землі на основі пропозицій, які подає вищий навчальний заклад. Проте існують обмежені можливості щодо фінансування різних типів витрат, і відсутні об'єктивні критерії фінансування. У 1998р.у Німеччині був прийнятий федеративний „Закон про вищу освіту" (Higher education Framework Act**),** який затвердив використання блоків грантів.

У більшості країн Європи впровадження фінансування на основі блоків грантів є невід'ємною складовою розширення автономії вищих навчальних закладів, що надає свободу у формуванні пріоритетів внутрішніх витрат. У Великій Британії зміни у системі фінансування вищих навчальних закладів спрямовані на підвищення рівня ефективності, якості і підзвітності щодо використання державного фінансування з одночасним забезпеченням інституційної автономії.

У Великій Британії до 1988р. фінансування університетам виділялося як блоки грантів на основі критеріїв, прийнятих університетським Комітетом з питань грантів (University Grants Committee), який очолюють представники академічної спільноти. Обсяг гранту в першу чергу залежав від кількості студентів, нині фінансування викладацької діяльності і навчального процесу ґрунтується на квазі-контрактній системі, яка в першу чергу відображає інтереси і пріоритети уряду, а не університету. У той же час основна частина фінансування дослідницької діяльності є відокремленою від блоку грантів і виділяється на конкурсній основі Дослідницькими радами (Research Council). Фінансування дослідницької діяльності в межах блоку грантів проводиться на основі продуктивності і оцінюється періодично, кожні 3-5 років.

Перехід до забезпечення поточних потреб університету за допомогою виділення блоку грантів завжди супроводжується впровадженням об'єктивної формули для розподілу фінансування між закладами вищої освіти. Зазвичай ці формули ґрунтуються на основі кількості студентів на різних типах навчальних курсів. „Прийняття такої формули надало можливість забезпечення однорідності у системі вищої освіти і уникнення довготривалої процедури переговорів з інститутами та зменшило залежність від колишнього рівня фінансування, який призводив до нерівності між вищими навчальними закладами" [3, с.95].

„Метод фінансування на основі формули є більш прозорим і простішим для адаптування різних рівнів громадських витрат. Перехід до фінансування на основі формули відбувся у 1990р. у ряді країн (Греція, Італія, Люксембург, Португалія, Ісландія, Ліхтенштейн, Норвегія і Німеччина у формі пілотних проектів), у Франції лише незначна

кількість фінансування навчального процесу відбувається за формулою" [3, с. 96]. Більшість країн Європи протягом тривалого часу використовувало модель не орієнтовану на кінцевий освітній продукт, проте деякі з країн перейшли до фінансування на основі результатів продуктивності діяльності вищого навчального закладу. Існують відмінності щодо того, наскільки ці моделі приділяють увагу досягненню кількісних цілей і показників і вимірюванню успішності курсів.

Данія, Фінляндія, Швеція і Норвегія, Греція, Люксембург, Нідерланди і Велика Британія поєднали заходи, спрямовані на досягнення цілей у межах формули фінансування освітніх витрат у секторі вищих навчальних закладів. Проте деякі з країн пішли далі, ніж інші у поєднанні фінансування навчального процесу на основі освітнього продукту і продуктивності. „Нідерланди і Фінляндія перейшли до узгодження фінансування з середньостроковими цілями, які визначаються відповідними Міністерствами та університетами. У Данії обсяги фінансування університетів визначаються фактичною кількістю студентів, які склали іспити, ця інформація заноситься до фінансового звіту (Finance Act)" [3, с. 96].

У Норвегії блоки грантів на навчальний процес і дослідницьку діяльність зазвичай виділялися на основі пропозицій Міністерства, проте з 1990р. відбулося збільшення фінансування на основі зростання кількості студентів. «У Великій Британії вплив уряду на процес управління був значно більшим, тому що фінансування відбувалося на основі цільової кількості студентів, яка визначалася відповідною Радою з фінансування (Funding Council**)** для кожного університету на основі рівня, який склався історично і пріоритетів держави. На університети, які не виконували нормативи щодо кількості студентів, накладався фінансовий штраф" [3, с.96].

У Бельгії, Данії, Греції, Іспанії, Люксембургу, Нідерландах, Португалії, Великій Британії і Ісландії розділяють базове фінансування дослідницької діяльності і фінансування навчального процесу, розподіл ресурсів відбувається на основі різних показників і критеріїв. У Німеччині фінансування не розділяють на фінансування дослідницької діяльності і навчального процесу, частина коштів, виділених на дослідницьку діяльність, визначається на основі конкурентних засадах і проводиться через зовнішній орган фінансування Німецьке наукове співтовариство (Deutsche Forschungsgemeinschaft).Незважаючи на те, що вищенаведена формула фінансування в першу чергу відноситься до фінансування навчального процесу, необхідно зауважити, що частина державного фінансування на дослідницьку діяльність традиційно ґрунтується на якісних критеріях і показниках, експертній оцінці пропозицій щодо дослідницької діяльності. Крім того, базове виділення фінансування на дослідницьку діяльність, безпосередньо на університет, стало першим складником фінансування закладів вищої освіти на основі якості освітнього продукту. Нідерланди були однією з перших країн, яка

запровадила фінансування дослідницької діяльності на основі показників продуктивності у 1983 р., а у 1986р. Велика Британія ввела процедуру оцінювання якості дослідницької діяльності як підґрунтя фінансування дослідницької діяльності університетів.

Остання тенденція у сфері фінансування закладів вищої освіти, яка відноситься до розширення автономії – заохочування університетів з 1980р. заробляти кошти на основі продажу навчальних і дослідницьких послуг. У 1996 – 1997 рр. форми контрактного фінансування стали можливими в усіх країнах за винятком Німеччини. Виділяють два типи контрактів, які укладаються вищими навчальними закладами: контракти між центральним або регіональним урядами з метою формування спеціальних програм додаткових навчальних курсів або дослідницьких проектів і контракти, які укладаються на відкритому ринку освітніх послуг з приватними організаціями. Перший тип контрактів завжди дозволяє університетам отримувати додаткове державне фінансування, якщо вони пропонують спеціальні навчальні курси або дослідницькі проекти додатково до звичних видів діяльності, які відповідають потребам центрального й регіонального урядів. Контракти такого типу можуть не укладатися на основі конкурсної тендерної процедури на відкритому ринку освітніх послуг. Проте їх кінцевий освітній продукт і результат завжди піддаються моніторингу. Контракти можуть розглядатися як обмежена версія системи державного громадського фінансування на основі вищеподаних цілей і можуть співіснувати з фінансуванням на основі вхідних даних (Іспанія, Франція. Італія, Португалія, Ісландія та французькомовна частина Бельгії).

Розвиток середньострокових послуг, що надаються на контрактній основі, сприяє заохоченню інвестицій у стратегічне планування і стратегічний менеджмент. Наприклад, у Франції розповсюдження державного фінансування на контрактній основі є важливим стимулом для провадження змін у діяльність вищого навчального закладу. Значну частину фінансування університети отримують за рахунок оплати студентами навчальних послуг. Розрізняють два види оплати у вищому навчальному закладі: оплата, яка покриває надання освітніх послуг; оплата при реєстрації, яка включає адміністративні витрати, пов'язані з зарахуванням студентів до університету і складанням іспитів. „У більшості країн реформи, які проводилися з 80-х років XX ст., стосувалися запровадження або відміни оплати за навчання у вищому навчальному закладі. Країни Європейського Союзу розглядають аргументи за і проти оплати за навчання в університеті. Сума оплата за навчання є значною лише в таких країнах, як Італія, Нідерланди, Португалія і Велика Британія (за винятком Шотландії). У більшості цих країн розмір оплати за навчання встановлюється державою, проте в Португалії, Великій Британії і Північному Рейн-Вестфалії (федеративна земля Німеччини) оплата за навчання визначається вищим навчальним закладом, а уряд встановлює граничну межу розміру оплати" [3,с.34].

Впровадження оплати за навчання спричинило широке обговорення [5], проте, як свідчить практика, оплата за навчання не покриває значної частини витрат вищого навчального закладу. П. Агіон (P.Aghion) [1,2] і Ф. Ван де Плоег (F. Van der Ploeg) аналізують взаємозв'язок між продуктивністю вищого навчального закладу, реформуванням управління і фінансування. Продуктивність університету вимірюється на основі позиції у Шанхайському Академічному рейтингу, тому в першу чергу враховуються результати дослідницької діяльності. Управління зводиться поняття університетської автономії зокрема щодо укладання бюджету. Результати дослідження показали, що університетська автономія і фінансування сприяють розвитку дослідницької діяльності. Конкуренція під час отримання грантів сприяє формуванню конкурентних відносини між університетами [4, с. 36] Ф. Ван де Плоег (F. Van der Ploeg) і Р. Фойгелез (R. Veugelers) провівши дослідження довели, що країни, де університети мають вищий рівень автономії мають кращі показники продуктивності.

Узагальнюючи зарубіжний досвід щодо фінансової автономії вищого навчального закладу як передумови появи стратегічного менеджменту вищої освіти, можна стверджувати, що нові механізми фінансування приділяють більше уваги показникам продуктивності діяльності вищого навчального закладу і якості освітнього продукту. Державні бюджети не можуть задовольняти фінансові потреби сучасних систем вищої освіти, тому це потребує нових фінансових інструментів управління і урізноманітнення ресурсів, що призвело до перегляду систем фінансування вищої освіти в багатьох країнах Європи і впровадження реформ.

Список використаної література

1. Aghion P., Dewatripont M., Hoxby C., Mas-Colell A. and Sapir A.Why reform Europe's universities? Bruegel: Brussels. – Policy Brief – 2007. – № 4. **2. Aghion P.,** Dewatripont M., Hoxby C., Mas-Colell A., Sapir A. Higher aspiration: An agenda for reforming European universities. – Bruegel: Brussels, 2008. – 60p. **3. Eurydice.** Two decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 Onwards. – Brussels: Eurydice, 2000. – 395 p**. 4. Jomgbloed B.,** de Boer H., Enders J., File J. Progress in higher education reform across Europe. Funding Reform. Vol.1: Executive summary and main report. – European Commission, 2008. – 156 p. **5. Teixeira P. N.,** Johnstone D. B., Rosa M. J., Vossensteyn J. J. Cost-sharing and accessibility in higher education: A fairer deal? // Douro Series: Higher Education Dynamics. – Dordrecht: Springer, 2006. **6. Veugelers R.,** van der Ploeg F. Reforming European Universities: Scope for an Evidence-Based Process, CESIFO, 2008 Working Paper No. 2298, Retrieved April 16 2009 [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://www.cesifo-group.de/

Гладченко М. М. Фінансова автономія університету як одна з передумов появи і розвитку стратегічного менеджменту вищої освіти країн Європейського Союзу

Проаналізовано реформування фінансування у сфері вищої освіти країн Європейського Союзу, що сприяло розширенню фінансової автономії університетів і створили передумови для появи і розвитку стратегічного менеджменту вищого навчального закладу. Розглянуто два типи контрактів, які укладаються вищими навчальними закладами: контракти між центральним або регіональним урядами з метою формування спеціальних програм додаткових навчальних курсів або дослідницьких проектів і контракти, які укладаються на відкритому ринку освітніх послуг з приватними організаціями.

Ключові слова: фінансова автономія,стратегічний менеджмент вищої освіти.

Гладченко М. М. Финансовая автономия университета как одна из предпосылок возникновения и развития стратегического менеджмента высшего образования в странах Европейского Союза

Проанализировано реформирование финансирования в сфере высшего образования стран Европейского Союза, которое содействовало расширению финансовой автономии университета и создало предпосылки для появления и развития стратегического менеджмента высшего учебного заведения. Рассмотрено два типа контрактов, которые заключаются высшими учебными заведениями: контракты с центральным или региональным правительством с целью формирования специальных программ дополнительных учебных курсов или исследовательских проектов, и контракты, которые заключаются на открытом рынке образовательных услуг с частными предпринимателями.

Ключевые слова: финансовая автономия, стратегический менеджмент высшего образования.

Hladchenko M. M. Financial Autonomy of the University as One of the Preconditions of Emergence and Development of the Strategic Management of Higher Education in the Countries of European Union

The author analyzes the reforms of the funding in the higher education sector of the EU which contributed to the extension of the finance autonomy of the universities and created conditions for the emergence and development of the strategic management of the higher education institute. Summarizing international experience in financial autonomy of higher education as a precondition for the emergence of strategic management of higher education, it can be argued that new funding mechanisms are paying more attention to performance indicators of higher education and the quality of the educational product. The research is focused on the trend in the funding of higher education, which concerns the strengthening of the autonomy of higher education institutions is the encouragement of the universities since 1980 to

earn money while providing educational and research services. The author analyses the two types of contracts which are made by higher education institutions: contracts between central and regional governments in order to create special programs or additional courses and research projects and contracts that are made in the open market of educational services between universities and private organizations.

Key words: financial autonomy, strategic management of higher education.

Стаття надійшла до редакції 10.04.2013 р.
Прийнято до друку 27.06.2013 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.15

В. Є. Бенера

САМОСТІЙНА НАУКОВА РОБОТА СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ (1864 – 1883 рр.)

Самостійна науково-дослідна робота, як найвища форма прояву самостійної роботи студента, у XIX ст. в Україні була зосереджена у вищих закладах освіти. Вчені відзначали, що чим вище поставлена самостійна наукова робота в університеті, чим вища наукова діяльність кожного професора, тим „яскравіше буде палати наукове світло університету, тим більше простору воно буде освітлювати, тим здоровішою буде атмосфера університетських аудиторій”[13, с. 11]. Підкреслимо, що деякі вчені досліджуваного періоду наукову роботу ставили вище викладацької „професор, перш за все, вчений, а потім уже – викладач” [14, с. 16].

Процес розвитку самостійної наукової роботи студентів нами досліджується переважно у діяльності класичних університетів Східної, Південної, Центральної і Західної України другої половини XIX – початку XX ст. Наприкінці другої половини XIX ст. на Україні діяли п’ять університетів: Львівський (1661), Харківський (1805), Київський (1834), Новоросійський (1865), Чернівецький (1875); Ніжинський історико-філологічний інститут кн. О. Безбородька (1875), Київські вищі жіночі курси (ВЖК) (1878) тощо. У вищих закладах освіти поруч з консервативною, відданою монархії інтелігенцією, сформувалась генерація прогресивної інтелігенції, яка вболівала за стан духовності народу, за рівень його освіченості. Як свідчить ретроспективний логіко-системний аналіз наукових джерел щодо діяльності вітчизняних університетів [1; 3-9; 10-11; 15-16; 23-24], найвищі прояви самостійної роботи студентів за своєю суттю і змістом, як самостійна науково-дослідницька робота, були виражені саме у процесі становлення вітчизняної університетської освіти зазначеного періоду. Виходячи із зазначеного м*етою статті* є: визначення особливостей самостійної наукової роботи студентів заявленого історичного періоду, виявлення особливостей та тенденцій її розвитку. Виявити й актуалізувати конструктивний досвід організації самостійної роботи студентів у вищій школі України (1864 – 1883).

Дослідження вчених перших університетів внесли нові уявлення про значення самостійної розумової праці, створили багато корисних власних наукових праць. Зазначимо, що досвід започаткування прогресивних форм самостійної роботи викладачів і студентів пов’язаний із діяльністю перших університетів. У теорії

досліджуваного феномену провідні вчені, педагоги (Д. Багалій, М. Пирогов, О. Потебня, К. Ушинський та ін.) вказували на необхідність удосконалення навчального процесу у вищих закладах освіти, зорієнтованого на розвиток у студента потреби в самоосвіті, самостійного оволодіння методологією науки, виховування інтересу до самостійної наукової праці тощо. Логіко-системний аналіз наукових джерел дозволяє відзначити, що К. Д. Ушинський розглядав організацію самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів як результат об'єднання діяльності викладача і діяльності студента, спрямованої на оволодіння знань репродуктивним і творчим способом. Процес навчання вчений розглядав як свідомий, вольовий процес переходу від незнання до знання. „Всякий правильний метод навчання від відомого… повинен переходити до невідомого, а не навпаки… При такім методі навчання збуджується та самостійна робота голови студента, яка становить єдино міцну основу всякого навчання" [21, с. 331; 22, с. 225 – 226]. Вчений, відзначаючи недостатнє вміння студентів працювати самостійно, радив привчати до правильних прийомів цієї роботи. К. Д. Ушинський розглядав організацію самостійної роботи як результат спільної діяльності викладача і діяльності студента у роботах „Людина як предмет виховання, спроба педагогічної антропології", „Праця в її психічному і виховному значенні", „Почуття відсутності діяльності". Важливо, що у працях вчений висловлював погляди про розуміння внутрішніх важелів виникнення процесу самостійної діяльності як внутрішньої потреби в розвитку, яка дається людині генетично. К. Д. Ушинський обґрунтував цілісну концепцію розумової праці молодої людини у роботі „Праця в її психічному і виховному значенні" [20, с. 104]. Актуальними є думки педагога з приводу поєднання фізичної і розумової праці в діяльності людини, які на його думку, – це органічно поєднані частини єдиного процесу, однаково важливі для розвитку особистості. Більше того, на думку вченого, фізична праця сприяє розвитку розуму, а розумова – допомагає більш грамотно ставитись до розвитку тілесних сил. Основні елементи праці, охарактеризовані К. Д. Ушинським, допомагають глибше проникнути у смислове наповнення самостійної роботи тих, хто навчається.

Результати логіко-системного аналізу дозволяють відзначити, що у теорії самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищих закладів освіти знайшли свій розвиток провідні педагогічні ідеї вчених (Д. Багалій, П. Гулак-Артемовський, І. Срезневський, І. Нетушил, М. Сумцов) щодо необхідності під час викладання лекційних курсів не тільки повідомляли змістовну інформацію з науки, а й стимулювали студентів до самостійних наукових пошуків, написання рефератів, здійснення перекладів тощо. Досліджено, що науково-методологічні засади самостійної роботи у навчальному процесі продовжено у навчально-методичних керівництвах курсів

наук ведучих професорів вищої школи. І. Срезневський звертав увагу на повторення навчального матеріалу як одному із прийомів активізації самостійної роботи студента у „Посібнику до читання Гомера" [19, с. 78 – 80]. Вчений відзначав про необхідність попередньої до лекції самостійної роботи студента із загальними посібниками, словниками, енциклопедіями, вказівниками, додатками до зібрань актів тощо. Установлено, що у теорії досліджуваного феномену І. Срезневський (1869) розвинув обґрунтування поняття самостійної наукової роботи як самостійної розробки окремого питання науки, яким особливо займається молода людина здобуваючи певний ступінь, – виклад у вигляді наукової роботи, що загалом відповідає сучасному її змісту [19, с. 6].

На практиці у навчальному процесі вищої школи особливістю самостійної роботи студентів університету у зазначений час визначаємо удосконалення її форм і методів у науковому середовищі, створеному провідними професорами вищої школи у процесі вивчення конкретних наук. На лекції, як провідній формі організації навчального процесу, прогресивні професори вищих закладів освіти (М. Бунге, С. Гогоцький, М. Лавровський, О. Новицький, І. Срезневський, В. Шульгін та ін.) визначали загальну установку на самостійну роботу студентів, орієнтували їх на самостійний пошук джерел в архіві, бібліотеці у підготовці до просемінарів, „студіювання класичних письменників", письмових самостійних робіт тощо. Провідною тенденцією та особливістю зазначеного періоду відзначимо спрямування навчального процесу прогресивною частиною професорів університетів на індивідуальну самостійну роботу студентів, активне використання з цією метою консультування не лише у вищому навчальному закладі, а й удома. Під час організації самостійної роботи студентів окрім активних методів навчання у процесі викладання лекцій, розпочалася популяризація і активне впровадження самостійної наукової роботи студентів під час семінарів, співбесід, репетицій, практичних занять.

За результатами дослідження установлено, що у зазначений період Г. Фальброком і В. Чарнолуським у „Настольной книге по народному образованию" був виданий нормативний документ, котрий вперше чітко визначав місце самостійної роботи у навчальному процесі учительських інститутів. У розділі „Викладачі і обов'язки" (по навчальній частині, п. 21) „Інструкції" (1876) визначалися завдання керівництва самостійною роботою учасників навчального процесу учительських інститутів: привчати вихованців до самодіяльності засобами самостійних робіт, що полягають у читанні книг і в письмовому викладі питань, які вимагають самостійного пояснення тощо. Викладачі були зобов'язані: а) знайомити вихованців з методами викладання; б) по можливості часто перевіряти знання вихованців з методами викладання; в) по

можливості часто перевіряти знання вихованців засобами бесід у класі, причому звертати особливу увагу на словесний виклад предмету вихованцями; г) привчати вихованців до самодіяльності засобами самостійних робіт, що полягають у читанні книг і в письмовому викладі питань, які вимагають самостійного пояснення; д) в старших класах керувати вихованцями, кожен зі свого предмету, на практичних заняттях викладання у міських училищах, що є при інститутах, слідкувати за ходом викладання і представляти педагогічній раді звіти про викладацькі здібності вихованців [24, с. 1097].

Щодо контролю за самостійною роботою студентів у навчальному процесі необхідно зазначити, що в інструкції (п. 22) кожен викладач повинен був вести список вихованців і відмічати у ньому успіхи, а через кожних два місяці ці списки пропонувати педагогічній раді для обговорення та складання відповідних висновків і зауважень. Зазначимо, що важливою складовою навчального процесу було виховання молодих людей щодо розуміння та усвідомленого ставлення до навчання та самостійної праці. Зокрема, у наукових заняттях – давати поради, пояснювати труднощі, вказувати кращі допоміжні твори із предмету занять кожного, полегшувати, по можливості, засвоєння важких місць тих або інших авторів, бесідуючи про прочитане; особливо із тих наук, які є їх спеціальністю; в) на обов'язки викладання законовчителя повинно лежати ознайомлення вихованців з відомими творами морально-релігійного змісту, щоб надалі вихованці могли керувати їх читанням у міських училищах [24, с. 1097 – 1098].

Інструкція щодо керівництва самостійною роботою вихованців на практиці визначала (1876, п. 12): а) попереднє відвідування вихованцями уроків учителів міських училищ, звіти про ці уроки (усні і письмові) вихованців обговорюються на особливих педагогічних радах під керівництвом викладачів відповідних предметів учительського інституту і міського училища; б) складання вихованцями під керівництвом викладачів конспектів окремих уроків для викладання у міських училищах; в) викладання таких уроків у міських училищах у присутності викладача відповідного предмету з інституту, вчителя міського училища і директора. У примітці до інструкції зазначалося, що для отримання належного досвіду у початковому викладанні і веденні дисципліни кожен вихованець повинен дати достатню кількість уроків із усіх предметів, особливо з навчання читанню, письму, пояснювального читання з граматичним розбором, арифметиці [24, с. 1105]. Отже, результати наукового пошуку дозволяють відзначити вагомий внесок діяльності вчительських інститутів, які за результатами дослідження Н. Дем'яненко, хоча і не давали вищої освіти, але закладали основи розвитку загальнопедагогічної підготовки. Щодо предметного поля

нашого дослідження, вони відіграли надзвичайну роль, оскільки самим фактом створення стали необхідною базою управління самостійною роботою студентів з теоретичного й „спеціального і практичного навчання".

Логіко-системний аналіз архівних матеріалів дозволяє стверджувати, про надання у Міністерство народної освіти рекомендацій від факультетів про студентів, які проявили упродовж університетського курсу навчання постійними науковими заняттями і продемонстрували свої здібності (11 березня 1864 р.) [12, 11 арк.], про періодичність оголошень тематики для здобуття нагород медалями, які визначалися напередодні навчального року (серпень 1863 р.) [7, 14 арк.]. Зазначений період характеризувався активізацією студентського наукового руху у вищій школі, що сприяло розвитку позааудиторної самостійної роботи студентів з метою поглиблення їх знань з певних наук, набутті досвіду самостійної науково-дослідницької роботи під керівництвом професорів університетів. М. Демків зазначав, що наочним виразом діяльності наукового життя, що почалося із введення Статуту 1863 р., виявилось виникнення і розвиток при університетах наукових товариств та гуртків тощо [2, с. 558]. Слід відзначити, що з виникненням та розвитком наукових товариств при університетах і студентських наукових гуртків, які очолювали провідні викладачі, одночасно визначалися і їхні напрями діяльності.

Логіко-системний аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати про результативну діяльність товариств й активну участь у їх роботі студентів вищих навчальних закладів зазначеного періоду. Так, результати аналізу протоколів засідання комісії виставки Київського товариства природодослідників свідчать про присудження медалей його членам (вересень 1871 р.) та про дозвіл на проведення нових наукових відряджень П. Армашенскому і В. Савинскому (18 травня 1882 р.). Нами досліджений документ про те, що М. Демков був дійсним членом Київського товариства природодослідників (30 грудня 1882 р.) [1, с. 159]. Дослідження навчальних програм, статутів наукових гуртків та товариств дозволяють стверджувати, що у теоретичній і практичній підготовці у процесі вивчення конкретних наук, науково-дослідній роботі студентів у навчально-допоміжних установах вищої школи досліджуваного періоду визначальними були прояви співробітництва викладача і студента у визначенні способів організації самостійної роботи студентів та формуванні рекомендацій щодо їх реалізацій (створення позитивної емоційної атмосфери, неординарна постановка мети і завдань занять, співробітництво викладача і студента). Особливістю зазначеного періоду є введення нових форм наукової самостійної роботи студентів у допоміжних установах, зокрема складання студентами каталогів у архівах (Львів – 1894 р., Харків –

1863 р.) тощо. Продовжувалася традиція систематичних випусків наукових праць викладачів та студентів у періодичних університетських виданнях та відкриття нових („Ученые записки Харьковского Императорского университета” з 1874 р.) тощо[1, с. 166 – 168].

Міністерство народної освіти, департамент розряду вищих закладів видали циркуляр (від 6 лютого 1871 р. за № 1394) щодо необхідності прийняття заходів для заохочення студентів до серйозних наукових занять під керівництвом викладачів. Наголошувалося на необхідності вжити заходи для посилення практичних занять студентів не лише на фізико-математичних факультетах, на яких такі заняття обов’язкові, але й по можливості і на інших факультетах. Все це зумовлене було тим, що у серйозно проведених наукових і практичних заняттях уряд вбачав один із дієвих засобів усунення юнацтва від політичних міркувань, «поползновений к беспорядкам» [26, арк.4; 28, арк. 1 – 4]. Нами досліджено, що циркуляр департаменту розряду вищих навчальних закладів Міністерства народної освіти (від 6 лютого 1871 р. за № 1394) визначав необхідність прийняття заходів для заохочення студентів до серйозних наукових занять під керівництвом викладачів не лише на фізико-математичних факультетах, на яких такі заняття обов’язкові, але й по можливості і на інших факультетах. Наступні циркуляри Міністерства народної освіти продовжували визначати вагомість наукової роботи студентів, дозволяли створювати наукові гуртки і товариства у вищих закладах освіти „О пояснении в отчетах по университетам сведений о результатах научных занятий студентов вне лекций” (1878), „О включении в ежегодные отчеты по университетам сведений о результатах научных занятий студентов университетов вне лекций” (1881), „Об установлении желательного общения между студентами, профессорами и учебным начальством” (1881) тощо. Провідними особливостями і тенденціями зазначеного періоду була інтеграція наукової й освітньої роботи студентів вищих закладів освіти, активізація самостійної науково-дослідницької роботи студентів у студентських наукових гуртках, товариствах; посилення її змісту всупереч урядовим розпорядженням щодо використання наукових занять студентів вищої школи задля відволікання їх від політичної активності тощо.

Зазначимо, що Міністерство народної освіти (1881), розуміючи, „що звичайного академічного викладання в наших університетах, тобто читання лекцій, взагалі недостатньо для залучення студентів до серйозної наукової роботи і занять”, і беручи до уваги активну, але розрізнену і не координовану роботу університетів по впровадженню практичних занять в навчальний процес, визнало необхідним розглянути питання про те, „що зроблено у нас для залучення до таких занять під керівництвом професорів, що

може бути зроблено на кожному із факультетів, і як на ці питання можуть відповісти самі університети" [25, с. 1323]. Важливо відзначити, що виданий документ був розглянутий на сторінках „Журнала Министерства народного просвещения" в рубриці „Ведомости о деятельности наших университетов" [10]. Зазначимо, що як свідчить аналіз наукових джерел, серед прогресивного професорсько-викладацького корпусу університетів такі рішення викликали неабиякий резонанс. Так, з цього приводу 15 квітня 1880 р. історико-філологічний факультет Харківського університету висловився проти заходів Міністерства народної освіти, які були спрямовані на те, щоб якомога більшу частину студентів із усіх курсів і відділень привертати до університетських занять і таким чином відвертати увагу від „шкідливих впливів". У відповідь від історико-філологічного факультету була висловлена принципова позиція про те, що немає підстав скаржитися на недобросовісність студентів університету, оскільки у більшості із них розвинені науковий дух і наукові прагнення [23, с. 119]. Отже, можемо підкреслити про дуалістичний підхід уряду до вирішення зазначеної проблеми, оскільки головною метою все ж було відволікання студентів від громадського руху стараннями самих університетів.

Вивчення монографічних праць, присвячених історії становлення університетської освіти, архівних матеріалів дозволяє відзначити, що у досліджуваний період викладачі університетів, займалися підготовкою та читанням актових промов. Слід зауважити, що традиційні урочисті промови, акти, що проголошувались перед початком навчання, були регульовані університетським статутом 1863 р. Зокрема, § 49 статуту університетів визначав, що „Рада призначає щорічно день для урочистого засідання Ради університету, у якому понад читання і обговорення звіту, вручаються медалі, оголошуються почесні відгуки та відпустки студентам за представлені ними твори і надається право виголосити промову" [27, кадр. 5]. Так, на урочистому акті промови у Київському імператорському університеті св. Владимира „Про самостійність у застосуванні наук практичних до життя", проголошеній ординарним професором Л. Рахманіновим (1864) зазначалося, що „наші університети могли б сприяти поширенню практичних знань. Необхідно оволодівати знаннями і могутніми силами науки для великої, самостійної праці на шляху цивілізації" [17, с. 27 – 31].

Виконання самостійної наукової роботи згідно „Положення про присудження вчених ступенів" (1864, 1867) була обов'язковою формою навчальної діяльності випускника згідно програми підготовки для здобуття наукового звання дійсного студента і кандидата, магістра, а також у підготовці наукових кадрів для вищої школи (доктора наук), що регулювалося відповідно до діючого статуту університетів (1863 р., для Київського, Харківського,

Новоросійського університетів). Аналіз протоколів засідань вченої ради Харківського імператорського університету (1871 – 1873) довів про проведення учених диспутів на публічних засіданнях факультетів з приводу тематики дисертації здобувачів на здобуття наукових ступенів магістра і доктора наук.

У дослідженні встановлено, що написання студентських наукових робіт (творів) було однією з ефективних форм залучення їх до науково-дослідної роботи в різних галузях фундаментальних наук. Переможцями курсових письмових робіт були студенти Харківського імператорського університету, відомі у майбутньому вчені: Н. Сумцов (1873), Новицький (1874), В. Бузескул (1877) тощо. Про високий рівень моральних цінностей студентів свідчить цікавий факт з наукових джерел Харківського імператорського університету. Так, у 1882 р. В. Бузескул, будучи переможцем за виконану наукову роботу, відмовився від стипендії на користь І. Гінкіна [23, с. 129]. Історико-порівняльний аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати про динаміку розвитку тематики й змісту наукових робіт студентів зазначеного періоду. Так, якщо в період становлення вищих навчальних закладів, зокрема Харківського імператорського університету і Університету св. Володимира, самостійні наукові роботи студентів мали історико-літературний напрям, то починаючи з другої половини XIX ст., з розширенням навчально-допоміжних закладів, активізувалися виконання самостійних наукових робіт прикладного характеру з популярного на той період природничо-наукової тематики.

Традиційно у зазначений період для заохочення студентів до наукових занять, зокрема історико-філологічним факультетом Харківського університету пропонувались особливі задачі або теми з призначенням за задовільне вирішення, дивлячись на їх достоїнство, медалі золотої або срібної або ж почесного відгуку (§96) [23, с. 121–122]. Розвитку вищого рівня вияву самостійної роботи студента, формуванню науково-дослідних умінь студентів у вищій школі сприяли написання науково-літературних праць, які виконувалися під безпосереднім керівництвом професорів (див. табл. 1).

Таблиця 1

Медальні теми на історико-філологічному факультеті Харківського університету

[Складено за матеріалами бібліотечних видань та історичних колекцій НБУ ім. В. І. Вернадського 23, с. 121 – 122].

Тематика конкурсних наукових задач	Рік
Порівняти хорові пісні у трагедіях Есхіла, Софокла і Еврипіда, вказати спільні і відмінні риси, викласти причини того й іншого.	1864 р.

Представити розбір другої книги Вергілієвої Енеїди, причому: 1) детально викласти описані у книзі події; 2) вказати на ті місця, у яких Вергілій наслідує Гомеру, порівняти їх з грецькою; 3) визначити, у чому саме полягає самостійна творчість римського поета.	1865 р.
„Карамзін і перший досвід його літературної діяльності до часу його повернення із-за кордону”	1866 р.
Задача. На основі творів народної словесності і опису звичаїв і обрядів у сучасному житті слов’ян визначити: у чому і наскільки збереглась єдність і відмінність у обрядовому житті різних слов’янських поколінь	1867 р.
„Про синтаксичні особливості південно-російського говору зі збірника Я. Головацького у порівнянні з російською материнською мовою”	1873 – 1874 н.р.
„Науковий і філософський метод французьких мислителів XVIII ст.”	1877– 1878 р.р.
„Німецький романтик у російській літературі”, „Про грецьку ліричну поезію”	1881р.
„Наукова і літературна діяльність вихованців південно-західних шкіл у Великоросі у кінці XVII і у XVIII ст.”	1882 р.
„Основи словотворення у мовах індоєвропейських”	1884 р.

Зокрема, статут університетів 1863 р. (ст. 134) визначав необхідність постановки університетами для розв’язання студентами задач на здобуття нагород, медалей, почесних відгуків і грошової допомоги [23, с. 156], зобов’язував визначати теми залікових творів [там же, с. 157], медальних завдань [там же, с. 158], регулював роботу студентських гуртків для наукових занять [там же, с. 160] тощо. Як свідчать архівні джерела, встановлювалися премії за кращі наукові роботи, написані студентами вищих навчальних закладів зазначеного періоду. Так, нами досліджено архівні матеріали про встановлення премії на честь князя Друцкого-Соколянського за написання наукової роботи із історії й географії (1864) [3, 12 арк.]. Одним із видів моральних стимулів було нагородження золотими та срібними медалями найкращих авторів творчих робіт. Згідно з правилами про призначення нагород студентами Харківського університету, до здобуття нагород допускались студенти усіх курсів філософського та юридичного факультетів університету. Кожне відділення цих факультетів пропонувало відповідні завдання „з однієї з наук, що вивчаються, у тому порядку, в якому навчальні предмети перераховувались статутом” [15, с. 210].

Доведено, що науково-дослідний характер самостійної роботи студента виявлявся у виконанні: наукових медальних робіт,

стипендіальних самостійних письмових робіт, конкурсних самостійних робіт, „кротких рассуждений", наукових статей, обов'язкових й необов'язкових письмових творів тощо. Самостійна робота відігравала вагому роль у підготовці власних наукових кадрів для вищих закладів освіти, зокрема під час виконання дисертації (магістерської, докторської); у підготовці до публічних лекцій, актових промов, у написанні наукових міркувань; у підготовці професорських стипендіатів – написанням звітів про наукові відрядження і стажування за кордоном.

Про засоби стимулювання самостійної наукової роботи студентів свідчать архівні матеріали, відображені у листуванні з Міністерством віровизнань і освіти про допуск в університет випускників реальних училищ, оголошення про конкурси на стипендію укр. товариств „Наукове товариство ім. Тараса Шевченка" і „Народний дім у Львові", розпорядження Намісництва у Львові про призначення допомоги [8, арк. 156]; статистичні дані про кількість студентів, оголошення „Народного дому" про конкурси на стипендії, (ст. 36) переписка з Галицьким намісництвом у м. Львів про надання допомоги; оголошення Крайового комітету про конкурси на отримання стипендій [9, арк. 15].

Логіко-системний аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати про застосування і матеріальних стимулів щодо виконання самостійної дослідницької роботи студентами зазначеного періоду (надання матеріальної допомоги, призначення іменних стипендій) тощо. Так, за результати самостійної науково-дослідної роботи в метеорологічній обсерваторії університету св. Володимира (1868 р.) студентам Теселькому, Островскому і Клесовскому були видані матеріальні допомоги [5, арк. 3]. Нами досліджено архівні матеріали про надання у зазначений період іменних стипендій студентам Університету св. Володимира, зокрема стипендії св. Кирила і Мефодія (1868) [6, арк.13]. Виходячи із зазначеного необхідно підкреслити цікаву тенденцію у забезпеченні умов для формування внутрішньої мотивації студентів до виконання самостійної роботи, яка не регулювалася нормативними документами для студентів університету, однак виконувалася ними за власним бажанням. Так, не дивлячись на те, що університетський статут 1863р. не визначав такої форми організації навчального процесу у вищій школі як самостійна робота студентів, разом з тим надавав студенту моральні та матеріальні заохочення для добровільного її виконання.

Серед засобів для посилення участі викладачів у виконанні наукових самостійних робіт слухачами університету, необхідно назвати „Звіти викладачів, які вони повинні були подавати щорічно на раду університету про те, чим займалися зі слухачами крім викладання, які з наукових робіт заслуговують уваги. Праці

університетських слухачів вибірково друкувалися за рахунок університетів: вони свідчили про вимогливість до їх змісту" [18, с. 3]. Тобто відзначимо про надання певної автономії університетам щодо організації, керівництва і контролю за самостійною роботою студентів у вищій школі. Нами досліджено наукові матеріали, що засвідчують про те, що кращі самостійні наукові роботи студентів Харківського імператорського університету і Київського імператорського університету св. Володимира вибірково друкувалися теж за рахунок університету: якщо вони свідчили про значимість їх змісту і відповідали вимогливості навчального закладу освіти щодо їх відбору [18, с. 3], окремим студентам надавалася матеріальна допомога для їх видання. Так, нами досліджено архівний документ про надання грошової допомоги на видання ним наукової роботи студенту Університету св. Володимира Л. Личутковскому у розмірі 200 руб. (30 вересня 1868 р.) [4, арк.3].

Доведено, що результативність самостійної роботи студентів проявлялася у видавничій діяльності через випуски часописів, збірників („Записки Императорского Одесского общества истории и древностей" з 1844 р.; „Университетские Известия" Киевского Императорского университета св. Владимира з 1861 р.); підготовку спільно із професорами університетів підручників, курсів лекцій, наукових статей; складання каталогів і покажчиків у бібліотеках тощо. Наприклад, у „Записке о состоянии и деятельности университета св. Владимира от 9 января 1881 года" вказувалося, що тема: „Об изменениях в свойствах тел вблизи так называемой критической температуры" досліджена студентом 3-го курсу відділення математичних наук О. Надєждіним, І. Кененгисером і Д. Д'ячевським. Відзначимо, що професор М. Авенаріус визнав важливими всі три твори. Робота О. Надєждіна, на його думку, заслуговувала золотої медалі, а твори І. Кененгисера і Д. Д'ячевського – срібних медалей.

Надзвичайно важливо і сьогодні звучить рішення про те, що твори, удостоєні золотої та срібної медалі друкувалися за рекомендацією Ради і за рахунок університету (статут університетів 1863 р., §97). Зокрема, слід відзначити про друкування студентських наукових творів у періодичних виданнях, а також спеціальних випусках університетських видань за рахунок навчальних закладів. Зазначимо, що статутні можливості (§109), які надавалися університетам щодо використання зібраних коштів за слухання лекцій використовувати на друкування творів з дозволу ради університету запроваджувалися на практиці. Зокрема, як свідчить аналіз наукових джерел, у 1973 р. на видання у Харківському імператорському університеті було виділено до 500 руб. сріблом для друку студентських творів, що видавалися в університеті [16, с. 153 – 157].

Історико-порівняльний аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати про динаміку розвитку тематики й змісту наукових робіт студентів зазначеного періоду. Так, якщо у період становлення вищих навчальних закладів, зокрема Харківського університету і Київського університету, самостійні наукові роботи студентів мали історико-літературний напрям, то починаючи з другої половини XIX ст., з розширенням навчально-допоміжних закладів, активізувалися виконання самостійних наукових робіт прикладного характеру з популярного на той період природничо-наукової тематики. Результати наукового пошуку дозволяють відзначити, що розширення бази дослідження, розвиток фізико-математичних наук сприяли розвитку студентської науки, зокрема з точних дисциплін. Отже, самостійну наукову роботу студента вищих закладів освіти досліджуваного періоду ми розглядаємо як таку, що спрямовувалася у співпраці з викладачем та здійснювалася студентом у роботі наукових гуртків та товариств, під час виконання конкурсних задач тощо. Діяльність прогресивної частки викладачів мала за мету виховання самодіяльної особистості студента, спрямованої на самостійне здобуття і застосування знань з вивчених конкретних наук у розв'язанні наукових, практичних завдань тощо.

Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що для 1864 – 1883 рр. характерними була активізація розвитку теорії і практики самостійної наукової роботи студентів в університетській освіті за умови розширення академічних свобод студентів та розвитку університетської автономії. В аспекті досліджуваної проблеми відзначимо, що у вищій школі досліджуваного періоду поряд з матеріальними стимулами виконання самостійних наукових робіт студентів використовувались і моральні заохочення.

Отже, результати логіко-системного дослідження дозволили виявити особливості та тенденції розвитку теорії і практики самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах : *єдині* (1863 – 1884): організації самостійної наукової роботи на основі змісту навчальних дисциплін, зарубіжних наукових стажувань, відряджень; *загальні* (1863 – 1883): інтеграції наукового і освітнього начал у самостійній роботі студентів; *часткові* (1863 – 1883): самостійної наукової роботи в архівах (Київський – 1852 р., Харківський – 1863 р. університети), публічні обговорення дисертацій на вчених радах факультетів (Харківський університет, 1871–1873), організації науково-дослідної роботи у допоміжних установах (Львівський університет, Новоросійський університет з 1865 р.), започаткування традицій наукових досліджень із практичним застосуванням (Чернівецький університет, 1875 р.) тощо. За результатами дослідження визначено форми і види самостійної роботи студентів у допоміжних навчально-наукових установах

університетів: бібліотеках, лабораторіях, музеях, архівах, обсерваторіях, ботанічному саду; конкурсні наукові роботи та ін.

Дослідження дозволяє відзначити, що особливостями і тенденціями самостійної роботи студентів зазначеного періоду була: взаємозумовленість перенесення навичок аудиторної самостійної роботи студентів (письмові курсові роботи, «міркування», доповіді, реферати) у позааудиторну самостійну роботу (в наукових гуртках, товариствах, виконанні медальних конкурсних завдань) й перенесення навичок науково-дослідницької роботи в освітню діяльність студента. Щодо форм організації самостійної роботи студентів упродовж кінця другої половини XIX – початку XX ст. необхідно відзначити перехід від індивідуальної до індивідуально-групової та групової (аудиторної й особливо позааудиторної) самостійної роботи та прогресивність їх інтеграції тощо.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в актуалізації провідних ідей розвитку теорії та практики самостійної наукової роботи студентів досліджуваного періоду у навчальному процесі сучасного вищого закладу освіти.

Список використаної літератури

1. Бенера В. Є. Самостійна робота студентів у вищій школі України: історичні трансформації (друга половина XIX – кінець XX ст.): монографія / В. Є. Бенера. – Рівне: ПП ДМ, 2011. – 640 с. **2. Демков М.** Что нужно для успехов русской науки / М. Демков. – Глухов, 13/1, 1895. – 8° CXII 5/297. – С.553–565. **3. Держархів** м. Києва, ф. 16, оп. 303, спр. 190. (1864), 12 арк. **4. Держархів** м. Києва, ф. 16, оп. 307, спр. 229. (1868 г.), 3 арк. **5. Держархів** м. Києва, ф. 16, оп. 307, спр. 21 (1868 г.), 3 арк. **6. Держархів** м. Києва, ф. 16, оп. 307, спр. 221 (1868), 13 арк. **7. Держархів** м. Києва, ф. 16, оп. 302, спр. 152 (1863 г.), 14 арк. **8. Держархів** м. Львова, ф. 26, оп. 7, спр. 125 (07.10.67–12.09.81), 38 арк. **9. Держархів** м. Львова, ф. 26, оп. 7, спр. 191. (04.02. 75–22.05.78), 3 арк. **10. Известия** о деятельности и состоянии наших учебных заведений // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1868 1885 гг. – Отд. „Современная летопись". **11. ІР НБ** України імені В. І. Вернадського, ф. VIII, спр. 3024. (1882 г.), 2 арк. **12. ІР НБ** України імені В. І Вернадського, ф. VIII, спр. 3116, 3 арк. **13. Каптерев П. Ф.** О саморазвитии и самовоспитании // Образование. – 1867. – № 2. – С. 1 – 18. **14. Михайловский И. В.** Университет и наука: Вступительная лекция в курсе философии права, читанная 18.08.1907 студентам 1 курса юрид. факультета. – Томск: Типолит. Сибирск. т-ва печати, дела, 1908. – 18 с. **15. Правил**а о назначении и рассмотрении задач и присуждении установленных за их решение медалей // Сборник распоряжений по Министерству Народного Просвещения. – 1866. – Т. 2 (1835–1849). – С. 210 – 214. **16. Протоколы** заседаний Совета Императорского Харьковского университета и приложения к ним за 1973 г. – Харьков. –

8° CXII 8/804. –№5, 157 с. **17. Рахманинов Л.** Речь о самостоятельности в приложении наук практических к жизни, произнесенная на торжественном акте университета св. Владимира ординарным профессором Рахманиновым. – Киев, 1864. – 8° CXII 8/849. – 32 с. **18. Среневский И.** О научных упражнениях студентов (Письмо по поводу записки професора Драйзена) (1869).– 8° 5В XXXV 7/280. – 5+. – С. 5–19. **19. Срезневский И. И.** Пособие к чтению Гомера. Выпуск I. Етимология Гомеровского диалекта и комментарии на 1-ю песнь Одиссеи / И. И. Срезневский. – СПб., 1875. – 80 с. **20. Ушинський К. Д.** Вибрані педагогічні твори. В 2-х т. Пер. з рос. / [Редкол.: В. М. Столєтов (голова) та інші / Склав та підготував до друку Е. Д. Днєпров; за ред. О. І. Пискунова (відп. ред.) та інші]. – Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки. – К. : Радянська школа, 1983. – 488 с. **21. Ушинський К. Д.** Вибрані педагогічні твори. В 2-х т. Пер. з рос. / [Редкол.: В. М. Столєтов (голова) та інші. Склав та підготував до друку Е. Д. Днєпров; За ред. О. І. Пискунова (відп. ред.) та інші]. – Т. 2. Проблеми російської школи. – К. : Радянська школа, 1983. – 359 с. **22. Ушинський К. Д.** Собр. соч. в 11 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948–1952. – Т.II. – С.225–226. **23. Факультет** (Историко-филологический) Харьковского университета за первые 100 лет существования (1805–1905): [под ред. М. Г. Халанского и Д. И. Багалея]. – Харьков : Изд. ун-та, 1908. – 8° CXII 4/161. Ч. I. Опыт историко-филологического факультета. – 1908. – 168 с. **24. Фальборкъ Г**. и Чарнолуский В. Настольная книга по народному образованию. Законы, уставы, справочные сведения и приложения по школьному и внешкольному образованию народа. – Т. 2. – СПб., 1901. 8° CXII 5/310 – 1538 с. **25. Циркулярное** предложение начальством учебных округов о включении в ежегодные отчеты по университетам сведений о результатах научных занятий студентов университетов вне лекций // Сборник распоряжений по Министерству Народного Просвещения. Т. 5 (1871–1873) – 1881. – С. 1322–1324. **26. ЦДІА** України, м. Києва, ф. 707, оп. 37, спр. 7 (3 марта 1871 г.), арк. 27-а – 27-к зв. **27. ЦДІА** України, м. Києва, ф. 442, оп. 813, спр. 652 (серпень 1863 р.– серпень 1873 р.), арк. 3–11. Кількість кадрів 29. **28. ЦДІА** України, м. Київ, ф. 707, оп. 37, спр. 7 (1871), 4 арк.

Бенера В. Є. Самостійна наукова робота студентів в університетській освіті України (1864–1883 рр.)

Визначено зміни у теорії і практиці самостійної роботи студентів заявленого історичного періоду, виявлено особливості та тенденції її розвитку у відповідності до розробленої періодизації. Актуалізовано конструктивний досвід організації самостійної роботи студентів у вищій школі України (1864 – 1883).

Ключові слова: самостійна робота, вищий заклад освіти, навчальний процес, теорія, практика, тенденції, актуалізація історичного досвіду.

Бенера В. Е. Самостоятельная научная работа студентов в университетском образовании Украины (1864 – 1883 гг.)

Определены изменения в теории и практике самостоятельной работы студентов. Выявлены особенности и тенденции самостоятельной работы в учебном процессе заявленного исторического периода. Актуализирован конструктивный исторический опыт организации самостоятельной роботы студентов высшей школы Украины (1864–1883).

Ключевые слова: самостоятельная работа, высшее учебное заведение, учебный процесс, теория, практика, тенденции, актуализация исторического опыта.

Benera V. Ye. Students' Self-studies Scholarly Work in the Universities of Ukraine (1864 – 1883)

The changes in the theory and practice of students' self-studies work within the given historical period have been distinguished; the characteristic features and tendencies of students' self-studies development have been identified within the proposed periods. The revealed positive experience of students' self-work organization has been actualized in academic process in higher educational establishments of Ukraine (1864–1883).

Key words: self-studies, higher educational establishment, educational process, theory, practice, tendencies, actualization of historical experience.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2013 р.
Прийнято до друку 27.06.2013 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Штефан Л. А.

УДК 373.5.018

О. М. Скавронська

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ПІДЛІТКАМИ, ЯКІ СХИЛЬНІ ДО ПРАВОПОРУШЕНЬ, ТА НЕПОВНОЛІТНІМИ ЗЛОЧИНЦЯМИ В УКРАЇНІ (20-ті - перша половина 30-х рр. ХХ століття)

У сучасній Україні проблема організації соціально-педагогічної діяльності з підлітками, які схильні до правопорушень та неповнолітніми злочинцями набуває особливої гостроти, оскільки підростаюче покоління формується в складних соціокультурних умовах економічних і політичних суперечностей, неврівноваженості соціальних процесів, криміногенності суспільства. Зростає чисельність дітей із порушенням

норм поведінки та тих, хто належить до „групи ризику” і долучається до раннього алкоголізму та наркоманії, збільшується питома вага протиправної, агресивної поведінки підлітків під впливом алкогольного та наркотичного сп’яніння.

Дослідженням змін, о відбулися в соматичному, психічному, фізичному стані осіб, які мають відхилення в поведінці, займалися такі вчені як: В. Бехтерєв, Б. Братусь, І. Сеченов. Аналіз причин виникнення та визначення основних видів важковиховуваності представлений у працях В. Бітенського, З. Зайцевої, О. Лічко, А. Кочетова, В. Оржеховської, Ю. Свєженцевої. Питаннями з’ясування змісту соціально-педагогічної діяльності в молодіжному середовищі займалися О. Безпалько, З. Зайцева, Г. Лактіонова, В. Оржеховська, Г. Пономаренко, В. Сидоров, М. Фіцула та деякі інші дослідники.

Мета статті полягає у вивченні питань організації соціально-педагогічної діяльності з підлітками, які схильні до правопорушень та неповнолітніми злочинцями в Україні в історичній ретроспективі.

Вивчення наукових праць П. Блонського, О. Залужного, В. Протопопова, І. Соколянського, С. Шацького та ін. дозволяє стверджувати, що цінний досвід організації соціально-педагогічної роботи з правопорушниками та малолітніми злочинцями накопичено в Україні ще у 20-ті – першій половині 30-х рр. ХХ століття. Взагалі, до правопорушників підліткового віку в досліджуваний період застосовувались такі терміни, як: „важковиховувані діти”, „малолітні злочинці”, „морально знівечені”, „асоціальні” та „морально дефективні”.

Аналіз цих понять приводить до висновку, що в даний період до основних об’єктів соціально-педагогічного впливу належали як підлітки, схильні до правопорушень (тобто „важковиховувані” діти), так і малолітні злочинці. (Вивченням даного питання займалась переважно рефлексологічна педагогіка, яка стверджувала, що причини виникнення важких дітей закладені в їх біологічній природі).

На відміну від соціально-педагогічної роботи з дітьми, схильними до вживання наркогенних речовин, при роботі з неповнолітніми правопорушниками до об’єктів педагогічного впливу не бралися до уваги батьки. „Роботи з батьками, – відзначається в архівних джерелах, – поки що ніякої не проводиться… ” [5, с. 20].

Загальна мета соціально-педагогічної діяльності з підлітками, схильними до правопорушень та злочинцями, як свідчить вивчення науково-педагогічних джерел, була однаковою і полягала не в ізоляції неповнолітніх, а у підготовці їх до повноцінного трудового життя.

Завдання роботи соціального педагога зводились до:

- турботи про зміцнення й охорону здоров’я підлітків;
- надання їм матеріальної допомоги;
- здійснення опіки та патронату над зазначеною категорією дитячого населення;
- забезпечення загального розвитку неповнолітніх;

- обстеження соціально-економічних умов життя підлітків;
- всебічного педагогічного обстеження самого правопорушника;
- залучення неповнолітнього до планової роботи дитячих закладів (клубів, майстерень тощо);
- здійснення педагогічного впливу на підлітків;
- захисту дітей підліткового віку від життя на вулиці.

Таким чином, мета та завдання соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми правопорушниками та злочинцями в досліджуваний період (20-ті — перша половина 30-х рр. XX ст.) не відбивали особливостей цієї діяльності в залежності від об'єктів впливу.

Більш чітко сформулювати мету роботи соціального педагога з малолітніми правопорушниками вченим допомогло створення комісії у справах неповнолітніх і визнання її одним із основних суб'єктів соціально-педагогічного впливу на особистість правопорушника.

Слід зазначити, що ідея організації цих комісій зародилась ще в той час, коли виховання дітей знаходилось у підпорядкуванні відділу соціального забезпечення, тобто в кінці XIX ст. У 1918 році в Росії з'явився новий Декрет про організацію комісії у справах неповнолітніх.

Керуючись законодавством РРФСР (Декрет УРСР про організацію комісій ще не існував), секція охорони дитинства запросила представників Губнаросвіти, Губюсту, Губздраву та Губсобесу і 7 липня 1920 року відбулася перша нарада першої комісії у справах неповнолітніх правопорушників. З цього моменту комісії почали масово виникати на всій території України. Так, уже в 1923 році існувало 3 губернських і 44 окружних комісій у справах неповнолітніх [3]. (Ці комісії при відділах народної освіти проіснували до 1935 року). До їх складу входили: педагоги, народні судді, лікарі, а також штатні вихователі-обстежувачі та дитячі соціальні інспектори.

Вихователі-обстежувачі та дитячі інспекції братів і сестер соціальної допомоги здійснювали загальний нагляд над даною категорією дитячого населення, надавали їм допомогу і захищали від небезпеки [6, с. 1,3]. До недоліків цієї роботи можна віднести не завжди сумлінну працю братів і сестер соціальної допомоги. Про це, наприклад, свідчить анкета 1923 року про стан Куп'янського Окрсоцвиху, яку знайдено в архіві [4, с. 31].

До провідних напрямів діяльності головних суб'єктів педагогічного впливу, як свідчать довідкова література й архівні дані, належав профілактичний, який полягав у вияві неблагополучних сімей; у наданні "дітям вулиці" медико-педагогічної й соціальної допомоги (здійснення консультаційної допомоги вдома, роз'яснення питань дитячого права та охорони дитячої праці тощо); у відкритті дитячих будинків та гуртожитків для даної категорії дитячого населення; у розробці й пропагуванні кодексу дитячого права; у залученні неорганізованого дитинства до позашкільних закладів й дитячого руху; у здійсненні фізичного виховання підлітків; у масовому створенні комісій

у справах неповнолітніх; у забезпеченні сприятливих умов для всебічного розвитку підростаючого покоління.

Педагогічно цінний досвід організації соціально-педагогічної діяльності з неповнолітніми правопорушниками, поряд з комісіями у справах неповнолітніх, накопичено й лікарсько-педагогічними кабінетами, які в досліджуваний період (20-ті – перша половина 30-х рр. ХХ ст.) стали також масово виникати в Україні. Працівники цих кабінетів, як і комісії, головну увагу приділяли здійсненню профілактичної діяльності насамперед з „важкими у виховному відношенні дітьми".

Аналіз науково-педагогічних джерел та архівних матеріалів свідчить про те, що до найбільш популярних профілактичних заходів у зазначений період належали: проведення амбулаторного прийому даної категорії дітей; організація систематичних лекцій для педагогів, лікарів, народних суддів і правозахисних працівників; започаткування дитячих закладів для „важких" дітей.

Таким чином, зміст роботи лікарсько-педагогічних кабінетів, на відміну від комісій у справах неповнолітніх, передбачав не тільки безпосередню діяльність з дітьми, а також наукову підготовку працівників для даної роботи й організацію відповідних закладів для „важких" дітей.

До нових ще не зрілих видів соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на попередження й ліквідацію правопорушень серед підлітків, у 20-ті – першій половині 30-х рр. ХХ століття також відносилась і вулична робота. Зміст діяльності соціального педагога на вулиці обмежувався тільки здійсненням культурної роботи – організацією ігор, масовок, конкурсів тощо. Місцем проведення цієї роботи були дитячі майданчики.

Серед основних напрямів діяльності фахівців з соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми правопорушниками можна виділити й медико-педагогічний, який полягав у здійсненні впливу на соціальні причини дитячих правопорушень і зводився до: приватного і громадського патронажу; опіки; влаштування неповнолітнього на роботу й навчання; надання допомоги підлітку в лікуванні та поміщення його до лікувально-виховних закладів, шкільних майстерень, будинків праці або реформаторіуму, під нагляд батьків та вихователів-обстежувачів. Ці заходи були традиційними і для Німеччини, Франції, США та Англії.

Співставлення змісту діяльності соціального педагога з правопорушниками та бездоглядними й безпритульними неповнолітніми дозволяє стверджувати, що зміст даної роботи має багато спільного. Цей факт можна пояснити тим, що саме безпритульні й бездоглядні підлітки найбільш схильні до скоєння різного роду злочинів та правопорушень.

До змісту діяльності соціального педагога в досліджуваний період обов'язково належала і перевиховна робота. „Перевиховання, переробка, – відзначає А. Макаренко, – це робота не тільки більш важка, але й гірка.

Перевиховання вимагає і більше сил, і більше знань, і більше терпіння" [1, т. 4, с. 59, 60]. „Перевиховувати, – продовжує далі свою думку вчений, – … це значно важче, а іноді і неможливо" [1, т. 5, с. 283].

Слід звернути увагу на те, що процес перевиховання відбувався вже в спеціально створених для цього закладах закритого типу (колектори, основні та допоміжні дитячі будинки, трудові колонії для хлопців і дівчат, гуртожитки для правопорушників, ізолятори, ізоприймальники, дитячі будинки для морально дефективних дітей, будинки підлітків з примусовим режимом, виправні колонії, ремісницько-виправні притулки та реформаторіуми) й полягав у нормалізації психічного стану підлітка (тобто мова йде про внутрішню психічну перебудову дитини) шляхом включення його до трудової діяльності, до активної суспільної діяльності та випрацювання у неповнолітнього навичок соціального досвіду.

Незважаючи на таке розмаїття установ для неповнолітніх злочинців у досліджуваний період, їх кількість була усе ж таки недостатньою. Зокрема, в журналі „Соціальне виховання" записано: „Гостро відчувався брак установ для малолітніх правопорушників" [2, с. 91].

І, як свідчать архівні джерела, далеко не в усіх закладах для малолітніх злочинців проводилась педагогічна робота. Насамперед це було пов'язано з недостатньою кількістю медичного та педагогічного персоналу, бібліотек і відповідних педагогічних посібників.

Виходячи з цих нагальних завдань, на 1-му Всеросійському з'їзді з охорони дитинства (1920р.) та 1-й Всеросійській конференції (1921 р.) наголошувалось на необхідності організації не просто примусових закладів для утримання неповнолітніх злочинців, а створенні навчально-виховних установ, які б вивчали особистість, з'ясовували мотиви й усували причини, що привели до скоєння злочину.

Доцільно звернути увагу на те, що в досліджуваний період змістовна соціально-педагогічна робота з неповнолітніми правопорушниками проводилась і в провідних країнах світу. Наприклад, в Англії, як свідчить науково-педагогічна література, з метою організації захисту дітей бідноти під час канікул від шкідливого впливу вулиці й негативного впливу домашнього оточення виникали канікулярні школи і літні майданчики для ігор. Перші такі школи були відкриті з приватної ініціативи у 1902 році. У цих школах організовувалися відпочинок та ручна праця дітей.

У Німеччині, згідно з законом „Про суди для юнацтва" (1923 р.), зміст профілактичної діяльності соціального педагога з неповнолітніми правопорушниками, як і в Україні, полягав у тимчасовому поміщенні цих підлітків до спеціальних закладів (ремісних шкіл, реформаторіуму, виховної колонії) та здійсненні опікунського нагляду (вихователями, батьками, шкільними уповноваженими особами та родичами) за важкими підлітками.

Таким чином, у період, який досліджується (20-ті – перша половина 30-х рр. ХХ ст.), вченими вже правильно визначалися об'єкти соціально-педагогічного впливу, які поділялись на дітей, схильних до скоєння злочину, та на неповнолітніх злочинців. Але мета, завдання й зміст роботи соціального педагога мало відбивали специфіку цієї діяльності в залежності від об'єктів впливу.

До перспективних напрямів подальшого наукового пошуку можна віднести питання порівняльного аналізу організації соціально-педагогічної діяльності з неповнолітніми правопорушниками та підлітками, схильними до скоєння злочину в Україні та провідних країнах світу.

Список використаної літератури

1. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми томах. / А. С. Макаренко // М. : Педагогика, 1983 – 1986. **2. Огляд** соціального виховання // Соціальне виховання. – 1922. – № 5. – С. 91. **3. Охорона** дитинства на Україні в 1923 році // Путь просвещения. – 1924. – № 2. – С. 256 – 260. **4. Переписка** с окружными отделами народного образования по вопросам социального воспитания, 1923 г. – ДАХО – ф. 820. – оп.1. – спр. 756 – 153 арк. **5. Протоколы** конференции по вопросам социального воспитания детей и сведения о курсах социального воспитания, 1921 г. – ДАХО – ф. 820. – оп.1. – спр. 164. – 58 арк. **6. Матеріали** про організацію та становлення соціально-виховної роботи на Україні. – ЦДАВОВУ України – ф.166. – оп. 2. – спр. 538. – 160 арк.

Скавронська О. М. Організація соціально-педагогічної діяльності з підлітками, які схильні до правопорушень, та неповнолітніми злочинцями в Україні (20-ті – перша половина 30-х рр. ХХ століття)

У статті аналізуються провідні суб'єкти (педагоги, народні судді, лікарі, вихователі-обстежувачі, представники дитячих соціальних інспекцій), мета, яка полягала не в ізоляції неповнолітніх, а у підготовці їх до повноцінного трудового життя, завдання, зміст, напрями (профілактичний, перевиховний, медико-педагогічний, охоронний та деякі інші) організації соціально-педагогічної діяльності з підлітками, які схильні до правопорушень, та неповнолітніми злочинцями в Україні в 20-ті – першій половині 30-х рр. ХХ століття. Установлено, що у період, який досліджується, вченими вже правильно визначалися об'єкти соціально-педагогічного впливу, які поділялись на дітей, схильних до скоєння злочину, та на неповнолітніх злочинців. Але мета, завдання й зміст роботи соціального педагога мало відбивали специфіку цієї діяльності в залежності від об'єктів впливу. До перспективних напрямів подальшого наукового пошуку можна віднести питання порівняльного

аналізу організації соціально-педагогічної діяльності з неповнолітніми правопорушниками в Україні та провідних країнах світу.

Ключові слова: підліток, організація, діяльність, соціальний педагог, правопорушник, злочинець.

Скавронская О. М. Организация социально-педагогической деятельности с подростками, склонными к правонарушениям, и неполнолетними преступниками в Украине (20-е – первая половина 30-х гг. XX столетия)

В статье анализируются основне субъекты (педагоги, народные судьи, врачи, воспитатели-обследователи, представители детских социальных инспекций), цель, которая заклчалась не в изоляции несовершеннолетнего, а в подготовке его к полноценной трудовой жизни, задачи, содержание, направления (профилактическое, перевоспитательное, медико-педагогическое, защитное и некоторые другие) организации социально-педагогической деятельности с подростками, которые склонны к правонарушениям, и несовершеннолетними преступниками в Украине в 20-е – первой половине 30-х гг. XX столетия. Установлено, что в период, который исследуется, учеными уже правильно определялись объекты социально-педагогического воздействия, которые делились на детей, склонных к совершению преступления, и на несовершеннолетних преступников. Но цель, задачи и содержание работы социального педагога мало отражали специфику этой деятельности в зависимости от объектов воздействия. К перспективным направлениям дальнейшего научного поиска можно отнести вопросы сравнительного анализа организации социально-педагогической деятельности с несовершеннолетними правонарушителями в Украине и ведущих странах мира.

Ключевые слова: подросток, организация, деятельность, социальный педагог, правонарушитель, преступник.

Skavronskaya O. M. Organization of the Socio-pedagogical activities with Young People Prone to Delinquency and Nepolnoletnymy Criminals in Ukraine (20th – First Half of the 30's. the Twentieth Century)

The paper analyzes the main actors (teachers, people's judges, doctors, teachers-interviewers, representatives of children's social inspections), the purpose of which is not in isolation zaklchalas minor, and in its preparation for a full working life, objectives, content, direction (preventive, perevospitatelnoe, medical-educational, safety, and others) the organization of social and educational activities with young people who are prone to delinquency and juvenile offenders in Ukraine in the 20's – first half of the 30's. the twentieth century. Found that in the period that we study, scientists have correctly identified the objects of social and pedagogical effects of which there were children who are likely to commit crimes, and juvenile offenders.

But the goal, objectives and content of the social educator reflect little specifics of this activity, depending on the person exposed.

It is advisable to pay attention to the fact that in the period meaningful socio-pedagogical work with juvenile delinquents held in the leading countries of the world. For example, in England, as the scientific and educational literature, with the purpose of protecting the poor children during the holidays from the harmful effects of the streets and the negative impact of home environment arose school vacations and summer playgrounds. Promising areas for further scientific research may include issues of comparative analysis of the organization of social and educational activities with young offenders in Ukraine and the world's leading countries.

Key words: teenager, organization, activity, social worker, the offender.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2013 р.
Прийнято до друку 27.06.2013 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Штефан Л. А.

УДК 37(091)

К. В. Храмцова

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

Створення незалежної Української держави – це не тільки величезне досягнення нашого народу у боротьбі за свій суверенітет, а й новий етап гуманізації всіх сфер життя. Ось чому у державній концепції розвитку загальноосвітньої школи йдеться про те, що освіта XXI століття – це освіта для людини.

Лише останнім часом з'явилися наукові розвідки, присвячені окремим видатним постатям або окремим локальним періодам, що вважалися своєрідними «білими плямами» в історії розвитку освіти України. Особливо це стосується питань естетичного виховання взагалі та у позашкільних закладах зокрема. Отже, існує загальна потреба в дослідженні, яке б давало повне, глибоке та розгорнуте у часі уявлення про розвиток естетичного виховання дітей та молоді у позашкільних організаціях України в історичній ретроспективі.

Найбільш плідним і значним періодом розвитку питань музично-естетичного виховання підростаючого покоління в Україні, як ми вже зазначали, є друга половина XIX – початок XX століття. Діяльність видатних композиторів (В. Барвінський, А. Вахнянин, М. Вербицький,

М. Колеса, О. Кошиць, М. Лисенко, М. Леонтович, С. Людкевич, Б. Лятошинський, В. Матюк, П. Ніщинський, Н. Нижанківський, Б. Підгорецький, та ін.), громадських діячів і письменників (Т. Шевченко, Б. Грінченко, М. Драгоманов, М. Грушевський, І. Франко, М. Павлик, Леся Українка та ін.), музикознавців (М. Грінченко, В. Витвицький, К. Квітка, Ф. Колеса, С. Людкевич, Ф. Стешко, О. Хоминський, та ін.), музикантів-виконавців (І. Алчевський, С. Крушельницька, М. Менцинський, О. Мишуга), окремих творчих спілок і товариств досліджуваного періоду вивчало Київське відділення Імператорського російського музичного товариства.

У різні періоди дослідженням процесів історії української педагогіки займалися О. Адаменко, Л. Баїк, С. Бабишин, М. Грушевський, О. Дзеверін, М. Євтух, С. Золотухіна, І. Зязюн, А. Ігнат, Н. Калениченко, І. Кашула, М. Коваль, В. Курило, І. Курляк, В. Кравець, та ін.

У педагогічний науці радянського періоду загальні питання історичного розвитку естетичного виховання дітей та молоді, еволюції форм і методів навчання музики розглядалися в дослідженнях І. Анісімової, О. Апраксіної, Н. Добровольської, А. Калениченко, Л. Коваль, Д. Локшина, Є. Марченка, Л. Масол, В. Орлова, О. Ростовського, Г. Падалки, О. Рудницької, Л. Хлєбнікової, Т. Цвелих, Г. Шевченко та інших. Ці роботи містять багатий фактичний матеріал, дають певні уявлення про тенденції та особливості естетичного виховання у позашкільних дитячих об'єднаннях у різних регіонах, на окремих історичних етапах.

Останнім часом з'явилася низка дисертаційних досліджень, де розкривається сутність підготовки майбутніх фахівців до естетичної діяльності у галузі середньої та вищої освіти (Б. Брилін, Т. Грищенко, Н**.** Згурська, В. Крицький, В. Кузмічова, О. Ляшенко, І. Мостова, О. Овчарук, А. Омельченко, В. Орлов, Л. Побережна, Л. Проців, М. Семко, І. Сташевська, Т. Танько, В. Федорчук, Л. Шевченко та ін.). Ці праці визначають особливості окремих напрямів роботи щодо удосконалення естетичного виховання дітей та молоді в сучасних умовах.

Але значних досліджень, де б висвітлювалися етапи становлення та наскрізний розвиток процесу загального естетичного виховання дітей та молоді в позашкільних закладах в контексті розвитку освітніх процесів в Україні періоду другої половини XIX – початку XX століття, поєднання його з сучасною теорією та практикою естетичного виховання дітей та молоді, не зустрічається.

З огляду на це, *мета статті* полягає у висвітленні основних форм та методів організації естетичного виховання дітей та молоді в Україні у другій половині XIX – початку XX століття.

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить про те, що протягом усього періоду розвитку цивілізації вченими-філософами,

педагогами, психологами, митцями активно розроблялися теоретичні та практичні питання естетичного виховання дітей, а саме: визначення сутності, мети, форм, засобів естетичного виховання, обґрунтування шляхів і створення сприятливих умов для його здійснення. При цьому необхідно відзначити, що перевага тих чи інших форм, видів, засобів виховання і навіть його мета були зумовлені особливостями часу.

На розвиток вітчизняної теорії і практики естетичного виховання підлітків у позашкільних закладах України вплинули цінні ідеї, висловлені відомими вітчизняними освітянами, митцями, державними діячами І. Бецьким, В. Бєлінським, П. Білецьким-Носенком, Є. Гугелем, І. Котляревським, В. Мономахом, М. Новиковим, В. Одоєвським, С. Полоцьким, Г. Сковородою, К. Ушинським, Т. Шевченком та іншими [1, с. 402-406].

Названі передумови привели до активної розробки теоретичних питань естетичного виховання підлітків в Україні взагалі та у позашкільних об'єднаннях наприкінці XIX – початку XX століття.

Вітчизняні педагоги, психологи, митці (Ц. Балталон, Г. Ващенко, В. Верховинець, Н. Лубенець, Т. Лубенець, С. Русова, К. Стеценко, Ф. Шміт) наполягали на необхідності всезагального естетичного виховання дітей за допомогою різних засобів мистецтва і літератури, оточення, створення сприятливих умов для розвитку мистецьких здібностей не тільки талановитих, а й необдарованих дітей. До таких умов вони відносили, передусім, необхідність організації навчальних закладів із систематичним, цілеспрямованим навчально-виховним процесом, а також здійснення естетичного виховання й у вільний від навчальних занять час за допомогою екскурсій, свят і розваг, естетичного оформлення приміщення, дитячих іграшок, зовнішнього вигляду тощо. Одним із провідних засобів естетичного виховання дітей педагоги-науковці та практики вважали мистецтво. Вони наголошували, що дітей необхідно не тільки ознайомити з творами мистецтва, а й безпосередньо залучати до активної діяльності в різних його видах.

Вагомий внесок у розвиток теоретичних засад естетичного виховання дітей у вільний від занять час зробив український педагог Г. Ващенко. Ученим було визначено складові естетичного виховання дітей (естетика побуту, сприймання красот природи та творів мистецтва, естетична діяльність дітей) та відповідно до них розроблено зміст і завдання естетичного виховання, які полягали в необхідності: „прищеплення дітям любові і розуміння красот природи", „вироблення у дітей здорового смаку щодо творів мистецтва", розвитку творчих мистецьких здібностей, „чепурності в одязі, житлі, вмінні прикрасити приміщення", а також надання дітям „певних знань з історії письменства, малярства, скульптури, музики, архітектури".

За кордоном, де вчений прожив двадцять два роки, його наукові твори добре відомі, а от на Батьківщині їх почали відкривати лише останніми роками. Так, наприкінці XX століття в Україні вийшли

найвідоміші праці Г. Ващенка, які були написані ним ще на початку XX століття: „Виховний ідеал", „Мораль християнська і комуністична", „Виховання любові до Батьківщини", „Виховання статевої чистоти і стриманости", „Виховання чесности й принциповости", „Виховання пошани до батьків і старих", „Роль релігії в житті людства і релігійне виховання молоді", „Проект системи освіти в самостійній Україні", „Загальні методи навчання".

У розробці питань естетичного виховання дітей і молоді у позашкільних об'єднаннях України засобами музики визначальну роль відіграли відомі композитори К. Богуславський, М. Вериківський, В. Верховинець, П. Козицький, М. Леонтович, Л. Ревуцький, К. Стеценко, Б. Яворський. Так, К. Стеценком було розроблено теоретичні засади естетичного виховання в новому суспільстві, що базуються на його загальній доступності і обов'язковості, відповідності дидактичного матеріалу віковим і психологічним особливостям дітей, необхідності тісного зв'язку і наступності форм, методів та засобів естетичного виховання школярів.

На підвищення ефективності естетичного виховання та освіти у дозвіллєвий час була спрямована громадсько-педагогічна діяльність М.Леонтовича, яка полягала у розповсюдженні української народної музики серед дітей, читанні лекцій, створенні дитячих пісень та ігор з піснями для роботи на дитячих майданчиках Києва тощо.

У досліджуваний період видатними вітчизняними педагогами (В. Верховинець, Є. Водовозова, Н. Лубенець, С. Русова, О.Симонович, Є.Тихєєва, Л.Толстой, Л.Шлегер) розроблялися зміст занять у навчальних закладах, програми, методики навчання та виховання, в тому числі естетичного. Оригінальною є розроблена В.Верховинцем методика естетичного виховання, в основу якої покладено ігрову діяльність дітей, пов'язану з музично-ритмічними рухами. Завдяки синтезу мистецтв (музичного, хореографічного, драматичного і поетичного) ігри В.Верховинця сприяють розвитку естетичних смаків, почуттів, здібностей дитини. Впливовість комплексної дії різних видів мистецтва на естетичний розвиток дітей також відзначали М.Даденков, М.Драгоманов, М.Леонтович, С.Русова, Б.Яворський.

Вітчизняні освітяни висвітлювали у своїх публікаціях прогресивні ідеї та передовий досвід організації естетичного виховання дітей у країнах зарубіжжя, намагаючись адаптувати його до вітчизняних умов, що значною мірою сприяло підвищенню рівня виховання дітей у позанавчальний час.

Процес становлення та розвитку естетичного виховання дітей у позашкільних закладах України мав свої особливості, які визначалися менталітетом нашого народу, його культурними традиціями, звичаями. В історії вітчизняної педагогічної думки підґрунтям для розвитку естетичного виховання підлітків стали положення народної педагогіки,

які чітко визначали засоби естетичного виховання дітей відповідно до вікових особливостей [6, с. 13].

У досліджуваний період розкривається значення та роль естетичного виховання молоді у творчій спадщині Т. Шевченка, О. Духновича, І. Франка, Лесі Українки, Ю. Федьковича, С. Сірополка, С. Миропольського.

Особливої уваги потребує педагогічна спадщина С.Миропольського та С.Сірополка, які вперше поставили питання науково-педагогічного підходу до естетичного виховання дітей та молоді, зробили спробу його науково-теоретичного обґрунтування, визначення основних понять та змісту. Ними були визначені такі категорії, як „естетичне сприйняття", „естетичні потреби", „естетичне почуття", „естетичний ідеал", „естетичні нахили", „естетичний смак".

Під естетичним вихованням С.Миропольський розумів процес формування у людини здібностей сприйняття та правильного розуміння прекрасного, що можна досягти виконанням таких завдань: виявлення естетичних здібностей, формування естетичного сприйняття, задоволення художньо-естетичних потреб, формування естетичного ідеалу, розвиток естетичного смаку.

С.Сірополко основною метою естетичного виховання у позашкільних організаціях вважав навчання дітей розумінню музики, досягнення якого можна здійснити за допомогою двох напрямків роботи: перший – ознайомлення дітей та молоді з народною музикою та творами великих композиторів; другий – організація музичних гуртків, в яких можна вивчати музичну грамоту, історію музики, навчати грі на музичних інструментах.

Отже, у другій половині XIX ст. остаточно сформувалося уявлення про музичне та естетичне виховання як соціальне явище. Визначилися його основні історичні передумови та напрямки, що створили перспективу подальшого розвитку педагогічної системи організації та керівництва естетичним вихованням дітей та молоді в позашкільних закладах Україні [7, с. 151 – 156].

В історію педагогічної думки України кінець XIX – початок XX ст. увійшов як період формування концептуальних засад національної освіти, час появи новітніх теоретичних розробок та ідей українських педагогів, що перебували в тісному зв'язку із духовними цінностями і розвивалися під впливом досягнень західноєвропейської культури.

Зважаючи на актуальність проблеми естетичного виховання дітей у сучасних умовах розбудови національної системи освіти, а також враховуючи значущість відповідного досвіду, набутого в навчальних установах різного типу, що існували в Україні наприкінці XIX – початку XX століття, виявляється доцільним здійснення наукового дослідження та вивчення проблеми естетичного виховання підлітків у позашкільних закладах України у цей історичний період.

Список використаної літератури:

1. Алмакаєва О. В. Зародження та розвиток ідей про естетичне виховання дітей в історії вітчизняної педагогіки // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. / О. В. Алмакаєва.– К-З., 2003. – Вип. 26. – С. 402 - 406. **2. Алмакаєва О. В.** Проблема естетичного виховання дітей у педагогічній спадщині вітчизняних просвітителів XIX ст. // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. / О. В. Алмакаєва.– К-З., 2003. – Вип. 27. – С. 236 - 240. **3. Волинська О. С**. Розвиток системи закладів художньої освіти в Україні та Галичині (к. XIX – п.п. XX ст.) / О. С. Волинська // Вісн. Львів. університету. Серія педагогічна. – Львів : Львів. нац. університет ім. І. Франка, 2001. – Вип. 15, Ч. 1. – С. 305 - 315. **4. Волинська О. С.** Розвиток художньої освіти в Галичині в др. пол. XIX – поч. XX ст.: Автореф. дис. канд…пед. наук: 13.00.01/ О.С. Волинська; – Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка, Т., 2008. – 22 с. **5. Волощук А. В.** Система художньої освіти школярів у спадщині Золтана Баконія (1946-1989 рр.): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ А.В. Волощук - К., 2012. - 325 с. **6. Донченко О. В.** Проблема естетичного виховання дітей дошкільного віку в педагогічній думці України (к. XIX – поч. XX ст.): Автореф. дис. канд…пед. наук: 13.00.01 / О. В. Донченко ; Харків. ХНПУ ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2005. – 21 с. **7. Михайличенко О. В.** Культурно-освітній рух у Східній Україні, Буковині та Закарпатті у другій половині XIX ст. // Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. наук. пр. / О. В. Михайличенко.– Вип. 8. – К. : Видав. центр КДЛУ, 2000. – С. 151 – 156.

Храмцова К. В. Естетичне виховання підлітків у позашкільних закладах України (історичний аспект)

У статті розкрито хронологію розвитку змісту форм і методів організації процесу естетичного виховання підлітків в Україні у другій половині XIX – на початку XX століття; визначено історичні передумови та напрями процесу естетичного виховання дітей та молоді в Україні у другій половині XIX – початку XX століття; розкрито роль просвітницької діяльності видатних українських громадських діячів, композиторів, музикантів-виконавців, творчих об’єднань в Україні в становленні системи естетичного виховання підлітків у другій половині XIX – початку XX століття. У статті здійснено історико-педагогічну ретроспекцію процесу естетичного виховання підлітків у позашкільних закладах України в другій половині XIX – початку XX ст.; досліджено передумови, які привели до активної розробки теоретичних питань естетичного виховання підлітків в Україні наприкінці XIX – початку XX століття; виявлено доцільність здійснення наукового дослідження та вивчення проблеми естетичного виховання підлітків у позашкільних закладах України у зазначений історичний період.

Ключові слова: методи, організація, естетичне виховання, підлітки, виховний процес, позашкільні заклади.

Храмцова Е. В. Эстетическое воспитание подростков во внешкольных объединениях Украины (исторический аспект)

В статье раскрыта хронология развития содержания, форм и методов организации процесса эстетического воспитания подростков в Украине во второй половине XIX - начале XX века, определены исторические предпосылки и направления процесса эстетического воспитания детей и молодежи в Украине во второй половине XIX - начале XX века; раскрыта роль просветительской деятельности выдающихся украинских общественных деятелей, композиторов, музыкантов-исполнителей, творческих объединений в Украине во второй половине XIX - начале XX века в становлении системы эстетического воспитания подростков. В статье осуществлена историко-педагогическая ретроспекция процесса эстетичного воспитания подростков во внешкольных учреждениях Украины во второй половине XIX - начале XX века; исследованы предпосылки, которые привели к активной разработке теоретических вопросов эстетичного воспитания подростков в Украине в конце XIX - начала XX столетия; выявлена целесообразность осуществления научного исследования и изучения проблемы эстетического воспитания подростков во внешкольных учреждениях Украины в указанный исторический период.

Ключевые слова: методы, организация, эстетическое воспитание, подростки, воспитательный процесс, внешкольные заведения.

Khramtsova E. V. Aesthetic Education of Adolescents in Extracurricular Organizations of Ukraine (the Historical Aspect)

In article the chronology of development of forms, the contents and methods of the organization of process of esthetic education of teenagers in Ukraine in the second half of XIX - the XX century beginning is opened, historical preconditions and the directions of process of esthetic education of children and youth in Ukraine in the second half of XIX - the XX century beginning are defined; the role of educational activity of outstanding Ukrainian public figures, composers, performing musicians, creative associations in Ukraine in the second half of XIX - the beginning of the XX century in formation of system of esthetic education of teenagers is opened. In the article the historical-pedagogical reconstruction of esthetic education of teenagers in out-of-school institutions in Ukraine in the second half of XIX - the beginning of the XX century is carried out; the preconditions to lead to the active development of theoretical questions of esthetic education of teenagers in Ukraine in the second half of XIX - the beginning of the XX century are examined; the historical-pedagogical sources of out-of-school education in different political-economic and sociocultural conditions is analyzed, as well as accumulated, many-sided organizational and pedagogical experience; the

actual value of the problem of the esthetic education of children under present-day conditions of national education system and in consideration with the importance of relevant experience, acquired in different educational establishments that existed in Ukraine in the end of the XIX – the beginning of the XX century is recognized; the suitability of scientific research and examination of the problem of esthetic education of teenagers in out-of-school institutions of Ukraine in the present historical period is revealed.

Key words: methods, organization, esthetic education, teenagers, educational process, out-of-school establishments.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2013 р.
Прийнято до друку 27.06.2013 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Штефан Л. А.

УДК [378.015.31:796]:930.1

О. В. Юшко

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У сучасній Україні проблема фізичного виховання студентської молоді набуває особливої гостроти з огляду на те, що виховання молодого покоління відбувається в складних соціальних, економічних і політичних умовах.

Про складне становище дітей в сучасній Україні свідчать такі жахливі цифри: майже в 3 рази зросла кількість захворювань серед неповнолітніх; на 15 % збільшилася кількість дітей-інвалідів до 16 років; близько 67 % дітей мають функціональні відхилення (за даними О. Коваленко).

У пошуках оптимальних шляхів науково виваженого розв’язання зазначених проблем варто звернутися до педагогічно цінного досвіду минулих років.

Проблема фізичного виховання підростаючого покоління була предметом дослідження вчених різних галузей знань: медичної (Г. Апанасенко, В. Волков, Д. Давиденко, П. Половников), біомедичної (Ю. Лисицин, О. Щетинін), соціологічної (В. Афанасьєв, О. Вакуленко, О. Власова, Л. Жаліло, В. Климова, В. Скумін, О. Яременко), психологічної (В. Ананьєв, І. Бех, Н. Максимова, С. Шапіро), юридичної (Д. Виговський, С. Гречанюк, Н. Остапенко). Педагогічні аспекти зазначеної проблеми вивчали А. Волошина, З. Зайцева, Т. Колесіна, Б. Левіна та М. Левіна, Л. Линник, Н. Максимова, Е. Погребняк,

М. Познякова, І. Стрельчук та інші. Разом із тим зазначена проблема вивчена недостатньо.

Мета статті полягає в аналізі експериментальних та історико-педагогічних праць, присвячених питанням організації фізичного виховання студентської молоді.

Вивчення сучасної історико-педагогічної, науково-методичної літератури та інших джерел показує, що проблема організації фізичного виховання студентської молоді привертала і привертає увагу багатьох учених і педагогів-практиків. У досить великому масиві наукових робіт з зазначеної теми можна виділити два відносно самостійних напрями: експериментальний та історико-педагогічний.

Слід зазначити, що перші науково-педагогічні праці вітчизняних фахівців, присвячені проблемі зміцнення здоров'я підростаючого покоління з'явилися в кінці XIX – на початку XX ст. (А. Бутовський, А. Вереніус, В. Гориневський, Є. Дементьєв, П. Лесгафт, Є. Покровський, М. Фелітіс та ін.). У статтях і монографіях цих авторів основну увагу зосереджено на впливі режиму навчальної праці, змісту навчання, умов студентського життя, соціальних, економічних, екологічних факторів на здоров'я підростаючого покоління. Ґрунтуючись на наукових досягненнях того часу, для зміцнення здоров'я студентської молоді фахівці пропонували використовувати різноманітні фізичні вправи, раціональний режим навчального дня, а також різноманітні форми активного відпочинку.

Кінець 20-30-х рр. XX ст. характеризується активізацією науково-методичної діяльності з питань оздоровлення та фізичного виховання студентів. Так, українські вчені В. Бляха, Л. Венедиктов, В. Московкин, К. Степанов, О. Тесленко та інші видають ряд брошур і статей з дослідження впливу фізичної культури на організм людини та значення „індивідуальної" та коригуючої гімнастики, ігрової діяльності, катання та ковзанах та лижах, зимових ігор для профілактики відхилень у поведінці студентів.

Дослідження показало, що істотне підвищення інтересу вчених України та республік колишнього Радянського Союзу до розробки проблем зміцнення здоров'я, формування основ здорового способу життя підростаючого покоління, профілактики асоціальних звичок та поведінки студентської молоді припадає на другу половину XX століття. У цей період зазначені питання стали предметом дослідження філософів, медиків, психологів, педагогів.

Так, філософські аспекти проблеми здоров'я стали предметом вивчення в дисертації Л. Сущенко „Здоровий спосіб життя людини як об'єкт соціального пізнання", а також публікаціях В. Єременко, Г. Коробейнікова, Є. Кудрявцева, М. Ожеван, П. Тищенко, Г. Царегородцева. Питання теоретико-методологічного аналізу здоров'я з позицій медицини розкриті в працях М. Амосова, Г. Апанасенко, І. Брехмана, Є. Вайнруб, В. Войтенко, Г. Глухановой, А. Ізуткіна,

В. Климової, І. Терешкової, А. Шадріної, З. Шкіряк-Нижник та інших. У публікаціях учених наголошується на тому, що здоров'я людини - це динамічний стан і саме воно визначає життєздатність індивіда і стійкість до впливу різних факторів. Загальнотеоретичні питання здоров'я людини як умови його нормальної життєдіяльності і засоби профілактики різних захворювань, зокрема, серцево-судинної системи, також стали предметом вивчення А. Карасьова, В. Поліського, А. Прохорова та інших.

У численних дисертаційних працях як досліджуваного періоду, так і сьогодення проблема фізичного виховання студентської молоді стала предметом психолого-педагогічних пошуків. Так, теоретико-методологічні засади цього феномена, зокрема, обґрунтування особистісно орієнтованого підходу до виховання підростаючого покоління сформульовані в наукових розробках І. Беха, А. Бойко, С. Гончаренка, В. Євдокимова, В. Лозової, А. Троцко та інших. Особистісно орієнтоване виховання, за переконанням учених, забезпечує молоді право на свободу вибору ціннісної позиції, на цінність життя взагалі, на можливість його здійснення за наявності у нього установки на подолання дисгармонії в досвіді, поведінці, спілкуванні, діяльності [1].

Загальнотеоретичні питання здоров'я, здорового способу життя, його компоненти, фактори впливу вивчалися і знайшли своє відображення в публікаціях А. Бутенко, В. Войтенко, О. Довженка, О. Дубогай, С. Закопайло, В. Климової, Д. Колесова, В. Кондратюк, В. Курилова, Г. Куценко, Ю. Лисицина, О. Петришиної, А. Сахно, А. Степанова і О. Ізуткіна, Г. Царегородцева, А. Цузмер, С. Шмалєй та інших.

Формуванню ціннісних орієнтацій учнівської та студентської молоді на здоровий спосіб життя присвячені дисертаційні роботи Г. Власюк „Виховання у старшокласників прагнення до здорового способу життя", Г. Кривошеєвої „Формування культури здоров'я студентів університету", С. Лапаєнко „Формування ціннісних орієнтацій старших підлітків на здоровий спосіб життя" та інші. У цих дослідженнях робиться акцент на врахуванні специфіки віку при визначенні форм і методів роботи педагогів з формування здорового способу життя у молодіжному середовищі.

Значущим є й те, що особливу увагу приділено психологічним аспектам проблеми, яка вивчається. Крім цього, результатом дослідження С. Лапаєнко стало визначення педагогічних умов ефективного формування ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя як комплекс впливу на студентів через зміст навчальних предметів, позакласну виховну роботу, залучення фахівців і громадськості, оздоровлення студентського та домашнього середовища.

Проблема формування системи знань про здоров'я та здоровий спосіб життя в процесі навчання досліджувалася у дисертаціях Т. Бойченко „Формування в учнів середньої школи системи знань про здоров'я людини", Ю. Васькова „Підбір та конструювання теоретичного компонента змісту фізкультурної освіти в середній загальноосвітній

школі", публікаціях А. Гурфінкеля, С. Лазаревського, Г. Литовченко, Б. Шияна та інших. Так, Т.Бойченко, з'ясовуючи специфіку валеології як науки про здоров'я людини, розглядає її не тільки як відносно самостійну галузь наукових знань, але і як галузь освіти, яка формується на сучасному етапі і повинна ввійти в нову систему освіти Україна провідною складовою.

Аналіз проблеми організації фізичного виховання студентської молоді показав, що значна кількість сучасних досліджень присвячена:

- загальнотеоретичним питанням фізичної культури (В. Глухов, А. Корнілова, Л. Матвєєв, І. Петренко, Г. Рощупкін, З. Сахарова, М. Станкин, М. Хоменко, Т. Цюпак та інші);
- формуванню в учнів та студентів позитивного ставлення до здорового способу життя (В. Білик, С. Ігнатенко та інші);
- розробці змісту освіти з фізичної культури у ВНЗ (Є. Бондаревський, М. Дубовіс, А. Кадетова, В. Беліновіч, В. Белорусова, Г. Васильків, Е. Вільчковський та інші);
- оцінці ефективності форм і засобів організації оздоровчої роботи зі студентами (Н. Гончарова, С. Кікашвілі, А. Куц, Г. Новікова та інші);
- підготовці вчителя до роботи з формування здорового способу життя в учнів (С. Балбенко, Г. Литовченко, І. Максимова);
- використанню інформаційних технологій для пропаганди здорового способу життя в навчальному процесі (П. Виноградов).

У перерахованих вище працях робиться акцент на необхідності формування здорового способу життя студентів як основного шляху профілактики девіантної поведінки і пріоритетній ролі навчального курсу „Фізична культура" у вирішенні цього завдання.

Ряд робіт присвячено питанням організації здорового способу життя у процесі валеологічної, екологічної, гігієнічної освіти та виховання. Так, гігієнічні аспекти проблеми, яка вивчається, знайшли своє відображення в роботах М. Антропової, С. Бриля, Є. Вайнруб, В. Кардашенко, Є. Стромської, Л. Кондаковою-Варламової, А. Малькова.

Розвиток валеології як науки про здоров'я людини, сприяв організації наукових досліджень у даному напрямі. Так, питання валеологічної грамотності відображені в роботах А. Алатон, Г. Апанасенко, І. Брехмана, Т. Бойченко, М. Гончаренко, В. Горащука, В. Зайцева, О. Кириченко, Ю. Лисицина, І. Муравова, Л. Новікова, Л. Сущенко.

Проблемі формування культури здоров'я старших школярів присвячено дослідження С. Кириленко „Соціально-педагогічні умови формування культури здоров'я старшокласників" [4], у якому автором визначено змістовну, функціональну і соціально-педагогічну сутність феномену культури здоров'я учнів старшого шкільного віку, обґрунтовано структурно-логічну модель формування зазначеної культури, визначено зміст і форми організації педагогічного керівництва процесом формування культури здоров'я старшокласників.

Аналізу стану питань формування культури здоров'я випускників шкіл України 90-х рр. ХХ ст. присвячене дослідження Г. Кривошеєвої [5]. У дисертації наводяться дані про те, що переважна більшість (близько 90%) вчорашніх школярів мають відхилення у стані здоров'я. Дослідницею на основі теоретичного аналізу філософської, психолого-педагогічної та медичної літератури обґрунтовано поняття „культура здоров'я студента" як якісне утворення особистості, що виявляється у ставленні студента до способу життя, свого здоров'я і яке обумовлює його свідоме прагнення самостійно, творчо удосконалити фізичну, психічну, духовну сфери власної життєдіяльності на основі самопізнання й адекватної самооцінки стану здоров'я.

Серед дисертацій, що побічно виходять на проблему, яка вивчається, можна назвати і дослідження М. Баяновської – „Соціально-педагогічна діяльність самодіяльних і молодіжних об'єднань (на матеріалі Закарпаття)" (розроблено концепцію педагогічних основ діяльності українських дитячих і молодіжних об'єднань) та М. Пантюка – „Виховання підлітків у діяльності молодіжних товариств і об'єднань в західноукраїнських землях кінця Х1Х – початку ХХ ст. (історико-теоретичний аспект)" (здійснено аналіз форм, методів та засобів діяльності західноукраїнських молодіжних товариств).

Варто наголосити на тому, що важливе значення в сучасних дослідженнях приділяється підготовці вчителя до роботи з організації фізичного виховання підростаючого покоління. Такій проблематиці присвячені монографії В. Бобрицької „Формування здорового способу життя майбутнього вчителя", Ю. Бойчука „Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні аспекти", дисертації Н. Урума, А. Заїкіна, У. Островської-Бугайчук, статті М. Горбенко, В. Крамар, П. Ярошенко. Ученими робиться акцент на тому, що, з одного боку, майбутній учитель повинен мати професійну підготовку щодо проведення роботи з формування здорового способу життя в учнівському середовищі взагалі та організації фізичного виховання зокрема, а, з іншого, – сам бути зразком для своїх підопічних у плані ведення здорового способу життя.

Слід зазначити, що окремі історико-педагогічні аспекти проблеми організації фізичного виховання у молодіжному середовищі аналізувалися в докторських дисертаціях Є. Приступи „Становлення і розвиток педагогічних основ української народної фізичної культури" (1996) і А. Цьося „Розвиток фізичного виховання на території України зі стародавніх часів до початку ХІХ ст." (2005) і кандидатських дисертаціях А. Приходько „Проблема фізичного виховання особистості у вітчизняній педагогічній журналістиці (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)" (1999), А. Окопного „Фізичне виховання в спадщині українських педагогів (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.)", Л. Востроknутова „Генезис і розвиток правових норм в галузі фізичної культури і здорового способу життя" (2003), І. Рядинської „Підготовка майбутніх вчителів фізичної культури до позаурочної роботи з учнями (друга половина ХХ ст.)" (2008),

В. Золочівського „Теорія і практика організації фізкультурно-масової роботи зі студентською молоддю у вітчизняній педагогіці (кінець XIX – перша половина XX ст.)", а також статтях О. Бондаренко, О. Волошина, І. Максимової, О. Перетятько та деяких інших.

Виходячи з предмету дослідження, не можна залишити поза увагою і дисертацію Н. Герман „Безпека життєдіяльності людини в педагогічній спадщині українських просвітителів (кінець XIX-початок XX ст.)" (2000) [2], де здоровий спосіб життя вченими і педагогами-практиками розглядається як складова нормальної життєдіяльності людини.

Певний науковий доробок у плані вивчення досліджуваної проблеми здійснено в дисертаційних працях А. Чаговець „Проблема формування здорового способу життя дітей дошкільного віку у вітчизняній педагогіці (друга половина XX століття)" [6] і Т. Єрмакової „Проблема формування здорового способу життя старшокласників у вітчизняній педагогіці (друга половина XX століття)" (2010) [3].

Так, А. Чаговець вивчено теоретичні засади та досвід формування здорового способу життя у дошкільників, встановлено його основні умови, вивчено зміст педагогічної діяльності з формування свідомого ставлення дошкільників до свого здоров'я з боку батьків.

Т. Єрмаковою визначено внесок вітчизняних педагогів другої половини XX ст. у формування здорового способу життя старшокласників, зокрема, проаналізовано теоретичні основи проблеми, встановлено етапи та виявлено тенденції розвитку ідей формування здорового способу життя старшокласників, обґрунтовано різні підходи до формування здорового способу життя, узагальнено досвід реалізації завдань формування здорового способу життя учнів старших класів у шкільній (уроки і факультативи оздоровчої спрямованості, тематичні класні години, лекції, конференції, вечори, екскурсії, гуртки тощо) та позашкільній практиці, а також форми взаємодії сім'ї і школи (методичні центри, лекторські групи, консультативні пункти, проведення спільних заходів), накопичені у другій половині XX ст.

Отже, узагальнений історіографічний огляд дозволяє стверджувати, що проблема організації фізичного виховання студентської молоді в історичній ретроспективі на сьогоднішній день вивчена недостатньо і вимагає свого спеціального комплексного дослідження в широких хронологічних межах. Подальшого вивчення вимагають питання порівняльного аналізу фізичного виховання студентів в Україні та провідних країнах світу.

Список використаної літератури:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 2003. – 280 с. **2. Герман Н. В.** Безпека життедіяльності людини в педагогічній спадщині українських просвітителів (кінець XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. На здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. :

спец. 13.00.01- загальна педагогіка та історія педагогіки / Н. В. Герман ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 2000. – 17 с. **3. Єрмакова Т. С.** Проблема формування здорового способу життя старшокласників у вітчизняній педагогіці (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Тетяна Сергіївна Єрмакова ; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Х., 2010. – 20 с. **4. Кириленко С. В.** Соціально-педагогічні умови формування культури здоров'я старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 - Теорія і методика виховання / С. В. Кириленко ; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2004. – 20 с. **5. Кривошеєва Г. Л.** Формування культури здоров'я студентів університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – Професійна педагогіка / Галина Леонідівна Кривошеєва ; Луганськ. держ. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2001. – 20 с. **6. Чаговець А. І.** Проблема формування здорового способу життя дітей дошкільного віку у вітчизняній педагогіці (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / А. І. Чаговець ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Х., 2007. – 20 с.

Юшко О. В. Фізичне виховання студентської молоді як науково-педагогічна проблема

У статті аналізуються дослідження, присвячені питанням організації фізичного виховання студентської молоді, а саме: загальнотеоретичним питанням фізичної культури; формування в учнів та студентів позитивного ставлення до здорового способу життя; розробка змісту освіти з фізичної культури у ВНЗ; оцінка ефективності форм і засобів організації оздоровчої роботи зі студентами; підготовка вчителя до роботи з формування здорового способу життя в учнів; використання інформаційних технологій для пропаганди здорового способу життя в навчальному процесі. У статтях і монографіях, які вивчаються, основну увагу науковцями зосереджено на впливі режиму навчальної праці, змісту навчання, умов студентського життя, соціальних, економічних, екологічних факторів на здоров'я підростаючого покоління. Ґрунтуючись на наукових досягненнях, для зміцнення здоров'я студентської молоді фахівці пропонували використовувати різноманітні фізичні вправи, раціональний режим навчального дня, а також різноманітні форми активного відпочинку.

Ключові слова: фізичне виховання, студент, проблема, дослідження.

Юшко А. В. Физическое воспитание студенческой молодежи как научно-педагогическая проблема

В статье анализируются исследования, посвященные вопросам организации физического воспитания студенческой молодежи, а именно:

общетеоретические вопросы физической культуры; формирование у учащихся и студентов позитивного отношения к здоровому образу жизни; разработка содержания образования по физической культуре в вузе; оценка эффективности форм и средств организации оздоровительной работы со студентами; подготовка учителя к работе по формированию здорового образа жизни у учащихся; использование информационных технологий для пропаганды здорового образа жизни в учебном процессе. В изучаемых статьях и монографиях, основное внимание учеными сосредоточено на влиянии режима учебной работы, содержания обучения, условий студенческой жизни, социальных, экономических, экологических факторов на здоровье подрастающего поколения. Основываясь на научных достижениях, для укрепления здоровья студенческой молодежи специалисты предлагали использовать разнообразные физические упражнения, рациональный режим учебного дня, а также различные формы активного отдыха.

Ключевые слова: физическое воспитание, студент, проблема, исследования.

Jushko A. V. Physical Education Students as a Scientific-pedagogical Problem

The paper analyzes the research on the organization of physical education students, as follows: theoretical questions of physical training; the formation of the pupils and students a positive attitude towards a healthy lifestyle; the development of curriculum for physical education in high school; performance evaluation forms and means of improving work organization with students; training teachers to work to create a healthy lifestyle among students; the use of information technology to promote a healthy lifestyle in the classroom. In the studied articles and books, focusing on the influence of scientists focused mode of educational work, the content of education, conditions of student life, social, economic and environmental factors on the health of the younger generation. Based on the scientific achievements, for health professionals offer students use a variety of exercises, rational mode of the school day, as well as various forms of recreation. In the above works emphasizes the importance of healthy lifestyles of students as the main way to prevent deviant behavior and the priority role of course "Physical Culture" in this task. Generalized historiographical review suggests that the problem of the organization of physical education students in the historical perspective of today is not well and requires special complex research in a broad chronological framework. Needs further study comparative analysis of physical education students in Ukraine and the world's leading countries.

Key words: physical education, the student, the problem of the study.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2013 р.
Прийнято до друку 27.06.2013 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Штефан Л. А.

МЕТОДИКА. ПРАКТИКА. ДОСВІД

УДК 373.016:811.161.1

В. И. Ковалёв

ДНЕВНИК РЕЧЕВЫХ НАБЛЮДЕНИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОСНОВНОЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Компетентностный и личностно ориентированный подходы закономерно являются ведущими в среднем образовании на постсоветском пространстве. Досадно, правда, что при этом роль и место коммуникативной компетентности в государственных стандартах, учебных планах и программах пока не соответствуют её реальному общественному значению и потенциальным возможностям. Ведь „вся наша жизнь – это, в сущности, коммуникация: с обществом, природой, властью, друг с другом и т.д.” [1, с. 164].

И это не просто красивая гипербола – современные социальные психологи уже получили надёжные экспериментальные данные о том, что коммуникативная компетентность играет важнейшую роль в общем развитии и социализации личности [1, с. 172]. Поэтому программные образовательные документы и повседневный учебный процесс необходимо решительно перестраивать в направлении расширения и углубления процесса формирования коммуникативной компетентности каждого школьника, независимо от типа и специализации учебного заведения.

По нашему разумению, будет не очень большим преувеличением, если сказать, что коммуникативная компетентность заслуживает статуса **суперкомпетентности**, которая в разной степени, но обязательно входит в состав всех учебных и жизненных компетентностей и является ключевым средством и условием их формирования.

Большой вклад в разработку перспективных методов формирования коммуникативной компетентности внесли специалисты по риторике. В этом им помогает расцветшая ещё в Киевской Руси и поныне плодотворная традиция – практически осваивать не только письменную и художественную речь, но все виды красноречия и, благодаря этому, эффективно обучать реальному общению [2, с. 6].

На наш взгляд, богатые традиции отечественной риторики и находки современных речеведческих наук наиболее гармонично соединены в концепции *риторики общения* [7]. Она удачно воплотилась в комплекте учебников по *школьной риторике*, созданном в 90-е гг. XX столетия творческим коллективом под руководством Т. А. Ладыженской. И в наши дни они востребованы, причём и по своему прямому

назначению (для уроков риторики), и как дополнительное пособие для развития коммуникативной компетентности там, где таких уроков нет.

В Украине риторизация учебного процесса протекает в ином русле: речеведческие сведения и задания рассредоточиваются по различным разделам учебников русского и украинского языков. Такой комплексный подход имеет и плюсы, и минусы. С одной стороны, обеспечивается экономия учебного времени, поскольку задача развития коммуникативной компетентности решается без введения дополнительного учебного предмета. А с другой стороны, словесники и школьники ощущают весомую перегрузку, ведь в минувшее десятилетие фактически произошло удвоение учебных задач и материалов, а количество уроков даже несколько сократилось!

Поэтому в сегодняшних условиях особую актуальность обретает поиск таких форм работы, которые, будучи эффективными средствами формирования коммуникативной компетентности, соответствовали бы следующим требованиям: *малая временеёмкость* (иными словами, встраиваемость в текущий учебный процесс без дополнительных затрат времени), *методическая простота; взаимосвязь урочной, домашней и самостоятельной работы; эмоциональная привлекательность формы и содержания; прагматическая направленность* (формируются те знания и умения, которые пригодятся для успешного решения реальных задач „здесь и сейчас") [4, с.101].

Наша экспериментальная практика показала, что одним из таких эффективных дидактических средств является **дневник речевых наблюдений**.

Вообще говоря, ныне дневник как тип текста стал очень модным жанром и, соответственно, высокочастотным объектом исследования. Однако внимание учёных сосредоточено в основном на *личных дневниках* в традиционном понимании этого термина; *дневниках писателей* (политиков, учёных и других видных личностей); художественных произведениях, *стилизованных под дневник*, а также *Интернет-дневниках* (живых журналах, блогах). В этом отношении прежде всего следует отметить работы Ю. В. Булдаковой, О. Г. Егорова, А. А. Зализняк, М. А. Кронгауза, М. Ю. Михеева, Е. Г. Новиковой, И. Савкиной, М. Сидорова, В. К. Харченко, М. Г. Чулюкиной и К. Э. Штайн.

В гораздо меньшей степени исследованы учебно-методические аспекты. Здесь с благодарностью вспомним книги Л. Г. Антоновой [3] и Т. О. Скиргайло [5]. Однако обучающий и развивающий потенциал дневниковой деятельности очень велик и недостаточно использован.

В связи с этим нам кажется обоснованным и справедливым следующее наблюдение. „Лингвосинергетика дневника как жанра зиждется на презумпции управления жизнью путём её личной интерпретации. Дневник не может не выступать как жанровая форма самовоспитания, настройки на большую работу, самоподстёгивания

ослабевшей воли. Процедура аутокоррекции состыкуется с требованием аутотренинга, формулы поведения, с возникновением метаэвристического лозунга для внутреннего пользования… Когда мы говорим про аутокоррекцию, то имеем в виду исправление от худшего к лучшему, от незнания к знанию…" [6, с. 52].

И этот потенциал можно и нужно использовать в интересах формирования коммуникативной компетентности. Поэтому целью статьи мы выбрали – исследование методических возможностей применения дневника речевых наблюдений в процессе формирования коммуникативной компетентности школьников. Для этого были решены следующие задачи: а) обобщён учительский опыт в указанном направлении; б) определены жанровые особенности текстов данного типа; в) разработана и проверена на практике методика использования дневника речевых наблюдений в реальном учебном процессе.

Организация регулярного слежения учащихся за окружающей речевой средой пока не стала методической традицией, хотя плюсы такой деятельности очевидны. В нашем опыте элементы полезной новизны заключаются прежде всего в системности исследовательской работы и в формах фиксации и предъявления её результатов.

Уже пятиклассники увлечённо воспринимают различные задания, связанные с поиском и объяснением необычных употреблений языка в повседневной жизни. Несомненно, на начальном этапе они нуждаются в интересных образцах такой предысследовательской деятельности. Их они получают от своего словесника. Он же подсказывает перспективный объект для наблюдений, который для учеников средних классов должен быть максимально близким, понятным и наглядным (городские вывески, обёртки кондитерских изделий, печатные тексты поздравительных открыток и т.п.). Кроме того, очень важен дух игры и состязательности: *Кто больше?.. Готовимся к конкурсу на самый необычный пример… Кто интереснее представит свою находку…*

На **первом этапе** дневник речевых наблюдений как жанр ещё не востребуется. Здесь главная задача – приохотить школьников к регулярному слежению за окружающей речью и дать начальное представление о целях и принципах её анализа. Поэтому обычно работа идёт по такому плану: на уроке учитель демонстрирует наглядный образец интересного наблюдения над речью и даёт дополнительное домашнее задание, связанное с поиском подобных примеров – в свободное время школьники ищут и фиксируют в заданной форме такие примеры – на уроке учитель кратко рецензирует их в оценочно-соревновательном направлении – в свободное время школьники с учётом рецензии проводят более успешный поиск – на классном часе проходит конкурс собранных примеров „необычного речевого поведения" и намечаются новые объекты для наблюдения.

Второй этап начинается, когда потребность и умения анализа чужой речи более-менее сформированы. Здесь уже можно дать

представление об основных жанровых особенностях такого дневника и учительские образцы текстов этого типа, а также задания по регулярному сбору, фиксации, анализу и оценке речевых наблюдений.

Такая работа будет надёжно успешной при соблюдении двух условий. Во-первых, школьники с помощью учителя должны получить представление о коммуникативно-прагматическом и эстетическом аспектах анализа речи. К сожалению, в отечественной методике эти направления всё ещё остаются практически неразработанными, и учитель зачастую продвигается к цели, как в тёмной комнате.

А во-вторых, результаты дневниковой деятельности целесообразно периодически презентовать публично. Такие празднично-соревновательные мероприятия укрепляют не только полезнейшую привычку – наблюдать, фиксировать, анализировать окружающую речевую среду, но ещё и интерес к филологии в целом.

На **третьем** этапе формируются умения – редактировать результаты наблюдений за чужой речью, адаптировать их к решению других коммуникативных задач, а также анализировать и оценивать собственную речевую деятельность. Они для коммуникативной компетентности самые важные, но и самые трудные: настолько, что некоторые учителя, успешно работавшие по нашим экспериментальным программам и материалам, приходили к выводу, будто этими умениями не всем дано овладеть. Тем не менее наш прогноз в этом отношении – позитивный. Ученики 5 – 6 классов приступают к третьему этапу примерно через год; у старшеклассников уходит вдвое меньше времени.

Логичной теоретической основой всего процесса является дневник речевых наблюдений. По нашему выводу, его основные жанровые характеристики таковы.

Цель – регулярно фиксировать факты необычного применения языка в речевой деятельности, чтобы проанализировать, оценить их и сделать выводы, полезные для собственной коммуникативной компетентности.

Автор и **адресат,** как и в других разновидностях этого жанра, совпадают. А вторым, косвенным адресатом являются будущие участники мероприятия по презентации самых интересных речевых наблюдений.

Содержание составляют собственно материалы наблюдений „дневниковода” над окружающей речью и комментарии к ним. Их выбор определяется учительской целеустановкой: он может быть тематическим (к примеру, только сленговые выражения одноклассников) или универсальным, когда фиксируются все необычные речеупотребления.

Накопившийся опыт подсказывает следующую **композицию** отдельной дневниковой записи. Формально первым её элементом становится тот, который хронологически создаётся последним: оценочный знак (**+** для позитивных, **–** для негативных и **?** для противоречивых примеров). Второй элемент – дата и время наблюдения.

Третий – запись или зримая иллюстрация необычного использования языка. Далее следуют комментарий и выводы, полезные для коммуникативной компетентности.

По своим **лингвостилистическим** признакам этот тип дневника ничем принципиально не отличается от других жанровых разновидностей. Зато его **дискурс** имеет ряд особенностей. Так, на разных этапах своего бытования дневник речевых наблюдений проходит через три «агрегатных состояния»: *черновая запись* в блокноте, тетради или телефоне, отражающая лишь самую суть сделанного наблюдения, – *дневниковый текст*, соответствующий вышеприведённым жанровым характеристикам, – *устная или устно-мультимедийная презентация* „избранных наблюдений" в ситуации публичного конкурсного мероприятия.

В целом такая работа, проводимая без напряжения и на высоком эмоциональном уровне главным образом во внеурочном режиме, обеспечивает запланированные результаты. Косвенным подтверждением её эффективности служит и успешное включение наших заданий по собиранию дневника речевых наблюдений в 33-й тур Открытой международной олимпиады по русскому языку школьников стран СНГ и Балтии в 2011 году.

Дальнейшую перспективу мы видим в создании научно-методического пособия, посвящённого организации системной работы по речевому анализу и самоанализу с целью оптимизации коммуникативной компетентности учащихся.

Список использованной литературы

1. Адамьянц Т. З. Социоментальная личность (Опыт изучения „картин мира" современных подростков) / Т. З. Адамьянц // Мир психологии. – 2012. – №3. – С.163 – 173. **2. Аннушкин В. И.** Спорные вопросы риторического образования / В. И. Аннушкин // Риторика и культура речи: наука, образование, практика: материалы XIV Международной научной конференции (1 – 3 февраля 2010 г.) / под ред. Г. Г. Глинина. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2010. – 209 с. – С. 4 – 7. **3. Антонова Л. Г.** Педагогический дневник и личность учителя: Пособие для учителя. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 88 с. **4. Ковалёв В. И.** Попутное повышение коммуникативной культуры в средних учебных заведениях / В. И. Ковалёв // Риторика и культура речи: наука, образование, практика: материалы XIV Международной научной конференции (1 – 3 февраля 2010г.) / под ред. Г. Г. Глинина. – Астрахань: Издательский дом „Астраханский университет", 2010. – 209 с. – С. 100 – 103. **5. Скиргайло Т. О.** Методика обучения работе над сочинениями нетрадиционных жанров / Т. О. Скиргайло. – М.: Русское слово, 2006. **6. Харченко В. К.** Дневник как жанр в аспекте лингвоаттрактивистики / В.К. Харченко // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – №12(83).

Выпуск 6. – С. 49 – 55. **7. Школа** профессора Т. А. Ладыженской. Коллективная монография. Выпуск II / Под ред. Н. А. Ипполитовой, З. И. Курцевой. – М.: Баласс, 2010. – 176 с.

Ковальов В. І. Щоденник мовленнєвих спостережень як засіб розвитку комунікативної компетентності в основній і старшій школі

У статті разглядаються можливості використання спостережень за мовленнєвим середовищем для розвитку комунікативної компетентності учнів основної та старшої школи. Автор вважає, що такий підхід відповідає вітчизняній риторичній традиції. Зіставляються методичні тенденції розвитку комунікативної компетентності в школах України та Росії. Аналізуються жанрові ознаки нового типу навчальних текстів – щоденника мовленнєвих спостережень: комунікативна мета, взаємодія автора й адресата, зміст, композиція, лінгвостилістичні особливості, функціонування в різних дискурсах. За підсумками впровадження в навчальний процес вітчизняних шкіл і конкурсну частину Відкритої міжнародної олімпіади школярів з російської мови зроблено висновки про ефективність застосування цього жанру з дидактичною метою. Стисло характеризуються головні методичні принципи й етапи експериментальної роботи з використанням цього засобу навчання.

Ключові слова: комунікативна компетентність, суперкомпетентність, риторика спілкування, риторизація навчального процесу, мовленнєвий жанр, щоденник мовленнєвих спостережень, комунікативно-прагматичний аналіз мовлення.

Ковалёв В. И. Дневник речевых наблюдений как средство развития коммуникативной компетентности в основной и старшей школе

В статье рассматриваются возможности использования наблюдений над речевой средой в интересах развития коммуникативной компетентности учащихся основной и старшей школы. По мнению автора, такой подход вполне соответствует отечественной риторической традиции. Сопоставляются методические тенденции развития коммуникативной компетентности в школах Украины и России. Анализируются жанровые признаки нового типа учебных текстов – дневника речевых наблюдений: коммуникативная цель, взаимодействие автора и адресата, содержание, композиция, лингвостилистические особенности, функционирование в различных дискурсах. По итогам внедрения в учебный процесс отечественных школ и конкурсную часть Открытой международной олимпиады школьников по русскому языку делаются выводы об эффективности применения этого жанра в дидактических целях. Кратко характеризуются основные методические принципы и этапы экспериментальной работы с использованием этого средства обучения.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, суперкомпетентность, риторика общения, риторизация учебного процесса, речевой жанр, дневник речевых наблюдений, коммуникативно-прагматический анализ речи.

Kovalyov V. I. A Diary of Speech Observation as a Tool for Communicative Competence Development at Secondary and High Schools

The methodical potential of applying observations on a surrounding speech atmosphere for the purpose of communicative competence development of secondary and high school students are being considered in the article. In the author`s opinion such an approach is in a complete accordance with the native rhetoric tradition. A contrastive analysis of methodology trends in shaping communicative competence at schools of Ukraine and Russia is being made. The genre features of the new type of academic texts – a diary of speech observations are analyzed: communicative aim, interaction between an author and an addressee, the main contents, particularities of text structure, linguistic and stylistic features, the way of functioning in various discourses. On the grounds of speech observations implementation into the academic process of Ukrainian schools and into the contest section of the Open International School Students Olympiad in Russian Language, the author makes certain conclusions about the efficiency of the genre for didactic purposes. The major methodical principles and the stages of experimental work with this means of studying are being briefly analyzed. The future prospective of the given research may be seen in working out the scientific and methodical manual focusing on managing a systematic work on the speech analysis and self-analysis which is necessary for optimizing school students` communicative competence.

Key words: communicative competence, supercompetence, rhetoric of communication, rhetorization of academic process, speech genre, diary of speech observations, communicative and pragmatic speech analysis.

Стаття надійшла до редакції 01.04.2013 р.
Прийнято до друку 27.06.2013 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Голобородько Є. П.

УДК 378.147:811.111

Ю. М. Коган, О. С. Леоненко

ДО ПИТАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОГО ТА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Реформування системи вищої освіти в Україні позначилося на інтенсивному розвиткові юридичної освіти, що спричинено інтеграцією до світового освітнього та правового простору. З метою удосконалення юридичної освіти необхідно враховувати традиції української вищої школи та світові здобутки у цій галузі. Навчальний процес має бути зорієнтованим на самоактуалізацію індивідуальних цінностей та гуманноцентричних характеристик системи взаємовідповідності між студентами і викладачем.

Сьогодні в навчальному процесі перевагу надають консультативній роботі викладача, творчій активності та самостійності студентів у навчальному процесі. Студенти повинні не лише брати активну участь у процесі сприйняття та засвоєння знань, а й мати власну позицію, бути спроможними застосувати вивчене на практиці, творчо переосмислювати, співвідносити здобуті результати діяльності з перспективами своєї майбутньої професії. Мета нашої статті – дослідити основні характеристики та умови інтенсифікації самостійної роботи з іноземної мови студентів заочного та дистанційного навчання.

Аналіз науково-педагогічної й методичної літератури (В. Бондар, В. Буряк, Г. Гецов, Н. Кічук, Н. Кузьміна, А. Малибог, М. Ніканоров, А. Петрова, П. Підкасистий та ін.) щодо питання самостійної роботи свідчить про її дискретність та дозволяє побачити існування різних підходів до визначення самої самостійної роботи. Більшість педагогів визнають багатозначність самого поняття „самостійна робота”, розглядаючи самостійну роботу як одну з основних форм організації навчального процесу. Сучасний освітній процес передбачає створення умов для особистісного розвитку студента та самореалізації його професійних вмінь, що в свою чергу спричиняє інтенсифікацію самостійної навчально-пізнавальної діяльності, а „зростання соціального значення неперервної освіти висококваліфікованих спеціалістів зумовлює необхідність переорієнтації навчально-виховного процесу вищого навчального закладу на цілеспрямовану підготовку майбутніх спеціалістів” [3, с. 16]. Сучасна концепція професійної підготовки передбачає інтенсифікацію самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах як невід’ємної складової навчального процесу. Для студента заочного відділення самостійна робота набуває пріоритетного значення, бо стає необхідною вимогою ефективного та безперервного процесу навчання, де частка самостійної праці, самоорганізації, самоосвіти значно збільшується.

Розглядаючи самостійну роботу як системоутворюючий елемент навчальної дисципліни, В. Буряк робить акцент на самостійній миследіяльності студента та виділяє основні характерні ознаки досліджуваного поняття: „…це вид діяльності, яка виконується без безпосередньої участі викладача; у самостійній роботі виявляються такі якості особистості, як самоорганізованість та самоконтроль; самостійна робота обумовлена цілеспрямованістю, яка у свою чергу залежить від мотивації діяльності учня" [1, с. 15]. Так, ураховуючи основні атрибути самостійної роботи необхідно розглянути педагогічні умови її інтенсифікації для студентів заочного відділення з метою підвищення ефективності всього навчального процесу.

Успішне функціонування освітнього процесу неможливо уявити без вивчення іноземних мов, природною та невід'ємною частиною якого виступає самостійна робота, адже необмежений потік інформації вимагає від студента вміння самостійно знаходити необхідну інформацію, аналізувати та систематизувати її для подальшого використання у навчальному процесі. Процес самостійної роботи із вивчення іноземної мови для студентів заочного відділення перш за все містить перелік навчальних матеріалів, який необхідно засвоїти, до яких додаються практичні завдання, які необхідно виконати. А. Петрова наголошує на необхідності навчання іншомовного спілкування у проблемних ситуаціях на основі синтезу теоретичних знань в процесі вирішення конкретних професійних завдань. „Тому навчально-пізнавальний процес з іноземної мови, підкреслює дослідниця, повинен бути заповнений активною самостійною мовленнєвою діяльністю, де студенти необхідні, щоб її моделювати. Лише безпосередня участь чи причетність студентів до всього, що відбувається, дає їм можливість ефективно формувати не лише вміння спілкуватися, але й відповідну поведінку, світогляд та переконання. Саме такий підхід до навчально-пізнавального процесу і організації самостійної навчальної діяльності дає змогу реалізувати освітню, комунікативну та виховну функції іноземної мови як навчальної дисципліни" [3, с. 18].

Ми розділяємо думку більшості дослідників, що самостійна робота представляє собою „сукупність взаємопов'язаних, взаємозумовлених одне одним, які логічно витікають одне з одного та підпорядковані спільним задачам, видів робіт" [1, с. 18]. Основними принципами побудови системи самостійних робіт, В. Буряк вважає, принципи комплектності, варіативності та активності. Так завдання до самостійної роботи мають бути структурно організованими, взаємопов'язаними між собою та інтегрованими (принцип комплектності). Студент має можливість вибирати зміст та форми самостійної роботи (принцип варіативності). Сутність принципу активності передбачає „активну позицію викладача ВНЗ, що виявляється у виборі змісту самостійних робіт, обґрунтуванні активних форм і методів навчання – з одного боку. З іншого – активну позицію студента,

що виявляється у прагненні гарно виконати роботу, виробляти самостійність" [1, с. 19]. Ефективність самостійної роботи залежить від забезпечення студентами необхідними засобами навчання, які сприяють ефективному засвоєнню навчального матеріалу.

Ефективність самостійної роботи студентів заочного відділення залежить від багатьох факторів, основним з яких виступає методичне забезпечення для її виконання. Завдання для самостійної роботи мають враховувати рівень розвитку самостійності студентів та різний рівень успішності для реалізації усіх завдань, а саме „розвинути в учнів самостійність під час навчально-пізнавальної діяльності, навчити їх самостійно оволодівати знаннями, формувати свій світогляд; …навчити їх самостійно застосовувати наявні знання в навчанні та практичній діяльності" [1, с. 12]. Буряк В. виділяє чотири рівні самостійності студентів (репродуктивний, частково-пошуковий, пошуковий, творчий). Більшість завдань до самостійної роботи з іноземної мови залишається на репродуктивному рівні, де студент лише виконує вправи за шаблоном, не враховуючи творчого підходу. Студенти з достатнім рівнем володіння мови самі обирають методи та прийоми вивчення матеріалу на частково-пошуковому рівні, а деякі використовують дослідницькі елементи на пошуковому та вирішують завдання наукового дослідження на творчому рівнях.

До системи найбільш популярних видів самостійної роботи для студентів-заочників входять написання контрольних робіт, реферування текстів, самостійне опрацювання літературних джерел, виконання різноманітних видів вправ. Більшість завдань направлена на оволодіння студентами термінологічної лексики за фахом та вміння її використовувати у писемному та усному мовленні. Проблема полягає в тому, що не всі студенти володіють навичками самостійної інтелектуальної праці та способами добування необхідної інформації. Враховуючи тенденції розвитку сучасної вищої освіти необхідно формувати у студентів можливість самостійної організації свого навчального процесу, готовність до індивідуального отримання інформації та успішного виконання всього обсягу запропонованої самостійної роботи.

Таким чином, викладач має так організувати самостійну роботу студентів, щоб вони засвоїли інформацію на всіх рівнях активізації самостійної роботи та сформувати відповідні професійні вміння та навички. Підбираючи вправи з іноземної мови, необхідно врахувати різний рівень мовної підготовки. Більшість студентів виконують вправи за зразком, використовуючи запропонований алгоритм. Найбільш ефективним видом самостійної роботи можна вважати самостійне збирання матеріалу до різних тем з вивчення іноземної мови та самостійне виконання завдань. Так, студент актуалізує отримані завдання, мотивує свої дії та реалізує самоконтроль.

Реалізація питань інтенсифікації самостійної роботи студентів, що навчаються за кредитно-модульною системою висуває ряд вирішальних проблем:

- методичне забезпечення та обґрунтування самостійної діяльності створює базу для ґрунтовного вивчення матеріалу;
- матеріально-технічне забезпечення самостійної роботи дозволяє розширити можливості оволодіння матеріалом;
- нероздільність зв'язку позааудиторної роботи з практичними заняттями формує цілісне розуміння предмета;
- виховання культури самостійної роботи студентів як важливої основи пізнавальної активності студента.

Без вирішення вищезгаданих проблем активація самостійної роботи студентів неможлива. Домінуючим у самостійній роботі студентів є об'єднання змісту мети діяльності з метою управління цією діяльністю. З метою організації самих студентів, роз'яснення мети самостійної роботи кафедра повинна мати досить детальні методичні розробки з кожного розділу та практичного заняття. Ці методичні розробки мають бути доступні для студентів у будь-який час та направляти увагу студента у вивченні нового матеріалу.

До контрольних заходів оцінки якості самостійного засвоєння теоретичного матеріалу, вмінь та практичних навичок в умовах кредитно-модульної системи навчання входять поточний контроль і підсумковий модульний контроль. Ці стандартизовані методи контролю, за визначенням кафедри, можуть включати: а) індивідуальне усне опитування з теоретичних питань, передбачених програмою; б) письмову теоретичну роботу згідно з програмою; в) рішення типових або ситуативних задач; г) рішення тестових завдань; д) оцінку якості виконання практичних умінь і навичок; е) інші індивідуальні завдання в залежності від специфіки дисципліни.

Одним із різновидів самостійної роботи студента є індивідуальне завдання. Перелік стандартизованих індивідуальних завдань для кожного практичного заняття наводиться у робочій навчальній програмі та доводиться до відома студентів до початку заняття. Стандартизовані методи контролю індивідуальних занять регламентуються кафедрою для різних тем практичних (семінарських) занять, але є обов'язковими для виконання всіма викладачами і студентами при вивченні однієї теми.

Переходячи до проблем виховання культури самостійної роботи слід зауважити, що більшість студентів у питаннях оволодіння методами навчання та організації розумової праці лишаються самоучками, пізнають ці методи на власних помилках, втрачаючи багато часу та зусиль. Тому необхідно, щоб кожна методична рекомендація детально розписувала хід роботи не тільки змістовно, але й з вказівками орієнтовного часу на вивчення матеріалу.

Так, активізація самостійної роботи студентів заочного відділення в основному залежить від змістового наповнення навчального процесу,

де матеріал підібрано з врахуванням індивідуальних особливостей студентів. Плануючи свою самостійну роботу студент обирає способи реалізації поставлених задач та веде самоконтроль за їх виконанням. Враховуючи недосконалість методів організації самостійної роботи у ВНЗ, необхідно удосконалювати відомі методики навчання іноземної мови за професійним спрямуванням та розробляти нові для оптимізації процесу навчання з урахуванням особливостей кредитно-модульної системи організації навчання. А. Петрова наголошує на „комплексному використанні новітніх інформаційних педагогічних технологій, кейс-методик, проблемного навчання, технології навчання в малих групах на основі інтегрованого підходу до здобуття знань і формування вмінь та навичок самостійного навчання майбутніх спеціалістів. Новим підходом у вивченні дидактичних умов підвищення ефективності самостійної начально-пізнавальної діяльності є об'єднання їх в один комплекс і застосування у процесі організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх спеціалістів" [3, с. 19].

Навчаючи іноземної мови викладач не просто виконує функцію керівника та організатора навчального процесу, а перетворює зміст знань на акт індивідуального пізнання так, що розвиток самостійності студента стає невід'ємною складовою його майбутньої професійної діяльності. Тут актуалізуються основні атрибутивні принципи організації самостійної роботи у процесі кредитно-модульного навчання, де пріоритетними виступають принципи індивідуалізації, активності особистості та проблемності навчання. Саме кредитно-модульна система передбачає постійне залучення студентів до дослідницької діяльності, де викладач виступає не організатором, а більше консультантом, який пропонує застосовувати проблемно-пошукові методи, де ідеальним результатом навчання буде „досягнення такого рівня пізнавальної діяльності, за якого студенти зможуть самостійно ставити перед собою завдання, знаходити шляхи їх вирішення, контролювати та оцінювати результати своєї діяльності, формулювати на основі цих результатів подальші завдання, виводити гіпотези їх вирішення та порівнювати їх із кінцевим результатом" [2, с. 20].

Таким чином, одним із першочергових завдань вищої школи є підвищення рівня підготовки спеціалістів, засобами виконання яких є оновлення та інтенсифікація змісту навчального процесу, покращення його організації. Останнє передбачає необхідність специфікації самостійної пізнавальної діяльності студента заочного та дистанційного навчання під керівництвом та контролем викладача. Роль самостійної роботи у вивченні предметів за кредитно-модульною системою важко переоцінити. Самостійна підготовка сприяє формуванню логічного мислення та мовної культури, сприяє самовихованню, допомагає студентам перетворитись з пасивних носіїв інформації в активних.

Список використаної літератури

1. Буряк В. Самостійна робота як системоутворюючий елемент навчальної діяльності студентів / В. Буряк // Вища школа. – 2008. – № 5. – С. 10 – 23. **2. Демченко О.** Реалізація основних підходів, методів та форм організації самостійної роботи у сучасній педагогічній практиці / О. Демченко // Рідна школа. – 2006. – № 7. – С. 19 – 21. **3. Петрова А.** Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів / А. Петрова // Рідна школа. – 2006. – № 7. – С. 16 – 19.

Коган Ю. М., Леоненко О. С. До питання самостійної роботи з іноземної мови студентів заочного та дистанційного навчання.

У статті на основі аналізу наукових праць було розглянуто основні характеристики самостійної роботи та особливості її інтенсифікації у вищій школі: методичне забезпечення та обґрунтування самостійної діяльності, що створює базу для ґрунтовного вивчення матеріалу; матеріально-технічне забезпечення самостійної роботи, що дозволяє розширити можливості оволодіння матеріалом; нероздільність зв'язку позааудиторної роботи з практичними заняттями, що формує цілісне розуміння предмета; виховання культури самостійної роботи студентів як важливої основи пізнавальної активності студента. Підкреслено, що активізація самостійної роботи студентів заочного відділення в основному залежить від змістового наповнення навчального процесу, де матеріал підібрано з врахуванням індивідуальних особливостей студентів. Так, плануючи свою самостійну роботу студент обирає способи реалізації поставлених задач та веде самоконтроль за їх виконанням.

Ключові слова: самостійна робота, індивідуалізація, ефективність.

Коган Ю. Н., Леоненко А. С. К вопросу о самостоятельной работе по иностранному языку студентов заочного и дистанционного обучения.

В статье на основе анализа научных работ были рассмотрены основные характеристики самостоятельной работы и особенности ее интенсификации в вышей школе: методическое обеспечение и обоснование самостоятельной деятельности, которое создает базу для основательного изучения материала; материально-техническое обеспечение самостоятельной работы, которое позволяет расширить возможности овладения материалом; неразрывность связи внеаудиторной работы с практическими занятиями, которая формирует целосное восприятие предмета; воспитание культуры самостоятельной работы студентов как важной основы познавательной деятельности студента. Подчеркнуто, что активизация самостоятельной работы студентов заочного отделения в основном зависит от содержательного наполнения учебного процесса, где материал подобрано с учетом

индивидуальных особенностей студентов. Так, планируя свою самостоятельную деятельность студент выбирает способы реализации поставленных задач и ведет самоконтроль за их выполнением.

Ключевые слова: самостоятельная работа, индивидуализация, эффективность.

Kogan Y. M., Leonenko O. S. On the Issue of Individual Work in Foreign Language of Correspondence Students and Distance Education

The main characteristics of individual work and peculiarities of its intensification in higher school were searched in the article on the basis of scientific work analysis: the methodical providing and basis of individual activity creates a base for the sound study of material; logistical support of self-organization work allows to extend possibilities of capture material; indivisibility of connection of after class activity with practical employments forms the integral understanding of object; cultural education of individual work of students as important basis of cognitive activity of student. It is underlined that activation of individual work of students of corresponding and distance education mainly depends on the semantic filling of educational process, where material the individual features of students are necessary to take into account. Planning the individual work a student elects the methods of realization of the tasks and conducts self-control after their implementation. Taking into account imperfection of methods of organization of individual work in higher educational establishments, it is necessary to perfect the known methodologies of studies of foreign language after professional aspiration and develop new for optimization of the process of studying taking into account the features of the credit-module system of organization of studying. Teaching foreign language a tutor not simply performs the duty of leader and organizer of educational process, but converts maintenance of knowledge into the act of individual cognition so, that development of independence of student becomes an inalienable constituent of his future professional activity.

Key words: individual work, individualization, affectivity.

Стаття надійшла до редакції 13.06.2013 р.
Прийнято до друку 27.06.2013 р.
Рецензент – д. філол. наук., проф. Фоменко В. Г.

УДК 371.3:37.026

В. В. Лапінський, І. Ю. Регейло

МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШЛЯХОМ ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ

Однією з умов успішної реалізації державної політики у сфері розвитку інформаційного суспільства, як зазначається в Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні, схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 15 травня 2013 р. № 386, є забезпечення навчання, виховання, професійної підготовки людини для роботи в інформаційному суспільстві [8]. Основними засадами розвитку інформаційного суспільства є формування та впровадження інформаційного освітнього середовища в системі загальної середньої освіти та посилення мотивації до використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Ураховуючи зазначене, з метою забезпечення успішності навчально-виховного процесу необхідне використання найефективніших, дидактично обґрунтованих, педагогічно доцільних навчальних впливів, які здійснюються у попередньо визначених організаційними формах засобами та методами навчання, сукупність яких має прогнозовану педагогічну дію, спрямовану на досягнення цілей навчання і виховання. Планування педагогічної діяльності і прогнозування її результатів неможливе без всебічного аналізу навчальної діяльності учнів, зокрема психофізіологічних особливостей сприймання ними навчального матеріалу, усвідомлення і прийняття учнем свого місця у навчально-виховному процесі, використання усіх можливих чинників покращання результатів зазначеного процесу.

Урахування особливостей психофізіологічного стану сучасних школярів, зокрема, підвищеної лабільності нервової системи, нестійкості процесів уваги тощо, вимагає першочергового вивчення проблем мотивації навчальної діяльності, яка має стимулюватися усіма можливими засобами, у тому числі і засобами інформаційних технологій навчання (ІТН).

Для визначення місця, ролі та можливого ефекту використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій з метою мотивації навчальної діяльності необхідно проаналізувати вплив мотивації, мотиваційних чинників на ефективність навчального процесу, його особливості у навчальних закладах.

У цілому проблемі мотивації присвячено чимало досліджень у зарубіжній літературі: загальні підходи та сутність мотивації (А. Маслоу), формування мотивації людини при її онтогенетичному розвитку (Д. Маккеланд), обґрунтування мотивації через спрямованість

та інтенсивність (Е. Даффі), мотивація як характеристика дій (І. Аткінсон, К. Берч). Ученими в галузі психології (Л. Божович, Н. Власова, Г. Костюк, А. Леонтьєв, А. Маркова, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.) всебічно розкрито мотивацію особистості в різні періоди онтогенезу.

Теоретико-методологічні та методичні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі висвітлено в працях В. Бикова, А. Гуржія, М. Жалдака, Ю. Машбиця, О.Співаковського та ін. Водночас питання комплексного впливу на мотиваційну сферу школярів шляхом використання електронних засобів навчального призначення розглянуто недостатньо.

Мета статті полягає у висвітленні можливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій (ЕЗНП) як засобу посилення мотивації навчальної діяльності школярів.

У вітчизняній психології мотивація розглядається як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини, її поведінки. Вищим рівнем регуляторної діяльності є свідомо-вольовий рівень, який вимагає певного ступеня сформованості емоційно-вольової сфери, доступності для особистості певного рівня рефлексії власної діяльності та її результатів, стабільності і стійкості психічних процесів [1].

Поняття мотивації включає усі види спонукань діяльності особистості: потреби, мотиви, інтереси, прагнення, цілі, ідеали тощо, які безпосередньо визначають спрямованість діяльності людини. Зазначене поняття включає також компоненти, які безпосередньо не усвідомлюються суб'єктом, а діють на рефлекторному рівні і на рівні підсвідомості. Проблеми мотивації узагальнено Л. Виготським шляхом уведення поняття „мотиваційна сфера", яке поєднує свідоме і підсвідоме, очевидне та опосередковане, афективну і вольову компоненти особистості [2]. Під „мотиваційною сферою" розуміють сукупність стійких мотивів, які мають певну ієрархію і детермінують діяльність особистості [1].

У мотиваційній сфері можна виокремити чотири основні складові: задоволення від самої діяльності; значущість для особистості безпосереднього результату діяльності; мотиваційна сила винагороди за діяльність; сила спонукання зовнішнього на особистість [7]. Складність і багатоаспектність проблеми мотивації навчальної діяльності зумовлює розмаїття підходів до трактування її сутності, природи, структури, методів її вивчення та практичного застосування результатів досліджень. Поява нових засобів навчання, заснованих на застосуванні інформаційних технологій, призвела до необхідності дослідження їх застосування як складників педагогічного впливу, зокрема на посилення мотивації навчання.

Навчальна діяльність учня може бути успішною за умови його наполегливості у засвоєнні навчального матеріалу. Доречно зазначити, що оцінка за „старанність" у дореволюційній вітчизняній школі

виконувала для учня і його родини орієнтаційну функцію, нині у деяких школах за кордоном також оцінюється ця особистісна властивість як рівень вияву ставлення до процесу навчання (учням виставляється і доводиться до відома батьків оцінка „effort grade") [11]. Оцінюється дотримання учнем усталених правил виконання навчальних завдань, його ставлення до процесу навчання, наполегливість навчальної діяльності.

Утім, як свідчать результати проведених досліджень, лише незначна частина учнів зорієнтована на наполегливе навчання, свідомо аргументуючи це тим, що успіхи у навчанні можуть допомогти їм підвищити соціальний статус, який вони мають за народженням чи за незалежних від них обставин [7].

Найбільш доступним і досить об'єктивним параметром для визначення ступеня наполегливості учня у навчанні є тривалість довільної уваги протягом уроку [9]. Як за результатами досліджень науковців, так і на практичному рівні, тривалість довільної уваги визначається, насамперед, зацікавленістю людини у діяльності та її результатах. Для учня це, передусім, зацікавленість саме процесом навчання, по-друге, зацікавленість у безпосередніх результатах і, нарешті, зацікавленість у віддалених результатах діяльності.

Виходячи з викладеного вище, можна виокремити часові параметри мотивації, зокрема віддаленість у часі підкріплення. Можливе розмежування мотиваційних чинників діяльності на безпосередні (підкріплення безпосередньо наступне за дією, успіх або неуспіх етапу діяльності визначається одразу ж після її завершення) та віддалені (підкріплення виникає або може виникнути згодом). Сподівання підкріплення, засноване на рефлексії результатів діяльності, є прикладом поєднання внутрішніх і зовнішніх чинників мотивації, виявом її складної природи.

Безпосередні чинники мотивації досить просто виокремити, організувати й реалізувати у навчально-виховному процесі – перш за все, це оцінювання вчителем діяльності учня (словом або поглядом, жестом), позитивний результат рефлексії учнем своєї діяльності тощо. По-друге, такого типу мотиваційними чинниками можуть бути репліки фатичного діалогу, які генеруються складовою електронних засобів навчального призначення (ЕЗНП) (або автоматизованого навчального курсу), яка за класифікацією [3, с. 93] є засобом інтерфейсу учня (системи формування навчальних впливів та уведення реакції учня, у т.ч. протоколювання роботи із знаряддєвими ЕЗНП з наступним їх аналізом).

Застосування віддалених у часі мотиваційних чинників навчальної діяльності, їх практичне втілення, було описано та ефективно реалізовано А. Макаренком як необхідний складник процесу формування „перспективних ліній поведінки" у його вихованців і за якими спрямовувалася їхня навчальна та продуктивна діяльність [10]. Процес формування перспективних ліній поведінки відбувався шляхом

дозованого комбінування безпосереднього позитивного підкріплення та повідомлення вихованцям відомостей щодо життєвих успіхів кращих вихованців попередніх років. Така мотивація досить ефективно формується, за А. Макаренком, шляхом навчання вихованців формам та методам суспільно-корисної праці, ознайомлення із засобами трудової діяльності, які є складовими престижних професій [10].

Саме цей спосіб формування віддаленої мотивації, перспективних ліній поведінки, може бути реалізовано в процесі застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій навчання, ЕЗНП. При використанні ЕЗНП у навчальному процесі носіями мотиваційних чинників, що стимулюють створення перспективних ліній поведінки, є програмно-апаратні засоби, які опосередковують відомості не лише щодо об'єктів вивчення, але й наочно та ефективно демонструють переваги сучасних технологій пошуку, зберігання та опрацювання даних. Виховний вплив реалізується через усвідомлення учнями доступності для них професій, в яких використовується комп'ютер, сприймання ними суспільно-значущої ролі сучасних технологій і професій.

Іншим способом класифікації мотиваційних чинників є їх класифікація за спрямуванням та виникненням. Розрізняють внутрішні мотиваційні чинники (на момент виникнення формуються самим суб'єктом, свідомо, або на рівні підсвідомості) та зовнішні (на момент виникнення існують зовні суб'єкту).

До внутрішніх мотивів навчання слід віднести інтерес до самих знань, природну допитливість, усвідомлений потяг до підвищення професійного рівня тощо. Взаємозв'язки суб'єкта з його оточенням проектуються на його діяльність у формі зовнішньої мотивації діяльності. До зовнішніх мотивів навчальної діяльності можна віднести покарання та нагороду, погрозу і вимогу, матеріальну винагороду, тиск групи (класу), очікування майбутніх життєвих вигод тощо.

Мотиваційні чинники, які на певному етапі є зовнішніми („намагаюся навчатись краще для того, щоб отримати кращу оцінку, добре ставлення вчителя"), протягом деякого часу можуть трансформуватися у внутрішні („намагаюся навчатися краще для того, щоб знайти гідне місце в житті", „намагаюся навчатися краще, бо це цікаво").

Мотиваційні чинники, які можна віднести до внутрішніх, не завжди усвідомлюються суб'єктом. Розуміння причин власної діяльності („я дію так, а не інакше тому, що...") та самоаналіз на рівні обґрунтування мотивації вимагає досить високого рівня сформованості емоційно-вольової сфери, рефлексії власного психофізіологічного та соціального станів. Такий рівень не завжди доступний не тільки для дитини молодшого шкільного віку, але й для старших вікових груп школярів.

Виокремлюються дві основні групи особистостей за спрямуванням мотивації на успіх та мотивації страху перед невдачею.

Узагальнений портрет особистості з мотивацією діяльності „на успіх" приблизно такий [1]. Особистість активна, ініціативна, у випадках ускладнень шукає способи їх подолання, не потребує зовнішнього контролю за діяльністю. Особистості цієї групи ставлять перед собою реальні цілі і, якщо ризикують, розраховують ступінь ризику. Принадність задач (у тому числі і навчальних) для них визначається їх складністю. „Нав'язані" (обставинами, зовнішнім оточенням) задачі не викликають негативної реакції, а сприймаються після початку діяльності майже як обрані самостійно. Невдача при розв'язуванні таких задач не викликає різко негативної реакції. Діяльність планується на досить значний термін часу.

Зазвичай такі якості забезпечують успіх діяльності – або середній, або значний, якщо обставини не вимагатимуть від особи недоступних їй зусиль або готовності до виконання діяльності. Цікаво, що особистості цієї групи краще запам'ятовують реальні або уявні невдачі, незавершені дії. Для представників цієї групи використання різного типу програмно-апаратно реалізованих тренажерів, інформаційних систем повинне бути дозованим, оскільки надмірна кількість негативних результатів діяльності (якщо складність навчальних завдань надмірна) може призвести до порушення позитивних установок.

Мотивація діяльності „боязню невдач" виявляється у таких особливостях особистості. Особистість цієї групи, здебільшого, малоініціативна, уникає відповідальних завдань, відшукує причини відмови від них навіть тоді, коли мотиваційні чинники досить значущі. При обранні рівня задач можливі два полярні варіанти – обираються або найпростіші задачі, або задачі непосильні. Наполегливість у досягненні мети, як правило, невисока, хоча можливі виключення. Невдача викликає зменшення активності діяльності, причому це відбувається незалежно від того, чи обране це завдання самостійно, чи нав'язане обставинами. Досягнення успіху сприймається як досить суттєвий стимул, але не є визначальним і не фіксується як визначальне. Для цієї групи учнів можна досить просто організувати комфортні обставини навчання, використовуючи методи поетапного формування знань з обов'язковим позитивним поетапним підкріпленням. Особистість, у якої сформована стійка спрямованість на очікування негативних наслідків певної діяльності, переносить цю сформованість не лише на ті види діяльності, в яких вона отримала неуспіх, але й на інші, що викликає невпевненість, нестійкість уваги, розпорошення зусиль.

Розглянуті типи поведінки не є стабільними особистісними властивостями і виявляються, здебільшого, ситуативно. Для навчального процесу бажане наближення особистості учня до першої групи цієї класифікації. Завдяки наявності певної варіативності особистості цього можна досягти шляхом правильного добору навчальних впливів, у тому числі використанням інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Індивідуалізація та диференціація навчання та контролю рівня

навчальних досягнень, які досягаються шляхом використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій, дають можливість учителю реалізувати адресний вплив, компенсуючи негативні сторони особистості учня, створюючи передумови для соціальної реабілітації кожної особистості.

Виходячи з викладеного вище, трактування цілей застосування самоаналізу на рівні мотивації діяльності є дуже суттєвим для формування особистості, тобто вплив навчального матеріалу та навчального процесу виявляється виховним, якщо досягаються цілі формування та коригування емоційно-вольової сфери, що є важливою задачею. Використання засобів обчислювальної техніки на етапі контролю засвоєння навчального матеріалу у вигляді ЕЗНП контролюючого типу [5] також сприяє правильному формуванню мотиваційної сфери, стимулюванню мотивації навчання, має виховну спрямованість.

Особливо важливим є спрямування мотивації на успіх, позитивне підкріплення результатів діяльності, створення передумов перетворення зовнішньої мотивації на внутрішню.

Для процесу навчання і виховання визначальною має бути соціальна мотивація, орієнтована на необхідність діяльності (навчальної, зокрема) особистості для її соціальної адаптації. Соціальна мотивація характерна лише для людини як соціальної істоти і може перетворюватись із зовнішньої на внутрішню у випадку формування в особистості певних моральних якостей, переконань. Цей тип мотивації виявляється через емоційно-вольову сферу, є найбільш сильним у середньому та старшому шкільному віці.

Внутрішня мотивація може бути неусвідомленою, афективною. Такою є іноді (особливо у молодшому шкільному віці) пізнавальна мотивація. Усвідомлення себе як особистості формує з пізнавального інстинкту сильний внутрішній мотиваційний чинник. Вдале поєднання та взаємодія соціальної і пізнавальної мотивації є запорукою успіху навчальної діяльності [6].

Дослідження школи К. Левіна також дозволяють дійти висновку, що для досягнення позитивного результату навчання більш ефективною є мотивація з позитивним підкріпленням. На інтуїтивно-практичному рівні такий висновок зроблено ще Д. Карнегі, який акцентував увагу на необхідності обов'язкового досягнення і позитивного підкріплення хоча б маленького успіху на кожному етапі навчання, завершення етапу навчання обов'язково таким підкріпленням навіть уявного, за його висловом, успіху діяльності [4, с.406].

Яскравим виявом такого позитивного підкріплення є процес і результат використання знаряддєвих ЕЗНП, які надають учневі можливість здійснити розв'язання навчальної задачі, недоступної з використанням традиційних засобів. Зокрема, це виявляється тоді, коли за браком часу, виділеного на формування в учня стійких навичок

застосування алгебраїчних перетворень виразів, він не встигає їх виконати, але, застосовуючи програмний засіб для побудови графіка функції, знаходить розв'язок рівняння. "Ага-переживання", яке супроводжує цей процес, сприяє мотивації подальшого навчання.

Інформаційно-комунікаційні технології можуть використовуватися для навчання за методом поетапного засвоєння навчального матеріалу, який, як показано у [5; 6], має й значний виховний вплив. Прикладом ефективного використання ЕЗНП для підтримки зазначеного методу є формування основних понять молекулярно-кінетичної теорії, апробоване у навчально-виховному процесі фізики. Учитель, поряд із демонструванням натурних моделей і дослідів, використовує фронтальне демонстрування комп'ютерних моделей, супроводжуючи його проведенням евристичної бесіди, в процесі якої поетапно формуються поняття: малості, але скінченності розмірів молекул; наявності проміжків між ними; хаотичного їх руху. Зміна видів діяльності учнів, яка відбувається за такої організації навчання, стимулює мимовільну увагу, а доступність для сприйняття учнями комп'ютерних моделей об'єктів вивчення забезпечує активне включення всіх суб'єктів навчання у процес формування знань. Таким чином досягається не лише ефективне навчання, але й формується внутрішня мотивація діяльності, що позитивно впливає на подальшу навчальну діяльність.

Важливо поєднувати використання ІТН і традиційні засоби та форми навчання. Наприклад, на етапі актуалізації опорних знань учням демонструють комп'ютерну модель (або натурне відео) об'єкта вивчення. Потім учні кілька хвилин працюють з підручником. Учні описують цей процес приблизно так: „читаючи книжку, я намагаюсь знайти пояснення побаченому...", тобто, за рахунок очікування позитивного підкріплення відбувається цілеспрямована навчальна діяльність.

Критерієм доцільності при плануванні навчального процесу з використанням ЕЗНП може бути можливість такої організації навчання, при якій емоційне збудження, викликане застосуванням цих засобів, використовується і як стимулятор мимовільної уваги, і як мотиваційний чинник для стимулювання довільної уваги [3, с. 68]. Наприклад, при ознайомленні учнів з файловою системою, після короткої розповіді учителя про способи зберігання даних, використовується демонстрація, в якій у супроводі дуже лаконічного дикторського тексту ілюструється відтворення даних з текстового, графічного, звукового та відео файлів. Після цього учні протягом кількох хвилин працюють з комп'ютером, маючи можливість задавати запитання учителеві. Таким чином досягається органічне поєднання нових засобів навчання з перевіреними роками організаційними формами навчання. Емоційний фон, створений застосуванням засобів мультимедіа, стимулює внутрішню мотивацію пізнавальної активності.

Новизна, яскравість та емоційність навчального процесу з використанням комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання сприяє стимулюванню мимовільної уваги, внутрішньої афективної мотивації.

Однак слід зазначити, що емоційне піднесення, яке формується під впливом багатомодальних чинників на психіку дитини, може бути як позитивним, спрямованим на підсилення навчальних впливів, так і негативним [9]. Необхідно враховувати, що наслідком активізації психічних процесів під впливом засобів мультимедіа іноді є генералізація процесів, які забезпечують сприйняття навчального матеріалу, а іноді – іррадіація процесів збудження, які стають шумом з інформаційної точки зору. Тому використання мультимедійних засобів, як показав досвід роботи, має бути строго дозованим [3, с. 72].

Таким чином, систематичне використання у навчальному процесі ЕЗНП забезпечує збільшення тривалості довільної уваги учнів на уроці, сприяє покращанню результатів навчання і забезпечує позитивне підкріплення формуванню мотиваційної сфери. Набуття практично-значущих навичок роботи з комп'ютером, яке є додатковим результатом систематичного використання у навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій, зумовлює підкріплення внутрішньої мотивацій та формування перспективних ліній поведінки з урахуванням орієнтації на престижні професії, що складатиме перспективи наших подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 347 с. **2. Выготский Л. С.** Психология развития человека / Выготский Л. С. – М. : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с. **3. Засоби** інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України : монографія / [В. В. Лапінський. А. Ю. Пилипчук, М. П. Шишкіна та ін.] ; за наук. ред. проф. В. Ю. Бикова – К. : Педагогічна думка, 2010. – 160 с. **4. Карнеги Д.** Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. В.П. Зинченко и Ю.М. Жукова. – СПб. : Лениздат, 1992. – 708 с. **5. Лапінський В. В.** Психолого-педагогічна і дидактична проблематика активного навчання у сучасному навчальному середовищі / Лапінський В. В., Регейло І. Ю. // Вища освіта України № 3 (46) 2012, Тематичний випуск „Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології". – Т. 3. – К. : Вища освіта України, 2012. – С.595 – 605. **6. Оконь В.** Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М. : Высшая школа, 1990. – 381 с. **7. Психология** подростка. „Трудный возраст от 11 до 18 лет" / Под ред. чл.-корр. РАО А. А. Реана. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 480 с. **8. Розпорядження** Кабінету Міністрів України від 15 травня 2013 р. № 386 „Про схвалення Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні" [Електронний ресурс]. – Режим

доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/ laws/show/386-2013-%D1%80. **9. Фресс П.** Экспериментальная психология: В 3 т. / Фресс П., Пиаже Ж. – Т. 3. – М. : Прогресс, 1973. – 516 с. **10. Макаренко А. С.** Сочинения : В 7 т. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1958. – Т. 5. – С. 399. **11. About** Grades and the Trinity Grading Scale [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.myteacherpages.com/webpages/KRickbeil/about.cfm?subpage=1274178.

Лапінський В. В., Регейло І. Ю. Мотивація навчальної діяльності шляхом застосування електронних засобів навчального призначення.

У статті розглянуто проблеми поліпшення результатів навчання шляхом використання інформаційно-комунікаційних технологій з метою підвищення мотивації навчання. В якості методу дослідження використані спостереження за навчальною діяльністю учнів, визначення тривалості довільної уваги. Показано, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій позитивно впливає на тривалість довільної уваги. Спільне застосування електронних засобів навчального призначення і традиційних організаційних форм і методів активного навчання позитивно впливає на мотивацію сприйняття учнями навчального матеріалу, спонукає їх до активної пізнавальної діяльності. Надмірне використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій може негативно позначатися на результатах навчання, перетворюючись на інформаційний шум.

Ключові слова: навчання, мотивація, навчальні впливи, інформаційно-комунікаційні технології, електронні засоби навчального призначення.

Лапинский В. В., Регейло И. Ю. Мотивация учебной деятельности путем применения электронных средств учебного назначения

В статье рассмотрены проблемы улучшения результатов обучения путем использования информационно-коммуникационных технологий для повышения мотивации обучения. В качестве метода исследования использованы наблюдение за учебной деятельностью учащихся, определение длительности произвольного внимания. Показано, что применение информационно-коммуникационных технологий положительно влияет на длительность произвольного внимания. Совместное применение электронных средств учебного предназначения и традиционных организационных форм и методов активного обучения положительно влияет на мотивацию восприятия учащимися учебного материала, побуждает их к активной познавательной деятельности. Вместе с тем, указано, что чрезмерное использование средств информационно-коммуникационных технологий может отрицательно

сказываться на результатах обучения, превращаясь в информационный шум.

Ключевые слова: обучение, мотивация, обучающие воздействия, информационно-коммуникационные технологии, электронные средства обучения.

Lapinsky V. V., Regeylo I. Y. Motivation Learning Activities by Applying Electronic Tools of Educational Purpose

In the article, results of the study covering effects of information and communication technologies use on students' motivation to learning are presented. Monitoring of students' learning activities by way of measurement of voluntary attention duration as the research method is used. It is shown that the use of information and communication technologies increases the duration of voluntary attention. The combined use of educational-purpose electronic means and traditional organizational forms and methods of active learning has a positive effect on the motivation of students' apprehension of educational material, encourages their active cognition. However, an excessive use of information and communication technologies can negatively affect learning results due to their transformation into data noise.

Key words: teaching, e-learning tools, education, motivation, pedagogical action.

Стаття надійшла до редакції 01.04.2013 р.
Прийнято до друку 27.06.2013 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Лобода С. М.

УДК 811.111:378:371

Г. З. Цирікашвілі

РОЗВИТОК АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПРИ НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ

Процеси глобалізації, а також розширення міжнародних зв'язків потребують більш уважного ставлення світової спільноти до національної культури кожного народу і у зв'язку з цим постає питання про міжкультурну комунікацію, яка охоплює всі сфери життя, включаючи освіту. Учбовий процес передбачає постійне спілкування педагога з тим, кого він навчає. Щоб навчити дітей спілкуватися педагогу доводиться долати такі етапи в своїй роботі як: моделювання спілкування, яке має відбутися, організація процесу, керування ним та аналіз результатів і подальше моделювання процесу спілкування. Спілкування – це не передача знань, одна із його задач полягає в тому, щоб викликати інтерес учнів. Використання ефективних педагогічних та

методичних технологій сприяє оптимізації спілкування. Все більшої розповсюдженості набуває використання нових інформаційних технологій. Відомими перевагами мультимедійних програм є: мотиваційний потенціал, інтерактивність і індивідуалізація навчання, вправи у мультимедійних навчаючих програмах мають переважно умовно-комунікативний характер. Тому перед вчителем іноземної мови постає задача – динамічно поєднувати індивідуальну роботу з машинами та живе навчальне спілкування, яке досягається завдяки використанню дійсно мовленнєвих вправ.

Основною практичною метою навчання іноземної мови в школі є формування в учнів іншомовної комунікативної компетенції з тим, щоб учні розуміли і спілкувалися із носіями мови у відповідності до норм і культурних традицій. Міжкультурне спілкування іноземною мовою має лінгвістичний та культурний компоненти. Лінгвістичний компонент включає: знання (лексичних одиниць з національно-культурною семантикою), граматичних структур; різноманітні навички, включаючи граматичні навички коректного вживання культурно-маркованого мовного та мовленнєвого матеріалу в залежності від характеру мовленнєвого акту; уміння використовувати граматичні засоби вираження з соціокультурним компонентом у міжкультурному спілкуванні [5, с. 76]. Таким чином важливими складниками мовної компетенції є: граматична, лексична, фонетична компетенція тощо.

У статті розглядаються питання: функціональної орієнтації процесу формування граматичних навичок (яка передбачає засвоєння граматичної форми разом з функцією) і роль умовно-комунікативних вправ у функціонально-орієнтованому навчальному процесі.

Наша увага зосереджується на граматичній компетенції. Граматична компетенція – це здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань [2, с. 15].

Мова про граматичну компетенцію може йти у тому випадку, коли учні граматично правильно оформлюють свої усні і писемні висловлювання і розуміють граматичне оформлення мовлення носіїв мови. Граматичні навички, граматичні знання і граматична усвідомленість – є основними компонентами граматичної компетенції [2, с. 15]. Граматична навичка – це здатність мовця вибрати граматичну структуру, вибір якої зумовлюється ситуацією спілкування або контекстом. Для граматичних навичок характерними ознаками є їх автоматизованість і те, що вони формуються поетапно. Шатілов С. Ф. виділяє чотири основних етапи роботи над граматичним матеріалом:

– етап презентації граматичного явища,

– етап формування мовленнєвих граматичних навичок засобом їх автоматизації в усному мовленні,

– включення мовленнєвих навичок в різні види мовлення,

– розвиток мовленнєвих вмінь [6, с. 188].

Другий етап вважається дуже важливим тому що з ним пов'язане формування мовленнєвих граматичних навичок і автоматизація граматичних дій що є важливим для формування навички. Це період стандартизації мовленнєвих граматичних дій з метою створення достатньо автоматизованих і стабільних мовленнєвих зв'язків між граматичною формою і її функцією у мовленні. Характерним для цього етапу повинне бути навчальне мовлення з певною організацією мовленнєвого матеріалу і визначеною послідовністю його введення в мовлення, щоб подолати інтерферіруючий вплив навичок рідної мови та відсутність мовного середовища. Основним типом вправ, які вважаються ефективними для формування таких мовленнєвих граматичних навичок є умовно-мовленнєві ситуативні вправи [6, с. 192]. Правильна організація граматичного матеріалу має важливе значення для формування граматичних навичок, пов'язаних із вміннями говорити, аудіювати, читати і писати. Для формування граматичної компетенції використовуються рецептивні, рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні і деякі не комунікативні вправи різних видів [2, с. 21]. Сформованість репродуктивної граматичної навички – одна з передумов функціонування вміння висловлювати свої думки в усній і письмовій формах.

Діючі навчальні програми з іноземних мов передбачають вивчення граматичного матеріалу через функціональний контекст, що узгоджується з комунікативним методом навчання. Цей підхід передбачає встановлення нероздільного зв'язку між значенням, формою і функцією мовної одиниці, що є ключовим принципом діяльності, пов'язаною з її засвоєнням [3, с. 5]. Мовний, мовленнєвий та соціокультурний матеріал треба добирати із урахуванням змісту та цілей навчання і навчання іншомовної діяльності треба проводити через іншомовну діяльність. Відомо, що оптимальними засобами засвоєння навчального змісту є мовні вправи, а мовленнєві вправи дають можливість учням усвідомлювати особливості використання (функції) мовних одиниць у мовленнєвих актах і сприяють формуванню умінь здійснювати спілкування.

Якщо підхід системно-структурний звертає увагу на структуру та значення одиниць, то специфіка функціонального підходу полягає в тому, що об'єкт досліджується з точки зору його функцій, закономірностей його функціонування та зв'язків із оточенням або контекстом. Функціональної орієнтації у процесі засвоєння граматичних явищ дотримуються як зарубіжні, так і вітчизняні вчені такі як: Hammer G. H., Sylvia Chalker, Martinet A., Eastwood John, Бондарко А. В., Колшанский Г. В., Корунець І. В., Карабан В. І., Пассов Є. І., Шатілов С. Ф., Ніколаєва С. Ю., Скляренко Н. К. і багато інших.

Ніколаєва С. Ю. вважає, що принцип функціональності сприяє формуванню в учнів іншомовної комунікативної компетентності і

їхньому особистісному розвитку як суб'єктів освітнього процесу [1, с. 48]. Шатілов С. Ф. відзначає, що основним підходом до організації граматичного матеріалу має стати функціональний з тим, щоб граматичні явища узгоджувалися з лексичними у комунікативних одиницях, обсягом ні менш ніж речення [6, с.179]. Точка зору Пассова Є. І. полягає в тому, що граматична структура має форму, значення і мовленнєву функцію, тобто вживається в мовленні для того, щоб виразити підтвердження, здивування, заперечення, сумніви, уточнення і т.і. [4, с. 18].

В школі вчителі більше уваги приділяють граматичній формі, ніж функції граматичної одиниці і це приводить до того, що форма не асоціюється із функцією. Отже функціональність має бути первинною у засвоєнні граматичної форми і свідомість учнів необхідно направляти на засвоєння саме функції. Установки до вправ мають бути мовленнєво зорієнтованими і націленими на вирішення задач таких як: повідомити, пояснити, схвалити, осудити, переконати тощо. [4, с. 19].

Це особливо стосується активного граматичного мінімуму. Підготовка і використання умовно-комунікативних вправ при навчанні граматики англійської мови є актуальними особливо на етапі активізації нового граматичного матеріалу тому, що виконання умовно-комунікативних вправ сприяє усуненню психологічних бар'єрів, тренує учнів у виборі потрібного мовленнєвого варіанту, що є підготовкою до ситуативної спонтанності мовлення.

Необхідно сформувати граматичну навичку, тобто так засвоїти граматичну структуру, щоб коли учні говорили, вони б думали не про форму передачі думки, а про те, що вони говорять, про зміст висловлювання.

Для того щоб сформувати граматичну навичку необхідно багато разів підряд промовити і почути однотипні фрази із даною граматичною формою. Таким чином граматичну навичку необхідно засвоювати в її мовленнєвій функції.

Наприклад, „Скажіть, що ви будете робити те що і я".

Вчитель: I shall go to school tomorrow.

Учень: I shall go to school tomorrow too.

Для такої вправи звичайно необхідно шість – вісім схожих фраз.

Наступною вправою може бути така: „Скажи, що ти і завтра (наступного тижня, місяця) будеш це робити".

Вчитель: I learn new words every day.

Учень: I'll learn new words tomorrow.

Вчитель: I go to school every day.

Учень: I'll go to school tomorrow.

Вчитель: I watch TV every day.

Учень: I'll watch TV tomorrow.

Вчитель: I play computer games every Sunday.

Учень: I'll play computer games next week.

Вчитель: I watch a new film every day.

Учень: I'll watch a new film tomorrow.
Вчитель: I read books every day.
Учень: I'll read books tomorrow.
Вчитель: I work at the computer every day.
Учень: I'll work at the computer tomorrow.
Вчитель: I feed my pet every day.
Учень: I'll feed my pet tomorrow.

Наступна умовно-комунікативна вправа пов'язана із заперечною формою і має таке завдання:

Вчитель: «Скажи, що ти не будеш робити те, що буду робити я»
Вчитель: I'll go to school on Sunday.
Учень: But I shan't go to school on Sunday.
Вчитель: I'll watch TV at 11 p.m.
Учень: But I shan't watch TV at 11 p.m.
Вчитель: I'll work at the computer at 11 p.m.
Учень: But I'll not work at the computer at 11 p.m.

Виконуючи наступну вправу учні розкажуть вам про те, що вони будуть (не будуть) робити в певний час.

At 7 o'clock …
After breakfast …
After school …
At 4 o'clock …
In the evening …

Далі вчитель проговорює , наприклад, такі фрази:

Вчитель: Tomorrow we'll have 5 lessons.
We'll have an English lesson on Friday.
We'll speak Ukrainian at the English lesson.

і пропонує виконати умовно-комунікативні вправи, щоб учні підтвердили чи спростували те, що було сказано.

Учні: We'll have 5 lessons tomorrow.
We'll not speak Ukrainian at the English lesson.

Потім можна запропонувати учням відповісти на запитання:

What will you do at 2 o'clock (after school, after dinner, in the evening)?
When will you go to school?
When will you do your lessons?
When will you have dinner?
When will you work at the computer?

Спочатку завдання до вправ доводиться подавати українською мовою, але поступово необхідно вживати тільки англійську мову. Не треба забувати про те, що головним у презентації граматичного матеріалу є показ його функціонування у мовленні (з боку вчителя) і усвідомлення функціональних формальних особливостей граматичної одиниці (з боку учнів) [4, с. 87]. До того ж репліка учня є завжди

вторинною, виконання таких вправ схоже на звичайну розмову, але спеціально організовану.

Особливо актуальним стає використання умовно-комунікативних вправ в початковій школі в умовах імпліцитного вивчення граматичного матеріалу. Ефективною може бути наступна комунікативна вправа, в ході виконання якої учні активно засвоюють форми питальних речень.

Вчитель заходить до класу і говоре: „I've got a cat."

Прогнозованими можуть бути наступні питання учнів:

What's its name?

How old is it?

Is it big or small?

What colour is it?

How often do you walk it?

How often do you feed it?

Do you play with it?

Do you wash it?

Можливими завданнями можуть бути наступні: спитайте; заперечте мені; висловіть здивування; підтвердить мою думку; зробіть зауваження мовцю; виправте мене; скажіть, що ви чули про це; скажіть, що і ваш друг це робив; ви щось не почули, запитайте ще раз; розпитайте мене; висловіть співчуття і т.і. Особливий інтерес в учнів викликають граматичні ігри такі як: здогадайся, хто це зробив; відгадай, що Коля робив учора.

Таким чином умовно-комунікативні вправи допомагають засвоювати граматичну форму в її мовленнєвій функції, сприяють активному вживанню її в мовленні.

Список використаної літератури

1. Ніколаєва С. Ю. Сучасні тенденції формування іншомовної комунікативної компетентності в учнів початкової школи. / С. Ю. Ніколаєнко // Іноземні мови. – 2012. – № 1. – С. 42 – 51. **2. Скляренко Н. К.** Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 2010, №4. – С. 15 – 23. **3. Навчальні** програми з іноземних мов: для загальноосвітніх навч. закл. і спец. шкіл із поглибл. вивчення іноземн. мов. 1 – 4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – 96с. **4. Пассов Е. И.** Урок иностранного языка в средней школе. / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1988. – 223с. 5**. Заболотська О. О.** Формування крос- культурної компетенції студентів. / О.О. Заболотська. – Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. №13 (224). Ч.1. 2011. – С. 74 – 85. **6. Методика** обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А., Фоломкина С. К., Шатилов С. Ф. – М. : Высш. школа, 1982. – 373с.

Цирікашвілі Г. З. Розвиток англомовної компетенції учнів при навчанні граматики.

У статті розглядається значення функціонального підходу і умовно-комунікативних вправ у формуванні англомовної компетенції учнів при навчанні граматики. Поняття граматичної компетенції розглядається як здатність учнів граматично правильно оформлювати свої усні і писемні висловлювання, а також розуміти граматичне оформлення мовлення носіїв мови. Основними компонентами граматичної компетенції є граматичні навички, граматичні знання і граматична усвідомленість. Вивчати граматичний матеріал необхідно через функціональний контекст, а саме через встановлення зв'язку між значенням, формою і функцією граматичної одиниці. Сформованість репродуктивної граматичної навички є однією з передумов функціонування вміння висловлювати свої думки в усній і письмовій формах. Доцільною стає підготовка та використання умовно-комунікативних вправ, які допомагають засвоювати граматичну форму в її мовленнєвій функції і сприяють активному вживанню її в мовленні.

Ключові слова: граматична компетенція, умовно-комунікативні вправи, форма та функція.

Цирикашвили А. З. Развитие англоязычной компетенции учащихся при обучении грамматики

В статье рассматривается роль функционального подхода и условно-коммуникативных упражнений в формировании англоязычной компетенции учащихся при обучении грамматики. Грамматическая компетенция это способность учащихся грамматически правильно оформлять свои устные и письменные высказывания и понимать грамматическое оформление речи носителей языка. Основными компонентами грамматической компетенции являются грамматические навыки, грамматические знания и грамматическая осведомлённость. Изучать грамматический материал необходимо через функциональный контекст, а именно через установление связей между значением, формою и функцией грамматической единицы. Формирование репродуктивного грамматического навыка является одним из условий функционирования умения высказывать свои мысли в устной и письменной форме. Автоматизация грамматических действий является актуальной в процессе формирования речевых грамматических навыков. Целесообразными являются подготовка и использование условно-коммуникативных упражнений, которые помогают усваивать грамматическую форму в её речевой функции и способствуют активному использованию её в речи.

Ключевые слова: грамматическая компетентность, форма и функция, условно-коммуникативные упражнения.

Tsirikashvili A. Z. The Development of the English Language Competence of Pupils While Teaching Grammar

The article considers the role of the functional approach and communicative exercises in the development of the English language competence of students during the process of teaching grammar. Grammar competence is the ability of students to express their oral and written speech correctly from the grammatical point of view and to understand the native speakers. The main items of grammar competence are grammatical competence, knowledge of grammar and consciousness. Functional orientation that is the connection between meaning, form and function of a grammatical structure is very important in teaching and learning grammar. Acquired reproductive grammar habits are very essential in functioning the ability to express the ideas in oral and written forms. It's known that language exercises help to acquire the knowledge of the teaching matter, while speech exercises help students understand the functions of the grammar structures when they speak and assist in the development of speech abilities. Preparation and usage of communicative exercises become actual because they help learn both grammar structure and its function and contribute to its active usage while speaking.

Key words: grammar competence, form and function, communicative exercises.

Стаття надійшла до редакції 01.04.2013 р.
Прийнято до друку 27.06.2013 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Альохина Галина Вікторівна – асистент кафедри культурології та кіно-, телемистецтва Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

2. Бенера Валентина Єфремівна – доктор педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка.

3. Бондаренко Ліна Ігорівна – аспірантка кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

4. Борзенко Олександра Павлівна – викладач кафедри іноземних мов Харківського національного автомобільно-дорожного університету.

5. Будко Анжела Валеріївна – аспірантка кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

6. Гладченко Мирослава Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови для економічних спеціальностей Національного університету біоресурсів і природокористування України.

7. Ібрагімова Аліє Рустемівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри колекційної педагогіки і психології Республіканського вищого навчального закладу „Кримський інженерно-педагогічний уінвероситет”.

8. Кардашевська Ганна Едуардівна – аспірантка кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

9. Ковальов Валерій Іванович – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

10. Коган Юлія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка.

11. Кондрашова Ольга Володимирівна – викладач кафедри іноземних мов Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

12. Лапінський Віталій Васильович – кандидат фізико-математичних наук, доцент, завідувач лабораторії навчання інформатики Інституту педагогіки НАПН України.

13. Леоненко Олександра Сергіївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е.О.Дідоренка.

14. Павленко Олена Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов та професійної підготовки Академії митної служби України.

15. Панченко Любов Феліксівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри теоретичної і прикладної інформатики ЛНУ імені Тараса Шевченка.

16. Потуй Юлія Павлівна – аспірантка кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка".

17. Регейло Ірина Юріївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії навчання інформатики Інституту педагогіки НАПН України.

18. Риб Ганна Геннадіївна – викладач Донецького базового медичного коледжу, аспірантка кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка".

19. Скавронська Ольга Михайлівна – пошукувач кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

20. Трякіна Ольга Олександрівна – старший викладач кафедри іноземних мов та професійної підготовки, аспірант Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля, магістр міжнародного митного права та адміністрування, помічник головного редактора митного наукового журналу „CUSTOMS".

21. Хохлова Олександра Артурівна – викладач кафедри економіки підприємництва та прикладної статистики Рубіжанського Інституту хімічних технологій, аспірантка кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка".

22. Храмцова Катерина Віталіївна – викладач кафедри хореографії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди**.**

23. Цирікашвілі Ганна Захарівна – вчитель Херсонської спеціалізованої школи № 52.

24. Черевко Світлана Вікторівна – старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара, аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

25. Юшко Олексій Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання Національного технічного університету „Харківський політехнічний інститут".

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 15 (274) серпень 2013

Відповідальний за випуск:
к. п. н., доц. **В. О. Зінченко**

Здано до склад. 29.05.2012 р. Підп. до друку 27.06.2013 р.
Формат 60х84 1/8.Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний.Ум. друк. арк. 22,44. Наклад 200 прим. Зам. № 134.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.