

МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



МАУП

НАУКОВІ ПРАЦІ МАУП

Засновано у 2001 р.

Випуск 45 (2–2015)

Педагогічні науки

Київ
ДП «Видавничий дім «Персонал»
2015

УДК 330-339; 321.7; 159.9
ББК 65.9(4УКР)29-2я43
М58

**Наукові праці МАУП
Педагогічні науки**

Редакційна колегія

Подолька А. М., д-р юрид. наук, проф. — головний редактор
Головатий М. Ф., д-р політ. наук, проф. — заступник головного редактора
Ігнатченко А. А., канд. техн. наук — відповідальний редактор

Чернуха Н. М., д-р пед. наук, проф.,
Юник Д. Г., д-р пед. наук, проф.,
Кучерявий О. Г., д-р пед. наук, проф.,
Рижиков В. С., д-р пед. наук, доц.,
Ельбрехт О. М., д-р пед. наук, доц.,

Гуменникова Т. Р., д-р пед. наук, доц.,
Добрянський І. А., д-р пед. наук, проф.,
заслужений працівник освіти України,
Анісімов М. В., д-р пед. наук, проф.

*Рекомендовано до друку Вченою радою Міжрегіональної Академії управління персоналом
(протокол № 9 від 28 жовтня 2015 р.)*

Міжрегіональна Академія управління персоналом.

М58 Наукові праці МАУП / редкол.: А. М. Подолька (голов. ред.) [та ін.]. — К. : МАУП, 2001 — Вип. 45 (2–2015). Педагогічні науки. — К. : ДП “Вид. дім “Персонал”, 2015. — 54 с.: іл. — Бібліогр. в кінці ст.

У збірнику наукових праць публікуються статті науковців, які займаються проблемами розвитку педагогіки.

Для науковців, викладачів, студентів, а також усіх, кого цікавить розвиток науки в Україні.

ББК 65.9(4УКР)29-2я43+67.9(4УКР)я43

ЗМІСТ

Рижиков В. С. <i>Практичне значення системного підходу у навчальному процесі професійної підготовки майбутніх юристів</i>	4	Комашко Л. Г. <i>Фактор ответственности в структуре готовности личности к гражданской активности</i>	32
Сурмін Ю. П. <i>Теоретико-методологічні аспекти розвитку застосування кейс-методу в бізнес-освіті України</i>	9	Сиротін А. С. <i>Система розвитку комунікативних соціально-психологічних навичок як важливий чинник ефективної діяльності фахівців ІТ-сфери</i>	36
Bakhov I. S. <i>The 'Melting pot' concept as a precondition for bilingualism policy in the american and canadian education system</i>	15	Фарамарзов Азер Суратулла оглы <i>Формирование положительной мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению английского языка</i>	39
Levchenko M. O. <i>Analysis of the youth training quality indicators in educational institutions for military service in the Armed Forces of Ukraine on the contract basis</i>	22	Швачко Т. І. <i>Особливості психологічної корекції емоційних станів жінок з проблемами зайвої ваги</i>	45
Белецька О. В. <i>Методичні підходи до вирішення проблем соціалізації дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами</i>	25	Швець Н. Г. <i>Діагностика наявності здібностей до стратегічного мислення</i>	49
Данилюк О. В. <i>Стан теорії і практики комунікативної методики викладання іноземних мов у сучасній педагогічній науці</i>	28	ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	51

УДК 377: 303

В. С. РИЖИКОВ

Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

ПРАКТИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Наукові праці МАУП, 2015, вип. 45(2), с. 4–8

Значимість системного підходу полягає у тому, що будь-яка деталь дослідження і спостереження може бути вписана в один з умовних механізмів внутрішньої архітекτονіки. Елементами системи професійної підготовки майбутніх юристів є засоби підготовки, що входять до складу системи і виконують в ній визначені функції.

Проблема формування висококваліфікованих морально стійких, інтелектуальних, культурних, духовних юристів-професіоналів ставить завдання впровадження у навчально-виховний процес професійної підготовки сучасних фахівців у ринковій економіці нових психолого-педагогічних технологій. Ключовим і основоположним фактором тут є використання системного підходу. Річ у тому, що від прийнятих правових законів і норм залежить ефективність функціонування економіки. Якщо порушити природні закони економіки прийняттям нормативно-правових норм та законів, то у суспільстві почнеться економічний та соціальний спад. А це падіння рівня життя населення, безповоротність циклічних процесів виробництва і обігу фінансових засобів, розрив економіко-господарських зв'язків. Для того щоб уникнути негативних наслідків у розвитку економічних відносин у

державі, необхідно вже у процесі професійної підготовки сформувати у майбутніх фахівців юристів-правознавців економічну культуру та раціональність в економічному мисленні з допомогою системності навчання.

Юридична праця досить різноманітна і складна. Їй властиві такі характеристики, які відрізняють її від більшості професій. Правохоронна діяльність більшості юридичних професій відбувається в галузі суспільних відносин і відрізняється надзвичайним різноманіттям завдань, які перед нею ставляться. Кожна нова справа для слідчого, судді, прокурора, адвоката являє собою нове завдання, і чим менше шаблону буде допущено цими особами, тим є більша вірогідність вірного шляху у пошуках істини [7].

Необхідно відмітити, що правове регулювання всієї професійної діяльності відрізняє юридичну працю від інших професій і по-

ступово накладає свій відбиток на особистості кожного юриста. Вся діяльність слідчого, прокурора, судді, адвоката, нотаріуса та інших юридичних фахівців при всій своїй складності і різноманітності завжди проходить у рамках правового регулювання. Вже при плануванні своєї діяльності кожен юрист подумки проводить зіставлення своїх майбутніх дій з нормами діючого законодавства, яке регламентує ці дії [4].

Визначенню поняття “система” присвячено значну кількість наукових праць. Дослідженню навчально-виховного процесу підготовки майбутніх юристів, яке розглядає процеси впливу людини на економічно-соціальні явища, найбільш відповідає визначення “система”, яке дав П. К. Анохін: “Система становить комплекс винахідливо залучених компонентів, у яких взаємодія і взаємовідносини набувають характеру взаємодії компонентів на отримання фокусуючого результату” [1]. Це визначення системи повною мірою задовольняє аналіз і синтез “штучних систем” такої галузі людської діяльності, як педагогіка.

П. К. Анохін зазначає, що ми шукаємо формулювання системи для того, щоб підсумковий результат був дійсно продуктивним, і завдання полягає у заповненні тієї прірви, яка розділяє у багатьох науках рівень цілісного і рівень особистого. “Природно, — каже вчений, — заповнити цю прірву неможливо словами і формулюваннями: необхідні дієві принципи праці у цьому напрямі” [1; 2].

Значущість системного підходу полягає у тому, що будь-яка деталь дослідження і спостереження може бути вписана в один з умовних механізмів внутрішньої архітекτονіки. Будь-яка наукова тема не може бути сформульована поза конкретною архітектонікою системи, щоб набути істинного сенсу. Крім того, трактування отриманих наукових досліджень без сумніву набуває найбільшого ефекту, якщо враховані системні механізми.

Елементами системи професійної підготовки майбутніх юристів є засоби підготовки, які входять до складу системи і виконують в ній визначені функції.

Як елементи формування моральності та моралі у професійній підготовці майбутніх юристів виступають засоби (їх аспекти) підготовки:

- теоретична підготовка;
- психолого-педагогічна підготовка;
- психофізична підготовка;
- практична підготовка.

По відношенню до “себе” кожний названий елемент (субсистема) є системою.

Елементи включаються в систему за єдиною ознакою: якими ступенями свободи вони можуть бути наділені для отримання результату системи. Включені в систему елементи відповідно упорядковуються. Основним інструментом упорядкування взаємодії елементів системи є результати, які стабілізують організацію системи.

Для досягнення запрограмованого результату системи — формування висококваліфікованих юристів — необхідно провести упорядкування системи на основі визначених закономірностей (принципів), які мають так розташувати вплив різних засобів підготовки, щоб у кінцевому результаті сформувати гнучкий високоорганізований адаптаційний комплекс із множини можливих інтегративних утворень у відповідь на вплив середовища.

Включення елементів (засобів) професійної підготовки в систему та їх упорядкування має забезпечити узгоджену і взаємопов’язану систему адаптації, щоб організм розбудовував адаптаційні системи у відповідь на інформаційний вплив кожного засобу підготовки, не руйнуючи, а посилюючи і добудовуючи адаптаційний комплекс, який формується під інформаційним впливом інших засобів (елементів) системи. Таким чином, фіксація елементів (засобів) у системі професійної підготовки має відбуватися за визначеними інтерактивними зв’язками. Причому результат системи не може бути отриманий простим додаванням результатів впливу різних засобів (елементів) підготовки. Результат системи може бути отриманий тільки через вплив засобів підготовки. Інакше кажучи, професійна надійність юриста не може бути сформована жодним із засобів підготовки, у тому

числі і психофізичним, але тільки сумою всіх підготовок. Для залучення запрограмованого результату необхідно так розташувати елементи (засоби підготовки) системи, щоб їх взаємодія набула характеру “взаємодії” з метою отримання “фокусованого” результату. Одна з важливих ознак системи — неможливість елемента існувати поза системою і руйнація системи при випаданні елемента.

Результати досліджень, виконані з метою поліпшення підготовки майбутніх юристів, але без врахування всієї структури, не можуть бути в такому випадку включеними в систему, для того щоб набути цілісно-інтегративного характеру. В результаті взаємодії з іншими засобами підготовки досліджений ефективний засіб може змінювати або набувати якостей, які не враховуються у дослідженні, проведеному при системній організації. Це відбивається на отриманні фокусованого результату.

Складна інтелектуальна трудова діяльність, як відмічає В. Л. Васильєв, що відрізняється усталеним порядком специфічних особливостей і висуває до особи діяча певний комплекс вимог, досліджена на сьогодні недостатньо, і це позначається на вирішенні практичних питань у галузі підвищення ефективності та якості праці певних спеціальностей (юриспруденції та ін.) [3].

Професійна юридична діяльність — діяльність державна. Держава висуває перед правоохоронними органами певні завдання з метою ліквідації злочинності у країні. Держава створює спеціальну систему підготовки, перепідготовки й удосконалення правоохоронних органів. Ці вимоги у міру зростання юридичної культури всього суспільства підвищуються як стосовно всієї правоохоронної системи, так і кожної її ланки, кожного її працівника [3; 7].

Нині зустрічаються непоодинокі випадки, коли особи, що закінчили юридичний виш, за успіхами своєї професійної діяльності розташовуються в іншому ранговому порядку, ніж це було під час навчання [5].

Успіхи в юридичній діяльності, особливо пов'язані зі спілкуванням, управлінням, людьми, в особливих ситуаціях визначають-

ся не тільки академічною оцінкою отриманих знань і здібностями до навчання, а й низкою інших особистих якостей, які в навчальному процесі, як правило, не реалізуються і не перевіряються.

Основне завдання системності юридичної праці — виявлення раціональних співвідношень між особою і вимогами, які їй диктує професія. У пізнанні цих закономірностей психологія праці ґрунтується на методах, теоретичних положеннях і експериментальних даних різних наук: загальної і диференціальної психології, психології праці, юридичної соціології, кримінального права, процесу, криміналістики та ін. [3].

Із позиції визначення наукової категорії “система” як загальнонаукової методології лежить поняття “системний підхід”, що ґрунтується на принципах діалектики, які дають можливість розглядати, досліджувати, конструювати і моделювати об'єкти та явища у вигляді систем. Будучи методологічною основою, системний підхід до проблем професійної підготовки майбутніх юристів повинен мати свою специфіку. Проте визначення цієї специфіки потрібно починати з встановлення основних аспектів системного підходу.

Один з провідних дослідників проблем застосування системного підходу у науковій діяльності Е. Г. Юдін [6] вважав, що ефективно та адекватне застосування системного підходу припускає насамперед, що об'єкт вивчення буде розглянутий як система. Узагальнено це означає застосування такої послідовності процедур [4]:

- фіксація деякої множини елементів щодо відокремленого від решти світу;
- встановлення і класифікація зв'язків цієї множини — зовнішніх (тобто зв'язків множини з рештою світу) і внутрішніх (тобто зв'язків між елементами множини);
- визначення — на основі аналізу сукупності зовнішніх зв'язків — принципів взаємодії системи із середовищем;
- виділення серед множини внутрішніх зв'язків спеціального їх типу — системоутворюючих, що забезпечують, зокрема, певну впорядкованість системи;

- з'ясування у процесі вивчення впорядкованості, структури і організації системи (структура виражає інваріантний аспект системи, а організація — кількісну характеристику і спрямованість впорядкованості);
- аналіз основних принципів поведінки системи, які визначаються самою системою як цілісна організована множина;
- вивчення процесів управління, що забезпечують стабільний характер поведінки і досягнення системою результатів.

Педагогічна проблема навчально-виховного процесу професійної підготовки майбутніх юристів дає змогу визначити взаємозв'язок між особовими якостями у структурі особи і виокремити серед них найважливіші для роботи юриста:

- визначити взаємозв'язок між професійними якостями, знаннями, навичками, вміннями в діяльності;
- сформулювати основні закономірності зв'язків між особовими якостями в кожній зі сторін професійної діяльності;
- визначити кінцеве число сторін професійної діяльності, а також якостей, знань, навичок і вмінь, що реалізуються в цій діяльності, тобто побудувати структуру професіограми слідчого, прокурора, судді, адвоката та ін.;
- визначити, нарешті, зв'язок між системою “особа правознавця” і системою правосуддя.

Отже, нині, коли триває побудова незалежної демократичної, правової держави,

розглядається і проблема гуманізації професійної освіти, актуальність якої пов'язують з необхідністю подолання технократичних тенденцій у професійній підготовці. Своєю чергою це визначає нерозривний зв'язок законності і правопорядку з педагогічною системою суспільства, успішністю функціонування в ньому інститутів виховання, освіти, навчання і розвитку, що впливають на колективну й індивідуальну поведінку громадян, які розуміють або заперечують дотримання законів та суспільних норм.



Література

1. Анохин П. К. Избранные труды: философские аспекты теории функциональной системы / П. К. Анохин. — М.: Наука, 1978. — 400 с.
2. Анохин П. К. Общие принципы теории функциональной системы / П. К. Анохин. — М.: Наука, 1980. — 112 с.
3. Васильев В. Л. Юридическая психология / В. Л. Васильев. — СПб.: Питер Пресс, 2009. — 420 с.
4. Щедровицкий Г. П. Принципы и общая схема методологической организации системных исследований и разработок / Г. П. Щедровицкий // Системные исследования. Ежегодник. — 1981. — М.: Наука, 1981. — С. 193–225.
5. Чуфаровский Ю. В. Юридическая психология: учеб. пособие / Ю. В. Чуфаровский. — М.: Право и Закон, 1997. — 320 с.
6. Юдин Э. Г. Интеграция наук и системные исследования / Э. Г. Юдин // Системные исследования. Методологические проблемы. — М.: Наука, 1987. — 445 с.
7. Яворська Г. Х. Педагогіка для правників: навч. посіб. / Г. Х. Яворська. — К.: Знання, 2004. — 335 с.

Сучасний розвиток соціально-економічних відносин, розбудова демократичної держави Європейської спільноти вимагає перебудови навчального процесу, тому що необхідно сформувати висококваліфікованих, морально стійких, інтелектуальних, культурних, духовних юристів-професіоналів. У такій розбудові необхідне використання системного підходу.

Современное развитие социально-экономических отношений, перестройка демократического государства Европейского общества требует преобразований в учебном процессе, потому что необходимо сформировать высококвалифицированных, морально стойких, интеллектуальных, культурных, духовных юристов-профессионалов. В таком преобразовании необходимо применение системного подхода.

Modern development of socio-economic relations, restructuring of the democratic state of European society requires changes the learning process, because it is necessary to form a highly stable moral, intellectual, cultural, spiritual, legal professionals. This transformation requires the use of a systematic approach.

Надійшла 16 листопада 2015 р.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ЗАСТОСУВАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ В БІЗНЕС-ОСВІТІ УКРАЇНИ

Наукові праці МАУП, 2015, вип. 45(2), с. 9–14

Розвиток бізнес-освіти в Україні пов'язаний з використанням кейс-методу як складного та багатоаспектного утворення, що відрізняється гносеологічними особливостями. Його впровадження є неможливим без осмислення теоретико-методологічних аспектів кейс-методу та розвитку його впровадження в бізнес-освіту України.

Бізнес-освіта є найстарішою сферою застосування кейс-методу. Саме він найбільшою мірою відповідає природі цієї освіти. Кейс-метод, або метод кейс-стаді, є детальним дослідженням окремого випадку, що належить до певного класу феноменів. Термін “кейс-стаді” (*case study*) буквально перекладається з англійської мови як вивчення випадку. Тому “Міжнародний словник Вебстера” (*Webster's Third International Dictionary*) визначає цей метод як інтенсивний аналіз індивідуального випадку, що робить акцент на факторах розвитку у відношенні до навколишнього середовища [24]. Проблемою дослідження є суперечка в українській бізнес-освіті між зрозумілою для значної категорії викладачів перевагою методу кейс-стаді, з одного боку, і дуже повільним його впровадженням у практику навчання — з другого. Також дуже повільно триває формування національної моделі бізнес-освіти.

Дослідження кейс-стаді характеризуються багатою історією та широкою географією. Лідером з його теорії та практики є США та країни ЄС. Тут цей метод став інституційним явищем, яке широко використовується як у навчанні, так і в дослідженнях. З 90-х років минулого століття кейс-метод почали засвоювати країни Східної Європи та Україна. Пізніше до застосування кейс-методу в бізнес-освіті

долучилася Росія. Показово, що це було підготовлено публікаціями українських дослідників [20]. Сьогодні існують дві класичні школи *case-study* — Гарвардська (американська) і Манчестерська (європейська). Серед зарубіжних вчених, які поглинуті питаннями теорії та практики кейс-методу, вирізняються: Д. Бьорер, Д. Робін, Е. Монтер, М. Лідере, Дж. Ерскін, М. Норфі, Ю. Одет, С. Бекер, В. Майкелоніс [Див.: 12; 25; 26] та ін.

В Україні та інших країнах пострадянського простору проблемами кейс-методу займаються Г. Багієв, Г. Баєва, Г. Батигін, Ш. Бобохужаєв, В. Духневич, А. Долгоруков, А. Зобов, Г. Каніщенко, С. Ковальова, І. Козіна, В. Лобода, В. Наумов, Ю. Сурмін, О. Сидоренко, Л. Чижевська, С. Цесаренко, В. Чуба, П. Шеремета, А. Фурда та ін.

У дослідженнях Ш. Бобохужаєва [1], Е. Михайлової [9; 10], Ю. Сурміна [17–20] та ін. розглядаються питання сутності методу кейс-стаді. У працях С. Ковальової [4; 5], Ш. Бобохужаєва [1], Ю. Сурміна [17–20] та ін. розробляється класифікація кейсів. Праці О. Сидоренка [12–15; 19; 23], П. Шеремети [12; 13; 22], Г. Каніщенка [12; 13; 22] та ін. орієнтовані на моделювання кейсів. Примножується список літератури, присвячений методиці розробки та навчання із використанням кейсів [2; 3; 6; 7; 8; 16; 19],

а також їх використання в бізнес-освіті [11–13; 22].

У сучасній науці дуже добре осмислено переваги методу кейс-стаді у навчанні. Як зауважує С. Цесаренко, переваги застосування ситуаційних вправ очевидні:

1. Результати навчання поліпшуються, оскільки засвоєний матеріал використовується практично і поглиблюється.

2. Студенти серйозно ставляться до кейсів, оскільки знають, що це реальні ситуації, з якими вони можуть зіткнутися, працюючи на підприємстві.

3. Використання кейсів у процесі навчання дає можливість зробити більш привабливою і різноманітною самостійну роботу студентів.

4. Студенти можуть скористатися наявним досвідом і знаннями та обмінюватися ними один з одним.

5. Студенти вчаться аналізувати ситуацію, виявляти проблеми та переваги підприємств, приймати рішення в умовах обмеженої інформації та неповних даних.

6. Кейс-метод дає можливість навчитися стисло, аргументовано, переконливо висловлювати свою точку зору, а також прислухатися до думок інших.

7. Ситуаційні вправи, як правило, вимагають застосування раніше набутих знань з інших дисциплін, що зазвичай сприяє їх закріпленню.

8. Кейс-метод дає можливість навчитися вибирати найкращу з альтернативних можливостей [14, 42].

Ці підходи щодо переваг методу кейс-стаді є вірними, проте й дуже загальними. Не вистачає осмислення концептуально-методологічних питань розробки та впровадження кейсів у бізнес-освіту.

Дослідимо концептуально-методологічне осмислення методу кейс-стаді в бізнес-освіті України, завдяки чому вирішимо такі **дослідницькі завдання**: 1) осмислити кейс як складне та багатоаспектне утворення; 2) виявити гносеологічні особливості аналізу ситуацій; 3) сформулювати перелік якостей, якими повинен володіти сучасний менеджер; 4) сформулювати основні завдання бізнес-освіти; 5) визначити місце кейс-методу у викладанні дисциплін бізнес-освіти; 6) виявити основні проблеми застосування кейс-методу в бізнес-освіті.

Одержані результати: розроблені концептуально-методологічні аспекти конструювання кейс-стаді та його використання в навчальному процесі у бізнес-освіті, а саме:

По-перше, кейс розглядається як досить складне і багатоаспектне інтелектуальне утворення. Він виступає як феномен із різноманітними сутностями. Його можна розглядати з позиції проблеми, конфліктів, ролей, подій, діяльності і часу. Відповідно можна говорити про різноманітні структури кейсу: проблемну, конфліктну, рольову, подійну, діяльну та тимчасову його структури. Ці аспекти кейсу наведено в табл. 1.

По-друге, виявлено гносеологічні особливості методу аналізу ситуацій:

Таблиця 1

Характеристика основних аспектів кейсу

Аспект кейсу	Характеристика аспекту
Проблемний	В основі кейсу лежить одна або кілька реальних проблем суспільства, які зачіпають корінні інтереси учасників кейсу, потребують розв'язання
Конфліктний	Кейс ґрунтується на наявному або прихованому конфлікті, який потрібно розв'язати
Рольовий	У ситуації, що розгортається, відбувається виконання героями кейсу певних ролей
Подійний	Кейс становить певну сукупність подій, що розгортаються
Діяльний	Разом з виконанням ролей здійснюється діяльність учасників
Тимчасовий	Кейс становить процес, що розгортається у часі
Просторовий	Кейс становить процес, що розгортається у просторі

1. Неоднозначність знання, що одержується. Воно є одним із варіантів ситуативного знання.

2. Різноманіття джерел знання, в якості котрих виступають одержані на лекціях знання, статистичні матеріали додатка до кейсу, висловлювання учасників обговорення.

3. Творчий процес пізнання виявляється в реалізації індивідуальної творчості як студента, так і викладача, їх включення в колективну творчість завдяки вільному висловлюванню ідей.

4. Колективний характер пізнавальної діяльності. Колективність пізнавальної діяльності передбачає різноманітні форми: обмін думками, обговорення, “мозкову атаку”, виділення підгруп, ігрову взаємодію тощо. Колективність є найважливішою передумовою синергетичного ефекту, тобто множення зусиль учасників навчання і множення пізнавального результату, що одержується.

5. Форсований процес одержання знання за допомогою занурення в ситуацію, що дає можливість уникати суто логічної моделі пізнання. Тут досить швидко включаються механізми образного, інсайтного пізнання. Мислення тут перестає бути лінійним. Воно стає латеральним.

По-третє, сформульовано перелік якостей, якими повинен володіти сучасний менеджер, відповідно до потреб менеджменту як системи управління (табл. 2).

Як видно з таблиці, зміст менеджменту як системи управління (див. [21, 16]) зумовлює наявність у менеджера цілком певного дворівневого набору якостей, більшість з яких сформулювати досить важко з допомогою традиційних методів навчання.

По-четверте, сформульовано основні завдання бізнес-освіти:

- Набуття студентами необхідного системного рівня професійних знань.
- Підготовка енергійних фахівців, орієнтованих на успіх.
- Заохочення конструктивного і критичного мислення.
- Ознайомлення студентів з практичною діяльністю підприємств.
- Отримання студентами практичних навичок (прийняття рішень, спостереження, аналізу ситуацій) і розвиток здібностей (лідерських, комунікативних), які знадобляться їм у подальшій кар’єрі.
- Нарощування й активізація людського, інтелектуального та соціального капіталів.
- Формування системи професійних, загальнолюдських, моральних, культурних та інших цінностей.

По-п’яте, визначено місце методу у викладанні дисциплін бізнес-освіти (див. табл. 3.).

По-шосте, сформульовано основні проблеми застосування кейс-методу в бізнес-освіті, а саме:

1. Розвиток бізнес-освіти здійснюється стихійно, без будь-якої стратегії, важливою

Таблиця 2

Якості менеджера, що диктуються менеджментом як системою управління

Стратегічне мислення	Дотримання принципів	Здійснення функцій	Володіння стилями і методами
Здатність до прогнозування	Володіння сучасними принципами	Ефективність функціонування	Освоєння сучасних стилів і методів
↑	↑	↑	↑
Стратегія, місія, цілі	Принципи	Функції	Стили і методи
Інформація	Технологія	Структура	Персонал
↓	↓	↓	↓
Управління інформацією	Знання технології	Знання структури організації	Навички роботи з персоналом
Володіння аналізом інформації	Удосконалення та оновлення технологій	Оптимізація структури	Зростання та реалізація людського капіталу

Форми ситуаційного навчання

Форми ситуаційного навчання	Дисципліни
Ігрові прийоми Бізнес-ситуації Аналіз конкретних ситуацій Імітаційні вправи Ділові ігри	Менеджмент Стратегічний менеджмент Фінансовий менеджмент Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності Управлінське консультування Економічний аналіз
Управлінські тренінги	
Метод “мозгового штурму”, анкетування, інтерв'ювання	

складовою якої має бути концепція методичних уподобань. У цій концепції необхідно обґрунтувати можливості та напрями інтерактивних методів навчання, в тому числі кейс-методу. Цей метод досить часто виступає як представник методичної контркультури, а викладач вважається божевільним ініціатором, який порушує нормативи навчання і заважає вчитися студентам.

2. Кейс-метод має органічно узгоджуватися із загальною методикою викладання. Найголовніше те, що він повинен мати легітимний статус у навчальному процесі.

3. Надзвичайно корисним є використання наскрізних, інтегративних кейсів, які охоплюють ряд тем навчальної дисципліни. Об'ємні кейси, що передбачають завчасну підготовку викладача і студентів, доцільно поєднувати з міні-ситуаціями, які слід використовувати постійно: в кожній лекції, на кожному практичному занятті. Привабливість міні-ситуацій полягає в тому, що вони завжди не заплановані, виникають на очах у студентів, а часто — самими студентами. Будь-яке запитання викладача, репліка або спогад можуть призвести до створення своєрідного міні-кейсу. Досвід свідчить, що на іспитах студенти (практично всі!) швидше згадують ці міні-ситуації, ніж навчальні питання.

4. Важливою вимогою має бути таке: кейс-метод може сприяти поглибленню і кращому засвоєнню навчального матеріалу. Кейс — це завжди подарунок, який викладач приготував студентам і собі. Однак є небезпека отримати від студентів захоплення подарунком і перетворити проведення кейсів на самоціль. Кейс втрачає свою доцільність, якщо відривається

від програми, випадає з логіки курсу. Якщо студенти просто “пограли” і навіть не зрозуміли, навіщо був потрібний кейс, яку частину матеріалу вони засвоїли глибше, які навички набули, то кейс залишиться яскравою, але безглуздою іграшкою. Тому “золотим правилом” буде висновок: чи досягає кейс навчальних цілей?

Перспективи подальших досліджень. Розвиток методу кейс-стаді вимагає проведення його подальших науково-методологічних та прикладних досліджень. При цьому найважливішими питаннями є: генетика методу, його становлення в історії суспільства, зв'язок з відомими філософськими і педагогічними системами, тенденції розвитку, освоєння Case study різних освітніх сфер. Потребує істотного стимулювання діяльності з конструювання кейсів, активізації комунікації фахівців на цих складних теренах.

Дуже важливими є пошуки специфіки бізнес-освіти в Україні та кейс-методу як ключового методу навчання. Її розвиток вимагає розробки національної програми та дорожньої карти розвитку кейс-методу як інструменту модернізації бізнес-освіти в Україні. Для цього потрібне:

1. Формування творчих колективів з розробки та адаптації бізнес-кейсів.
2. Створення бібліотеки кейсів.
3. Визначення тематики кейсів з основних навчальних дисциплін.
4. Проведення науково-методичних конференцій, тренінгів з питань розробки кейсів та організації навчання шляхом використання кейсів.

5. Вивчення передового зарубіжного та національного досвіду розробки та використання кейсів.

Отже, метод може бути як найважливішим каналом наповнення творчістю вмісту навчально-виховного процесу, так і засобом розвитку людських ресурсів.



Література

1. Бобохужаев Ш. И. Инновационные методы обучения: особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования / Ш. И. Бобохужаев, З. Ю. Юлдашев. — Ташкент: IQTISOD-MOLIYA, 2006. — 88 с.
2. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения / А. Долгоруков [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600
3. Кейс-метод. Окно в мир ситуационной методики обучения (case-study) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.casemethod.ru
4. Ковальова С. М. Різноманітні підходи до класифікації кейсів // Вісн. Житомир. держ. ун-ту. — Вип. 2 (74). Педагогічні науки С. М. Ковальова [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/11683/1/4.pdf>
5. Ковальова С. М. Кейс-метод у системі професійної підготовки майбутніх учителів у Великій Британії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С. М. Ковальова. — К., 2012. — 262 с.
6. Козина И. Case study: некоторые методические проблемы / И. Козина // Рубеж. — 1997. — № 10–11. — С. 177–189.
7. Козина И. Особенности стратегии case-study при изучении производственных отношений на промышленных предприятиях России / И. Козина // Социология: методология, методы, математические модели. — 1995. — № 5–6. — С. 65–90.
8. Конкретные ситуации. Технология обучения с помощью метода конкретных ситуаций. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ou.tsu.ru/school/lucky/Resource/Situations.html>
9. Михайлова Э. А. Кейс и кейс-метод / Э. А. Михайлова. — Г.: Центр маркетинговых исследований и менеджмента, 1999.
10. Михайлова Е. А. Кейс и кейс-метод: общие понятия / Е. А. Михайлова // Маркетинг. — 1999. — № 1. — С. 109–117.
11. Пискунова Н. Н., Пилипенко Е. В. Методологические особенности применения метода "Case study" для подготовки менеджеров / Н. Н. Пискунова, Е. В. Пилипенко // Бизнес-образование. — 1999. — № 2(3). — С. 91–98.
12. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. — К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. — 256 с.
13. Ситуаційна методика навчання: український досвід. 36. статей / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. — К.: Центр інновацій та розвитку, 2001 / В надз.: Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, Центр інновацій та розвитку; Програма поширення ситуаційної методики навчання.
14. Ситуаційні вправи / Консорціум із удосконалення бізнес-освіти в Україні. Центр інновацій та розвитку. — К., 1999. — Вип. 1. — Ситуаційні вправи-переможці 1-го Всеукраїнського конкурсу ситуаційних вправ.
15. Ситуаційні вправи / Консорціум із вдосконалення бізнес-освіти у Україні. Центр інновацій та розвитку. — К., 2000. — Вип. 2. Ситуаційні вправи-переможці 2-го Всеукраїнського конкурсу ситуаційних вправ.
16. Смолянинова О. Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study / О. Г. Смолянинова // Инновации в рос. образовании: сборник. — М.: ВПО, 2000.
17. Сурмин Ю. П. Методология анализа ситуаций (Case study) / Ю. П. Сурмин. — К.: Центр инновации и развития, 1999. — 94 с.
18. Сурмін Ю. П. Кейс-стаді: архітектура і можливості / Ю. П. Сурмін. — К.: Навч.-метод. центр "Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні", 2012. — 336 с.
19. Сурмін Ю. П., Сидоренко О. І. Створення кейсу: практичні поради / Ю. П. Сурмін, О. І. Сидоренко. — К.: Навч.-метод. центр "Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні", 2012. — 48 с.
20. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / под ред. Ю. П. Сурмина. — К.: Центр инноваций и развития, 2002. — 286 с.
21. Тимошенко И. И., Соснин А. С. Менеджер организации: учеб. пособие / И. И. Тимошенко, А. С. Соснин. — К.: Изд-во Европ. ин-та финансов, информ. систем, менеджмента и бизнеса. — 350 с.
22. Шеремета П., Канищенко Г. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / за ред. О. І. Сидоренка. — [2-ге вид.] / П. Шеремета, Г. Канищенко. — К.: Центр інновацій та розвитку, 1999. — 80 с.
23. Як викладати ситуаційні вправи / за ред. О. І. Сидоренка. — К.: Центр інновацій та розвитку, 1999. — 64 с.

24. Research Methods — Case Studies // Webster's Third International Dictionary // <http://www.spsu.edu/cs/classes/cs6023/cs610cas/html>

25. Jin R. K. Case Study Research: Design and Methods. — Newbury Park (CA): Sage, 1989. — P. 50.

26. Michiel R. Leenders, James A. Erskine. Case research: the case writing process. Research and publications division / School of business administration, the University of Western Ontario. — London, Canada, 1989.

Розвиток бізнес-освіти в Україні залежить від використання кейс-методу як складного інтелектуального комплексу, який якісно змінює навчальний процес. На основі професійних якостей сучасного менеджера формуються основні завдання бізнес-освіти, визначається місце в ньому кейс-методу, проблеми його впровадження в бізнес-освіту України і перспективи розв'язання.

Развитие бизнес-образования в Украине зависит от использования кейс-метода как сложного интеллектуального комплекса, который качественно изменяет учебный процесс. На основе профессиональных качеств современного менеджера формулируются основные задачи бизнес-образования, определяется место в нем кейс-метода, проблемы его внедрения в бизнес-образование Украины и перспективы разрешения.

Development of business-educations in Ukraine depends on the use of keys-method as difficult intellectual complex which changes an educational process high-quality. On the basis of professional qualities of modern manager the basic tasks of business-educations are formulated, the location is determined in him keys-method, problem of his introduction in business-educations of Ukraine and prospect of permission.

Надійшла 27 лютого 2015 р.

THE 'MELTING POT' CONCEPT AS A PRECONDITION OF BILINGUALISM POLICY IN THE AMERICAN AND CANADIAN EDUCATION SYSTEM

Наукові праці МАУП, 2015, вип. 45(2), с. 15–21

The article deals with the multiculturalism concept as the pre-condition for developing bilingual education in the USA and Canada. The author traces the connection of the 'melting pot' concept and bilingual training as an education policy of the multinational states with multiethnic, multiracial and multicultural immigrant population. It identifies multiculturalism perspectives of including in the curricula the social studies materials about national minorities, their history and traditions by introducing the study of the culture of ethnic groups.

Problem formulation. Multicultural education and conflict-free intercultural assimilation play a vital role in the educational space of any multinational country. Education, including its content and organization of the educational process, represented by several cultures, different on language, ethnic, national or racial grounds, while built on the basis of immutable respect for the culture and history of the country, is an important condition for the development of civil society.

Analysis of recent research and publications. Multicultural education issues are highlighted in the works of many education scholars (Agaddulin R. [1], Banks J. A., [3; 4] Gershunsky B., Goncharenko L., [11], Dzhurinskiy A., Borisenkov V., Guletska G. [12], Dmitriev G., Malkova Z., Nieto S., Ravitch D. [15; 16], Simonenko M. [18], Suprunova L. et al.). One of the first definitions of the term 'multiculturalism' become widespread in the pedagogy of the US and Canada in the early 1960-s and since then has become a cliché in the pedagogical literature. The concept is applied mainly to the traditional socio-pedagogical problem in solving racial and ethnic conflicts.

The aim of the article. Analyzing the experience of inter-relation of the 'melting pot' concept and bilingual studying as a variable concept for developing multicultural education in the multicultural countries with large share of immigrant population.

The main results of the study. Pedagogy of ethnocentrism is the antipode of multicultural education. Extreme anti-democratic teaching ethnocentrism appears as a racist ideology and exaggerated nationalism, which are inherent in the submission of superiority of one ethnic group over another. In addition to openly preached racism and nationalism in the theory and practice of education there is a 'hidden' racism and the so called 'soft' discrimination.

This happens when the teachers, often unwittingly, pander to the racist and nationalistic stereotypes, do not take an active position in defense of the cultural and educational rights of ethnic minorities, and pass by their culture in silence.

Pedagogical literature often contains negative mentions of national minorities or even ignore their existence. Attempts to improve the education of children from racial and eth-

nic minorities cause secret or obvious rebuff of the monocultural education ideologists. They oppose the elimination of social, economic, cultural, educational barriers that bring to cultural and educational discrimination and do not allow raising the level of achievement in training and educating national minorities' representatives.

Multicultural education faces ethnocentrism of small ethnic groups and their closeness in relation to the dominant nations and other small ethnic groups. The manifestations of this type of ethnocentrism are often observed in special schools for ethnic minorities (e. g., African-American and Latino schools in the US). These schools focus education and training mainly on the minority culture, and are isolated from the cultural dialogue with the dominant and other smaller ethnic groups [6].

In the US, the term 'multiculturalism' initially was used in the context of racial separatism, and ethnocentrism and had a negative significance, and this was the essential difference from interpretations of teachers in Canada. However, the use of this concept only in the negative sense did not last long. In 1985, Diane Ravitch, a former Deputy Minister of Education of the United States, in the book "The school we deserve" considered for the first time the difference between the concepts of 'separatist pluralism' and 'pluralist multiculturalism', referring it to the positive socio-pedagogical phenomenon of our time [16].

In the United States and Canada, multicultural education is inseparably linked with the problem of close interrelation between the ethnic groups. Nations in both countries were formed of immigrants, so education turned to be a powerful tool for creating the nation on the inhomogeneous ethnic basis. In the US, ethnic groups united around the Anglo-Saxon Protestant core, which culture is dominant until today. In Canada, bilingual cultural foundations were laid by the first settlers from England and France. Multiculturalism and multi-ethnicity are typical features of the United States and Canada.

The need to take this into account in education is an objective consequence of the history of these countries, where the influx of immigrants

did not stop for three and a half centuries, and has actually increased in the recent decades. The European descendants of immigrants that are part of the population of the United States and Canada, try to preserve cultural heritage of their ancestors. Among the ethnic groups of cultural heritage can be identified dominant and minority groups (Anglo-Saxons in the United States, the Anglo-Saxons and Francophones in Canada).

Multicultural education in Canada and the United States is becoming increasingly important in view of the significant demographic changes: arriving from Europe and Latin America immigrants defend their cultural and educational rights, and are an impressive part of the population. In American pedagogy multicultural education is treated, at least, as the idea, as a reform of schools, the educational process (multicultural education is also considered in this context in some other countries).

In formulating the idea of multicultural education in the American pedagogy aroused a question: why students from ethnic minorities show the worst results for the test? The answer was often limited to the assertion that these students are outside the rules and basics of white culture that is the basis of education. There have been two approaches to solving this problem: either pupils from ethnic minorities need to effectively join and take up the white culture, or the values of minorities must become the essence of their education. Scientists at Stanford University have proposed the golden mean in considering these two approaches, grounding in 1987 the projects of educational content reform [10]. The new programs were suggested to include the values of non-European cultures along with the traditional values of Western civilization.

In turn, the ideologists of the ethnic minority groups raised the issue of including values of their subcultures in their subordination to the Euro-American culture in bringing up the younger generation, focusing more on ethnic differences, rather than on the national identity. For example, African-Americans consider specific study of the experience of black Americans the most important part of the education. Hawaiians insist on using textbooks in the Hawai-

ian language in schooling. Hispanic groups insist on introducing bilingual education.

Multicultural education is seen as an objective necessity. J. Banks distinguishes four groups of pedagogical results, which provides multiculturalism: equal opportunities of training, culture awareness among students and teachers, multicultural training programs, equal participation of minorities' representatives in the global society [4].

J. Banks identifies several steps (models) of the possible movement of US education toward the implementation of the multiculturalism idea: A — education is carried out exclusively on European values; B — prevailing Euro-cultural component of education is supplemented by small minorities' values; C — balance of cultural values of different ethnic groups is established in education and training [3].

However, there is a danger that multicultural education with its emphasis on the multi-ethnic and multi-racial society will keep and strengthen the distance between ethnic groups, and encourage separation. Meanwhile, properly implemented multicultural education should unite, not divide [5].

Approaches to the problem of multiculturalism in the American pedagogy had gone through a qualitative evolution. Initially it was proposed to strive for complete assimilation of the students from ethnic groups and speaking different languages. This approach bore traces of the segregation ideas. Its representatives, for instance, 'arrogantly suggested that Blacks do not have cultural values to be preserved, or that Blacks themselves want to forget his race'. Criticizing the idea and practice of assimilation, J. Banks argues that mythical Anglo-American culture demanded ethnic minorities going through the process of self-alienation, and that the cultural assimilation of immigrants and people of color are not a guarantee was full inclusion into society [5].

The idea of assimilation was followed by the theory of accommodation of ethnic groups through education. According to this theory, the intrinsic value of each group is supported and respected, their differences are regarded as public wealth, cultural and ethnic diversity was

not considered as a target for elimination. This approach seems democratic enough. However, it means maintaining the status quo, i.e. distinguishing the nation on the ethnic and racial grounds, and therefore, is contrary to the conception of education as the unification process, uniting members of ethnic groups into a single nation, harmonizing the views of representatives of different cultures for the general welfare.

The evolution and the formation of a multicultural pedagogy in the US went on within the framework of changes in the basic approaches to education as a means of society transformation. Until the mid 1980-s, American pedagogy focused on the of 'melting pot' policy, the concept of formation of a single American nation. This upbringing and educational strategy suggested consolidation of ethnic fragments around the Anglo-Saxon Protestant language and culture core. USA was presented as a 'melting pot', in which national, cultural and ethnic differences were supposed to disappear. The concept was based on the ideal point that mixing of ethnicities and races will generate a new race that will combine ancient values, differences, language and customs. According to Diane Ravitch, this strategy corresponds to the democratic ideal of a multicultural pedagogy, as it provides a free choice of all ethnic groups in education [15].

In fact, the 'melting pot' ideology resulted in teaching exclusively in English, its content of education reflected the values, traditions and way of life of white Americans. Languages, culture, peculiarities of thinking and behavior of ethnic minorities were neglected, which had a negative effect on the education of the non-white population [2].

Since the mid-1980-s the 'melting pot' concept has become subject to increasing criticism [6]. Critics believed it was not only wrong, but vicious as well, as it did not take into account the complexity and dynamism of human cultures, and they could not ignore them.

The US pedagogy became more and more aware of the importance of accounting ethnic diversity as a condition for the stability of society and cultural wealth. According to the multiculturalism idea, the metaphor 'America is a 'melting pot' was replaced by another one — 'America

is a 'salad bowl'. Supporter of cultural pluralism Pei Yang says that it is an ideal that does not just assert itself and support cultural diversity, but also lays the foundation for connecting multicultural ethnic experience in American society [14].

According to the new approach, the group of the Canadian and American teachers identified multiculturalism perspectives by including the social studies material about national minorities in the curricula, their history and traditions by introducing the study of the culture of ethnic groups. In their view, building the content of education of this type should have promoted the formation of a broader view of their own history and culture among Americans themselves [6]. The training materials are determined to avoid everything that can provoke cultural differences. It was argued that the study of cultures of different ethnic groups could not be limited by one-time events, such as 'Month of Blacks' when students are given confused and fragmentary information about African Americans, while it is necessary to systematically introduce them to ethnic subcultures.

Special problems arise in education of national minorities and ethnic groups from Asia and Latin America. They undergo serious difficulties in school due to the poor knowledge of the language and culture of the indigenous population, and are in desperate need of backlog propaedeutics. Asians had complicated access to a decent education because of lower economic standard of living, long-term restrictions on rights, manifested in prejudices and preconceptions of white environment. The similar severe cultural and educational situation was for many Hispanics. They make up the largest and fastest growing minority of the US population and inhabit the so-called 'dispossessed areas', where schools are located in the slums of the big cities and are in rural areas remote from cultural centers.

Over the last 40 years the number of Spanish speakers in US schools has increased 8 times. Along with blacks, they account for about 50 % of students in urban public schools. Hispanic groups differ by their steady tendency to resist cultural assimilation by the English-speaking majority. They are trying to save their national

identity, speak Spanish mostly, and tend to live in their secluded communities.

A significant part of the population, especially in the US, is made up of the blacks. Experiencing racial discrimination by the white majority, black Americans tend to assert their ethnic identity, including means of education as well. Through education, they are also trying to accustom themselves to the culture of Africa, but it is more likely a declaration than a real possibility since the blacks had developed the subculture that is different from the culture of any African people. More likely, it goes about the education of African Americans as a certain ethnic group with its subculture.

Historical fate of Native Americans proved to be extremely difficult. Until the twentieth century, the aborigines were subjected to the most brutal genocide, cultural and educational discrimination. They were partly destroyed, often isolated, and currently are ethnic minorities. In Canada, for example, Indians and Inuits account for 1 million people (3 % of the population). Long-term suppression of the Indian culture has sharpened their negative attitude to European civilization and education [8].

It is now in the past, when Indians were subject to genocide. Thus, systematic measures to support Aboriginal education in Canada have led to the fact that the percentage of indigenous ethnic groups of students who complete the full course of secondary school, has reached the national average. However, special cultural and educational needs of the Indians remain largely unrealized: until recently Indians were subjected to systematic assimilation, forced to study in boarding schools, where they were accustomed exclusively to European culture.

An important way to meet cultural and educational needs of ethnic minorities in the United States and Canada is the so-called ethnocentric school, i.e. special schools for representatives of small ethnic and racial groups. Teaching is carried out in the context of the subculture the students belong to. In the United States such schools began to appear at the beginning of the 1990s for blacks and Hispanics. President of the association "African-American images", Dr. Kunjufu Jawanza was among the first who

formulated the tasks of training and education in the Afro-American schools: academic performance, discipline, racial self-esteem, increased knowledge about their culture and its contemporary meaning [13].

At the crossroads of ideas multicultural and ethnocentric education in the United States and Canada there developed a special education for the autochthonous minorities [17]. According to American Indian teacher Mick Fedullo, the supporter of these schools for aboriginals, it is necessary to teach young Indians to live in a different cultural environment, without losing touch with their own culture. It was recommended to build education on the basis of writings in English devoted to Indian culture. It was suggested to clearly explain the differences between Indian and European cultures. For example, young Indians should be explained that the gaze of the white man is not always a sign of hostility, and could mean a simple curiosity or interest [9].

Native speakers and representatives of ethnic groups' culture come to work schools of Canadian aboriginal — teachers, teachers of folk crafts and other school subjects. Since 1968, there has been a specialized training of teachers from aboriginal people for these schools, and special training programs were introduced.

Most comprehensively requirements of Aboriginal education in their native language are met in British Columbia, Northern Territories, prairies and remote areas of Quebec. Here natives teach their native language, sometimes using the appropriate system of writing. Methods of teaching, especially at the initial stage, are in line with national traditions and culture. For example, Native Americans are encouraged the inherent respect for nature, the desire to understand its laws, to learn to live in harmony with them [7].

The key point in the multicultural education in the United States and Canada is a bilingual education. It is intended to help realize their cultural and ethnic identity. Propagating of bilingual education in North America was the result of a number of social factors, among them — the need for cross-cultural communication, teaching national languages; the need to maintain local languages; growth of multiculturalism in condi-

tions of urban civilization; the growth of linguistic nationalism, i. e., aspirations to keep cultural and ethnic identity through language.

Bilingual education in the United States and Canada is carried out in a variety of ways, which combines the study of two languages differently.

In the United States the right to bilingual teaching in schools is primarily stood by Hispanics and immigrants from Asia. By the end of 1980-s up to 8 million Americans renounced English as their native language; 5,8 mln people in this group were aged between 4–18 years, a third of them were Hispanics.

In Canada, bilingualism, i.e. educating in both official languages, English and French, is guaranteed by the constitution. However, more than 2/3 of the children of immigrants do not speak either of the official languages. This gives rise to the necessity of their special training. The federal government provides financial support to provincial authorities in the organization of the relevant bilingual education. As a result, at the end of the 1980-s bilingualism was included in curricula programs across the country. Distribution of bilingual education was predetermined by the desire of Canadians to join their subcultural ideals that would have been impossible without the knowledge of the native language. At the same time, ethnic minorities are aware that in order to make a living, to achieve civil rights, it is necessary to learn the dominant languages.

Bilingual education programs are various: some of them are aimed for the development of skills of language speaking. All programs suggest that students of bilingual schools should acquire the competence in the language and culture of the majority that will provide the necessary level of communication in the society.

In general, social and educational results of bilingual education were positive. It was proved that it improves the conditions for successful teaching students, who had poor level of English and French. Bilinguals are more creative, active and dynamic. Bilingual education particularly useful is for gifted children.

Conclusion. Thus, the positive experience of multicultural education and cross-cultural assimilation in the educational space of the USA

and Canada can be considered in the development of new principles and approaches to the creation of a multicultural educational environment based on ethnic tolerance, the ability to adapt to the ethnic educational environment, tolerance of individual differences of others, to other cultures, religions, ethnic differences, readiness for dialogue between cultures, cultural interaction with representatives of other ethnic groups, mutual understanding and mutual support.



References

1. Agadullin R. R. Multicultural education: methodological theoretical aspect // Pedagogy and psychology. — 2004. — № 3. — P. 18–29 (in Ukrainian).
2. Archdeacon T. J. Becoming American. — Simon & Schuster, Inc., 1984.
3. Banks J. A. Multicultural Education: characteristics and goals. — Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons, Inc., 2007.
4. Banks J. A. Multicultural Education: Theory and practice. — [3rd ed.]. — Massachusetts: A division Simon & Schuster, Inc., 1994.
5. Banks J. A. & McGee Banks S. A. A Handbook of research on multicultural education. — [2nd ed.]. — California: Jossey-Bass, 2004.
6. Bakhov I. S. The US multicultural education policy in the end of the 20th century [Electronic resource] // Applied Sciences and Technologies in the United States and Europe: common challenges and scientific findings. New York. — 2013. — Vol. 1.— P. 66–68. — Mode access: <http://science-canada.com>
7. Bakhov I. S. Historical dimension to the formation of multicultural education of Canada [Electronic resource] // Pedagogy. — 2015. — Vol. 117. — № 1. — P. 7–15. — Mode access: <http://pedagogika.leu.lt/index.php/Pedagogika/issue/view/9/showToc>
8. Dhillon P. A. What is Multiculturalism? In Hare, W., & Portelli, J. O. (Eds.). Key Questions for Educators. — Halifax, NS, Canada: Edphil Books, 2005.
9. Fedullo M. Light Of The Feather Pathways Through Contemporary Indian America. — Morrow/HarperCollins, 1992.
10. Geddens A. Social Theory and Modern Sociology. — Stanford University Press, 1987.
11. Goncharenko L. A. The development of multicultural competence of teachers of the secondary schools: educational manual. Kherson: RIPO, 2007. — 176 p. (in Ukrainian).
12. Guletska G. I. Multicultural education of student youth in the USA universities. Thesis abstract. — K., 2008. — 21 p. (in Ukrainian).
13. Kunjufu J. Developing Positive Self-Images and Discipline in Black Children. — Independent Pub. Group, 1984.
14. Liphshiz C. "Meltig Pot" approach in the army was a mistake [Electronic resource] // HAARETZ, 09.05.2008. — Mode access: <http://haaretz.com/melting-pot-approach-in-the-army-was-a-mistake-says-idf-absorption-head-1.245477>
15. Ravitch D. The Language Police: How Pressure Groups Restrict What Students Learn. — New York: Knopf, 2003.
16. Ravitch D. The Schools We Deserve: Reflections on the Educational Crisis of Our Times. — New York: Basic Books, 1985.
17. Rhodes R. W. Nurturing learning in Native American students. — Hotevilla, AZ: Sonwai, 1994.
18. Simonenko M. V. Multicultural competence of the future teacher as an education standard of European dimension [Electronic resource]. — Mode access: http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Pedagogica/58322.doc.htm (in Ukrainian).

The author traces the connection of the 'melting pot' concept and bilingual training as an education policy of the multinational states with multiethnic, multiracial and multicultural immigrant population. It identifies multiculturalism perspectives of including in the curricula the social studies materials about national minorities, their history and traditions by introducing the study of the culture of ethnic groups.

Автор простежує зв'язок концепції "плавильний котел" з двомовним навчанням в якості освітньої політики багатонаціональних держав за наявності багатоетнічної, мультикультурної і багаторасової імміграції. Він визначає перспективи мультикультуралізму як включення в навчальні програми соціальних наук матеріалів про національні меншини, їх історію і традиції шляхом запровадження вивчення культур етнічних груп.

Автор прослеживает связь концепции “плавильный котел” с двуязычным обучением в качестве образовательной политики многонациональных государств при наличии многоэтнической, мультикультурной и многорасовой иммиграции. Он определяет перспективы мультикультурализма как включение в учебные программы социальных наук материалов о национальных меньшинствах, их истории и традиции путем введения изучения культур этнических групп.

Надійшла 16 листопада 2015 р.

ANALYSIS OF THE YOUTH TRAINING QUALITY INDICATORS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR MILITARY SERVICE IN THE ARMED FORCES OF UKRAINE ON THE CONTRACT BASIS

Наукові праці МАУП, 2015, вип. 45(2), с. 22–24

On the basis of the analysis, indicators, quality of training young people, pre-conscription training, military service is refined essence of a system of training and the accumulation of human mobilization of resources, enhance the combat readiness of the Armed Forces and the requirements for their personnel, eliminate the existing social tensions arising in connection to unequal treatment of different groups of the population to the implementation of universal conscription.

Problem formulation. The main argument today for our state is the transition of the Armed Forces to staffing the positions of soldiers, sergeants and master sergeants — military servicemen of the contractual service caused by the need to maintain combat readiness of troops (forces) at the appropriate level by providing military formations and units replenishment at the expense of young people, which are subject to conscription for military service under the contract, who will be able to perform efficiently tasks for a long time.

The main results of the study. Implementation of the event will enable to keep the Armed Forces of Ukraine in the structure and size that meet the economic capabilities of the state and the task of its defense.

It is necessary to improve the system of training and accumulation of human mobilization resources, to increase the combat readiness of the Armed Forces and the requirements for their personnel, eliminate existing tensions in society that arises from the different attitude of various social strata to the overall performance of a military duty.

As a state institution, Armed Forces of Ukraine is one of the guarantors of national security. The level of combat and mobilization

readiness depends on many factors: political, economic, social, spiritual, and other.

The analysis of educational activities in the Armed Forces of Ukraine demonstrates the existence of a number of serious problems. In this regard there is a need of substantial improvement of the existing system of patriotic education and preparation for service in the Armed Forces of Ukraine.

Analyzing the effectiveness of the mentioned system of training young people for military service in the Armed Forces of Ukraine, it should be noted that in many aspects of social phenomena in the life of modern Ukrainian youth, problems of youth patriotic education is closely intertwined with the main directions of the guarantying national security of Ukraine.

Thus, according to the data of the State Center of Youth Social Services and the Main Department of educational work of the Ministry of Defense of Ukraine, [2], there significantly increased the number of young people who have taken narcotic drugs — from 43,637 in 2010 to 70,332 in 2014, which comprises 80 % of all drugs addicts. Last years have been marked by the burst of grave and especially grave crimes committed by young people aged between 14 to 29.

Compared to 2010, 2014 witnessed the increased number of murders and attempted murders (from 1588 to 1894), robberies (from 3843 to 4492), intentional grievous bodily harm (from 2066 to 2354).

According to the data, the demographic situation in Ukraine is not conducive to the formation in the state of the military contingent of the required quality. There is already talking now about the physical and moral degradation of the nation, according to the Concept of National Security of Ukraine is a threat to national security in the social sphere.

Today there is no common understanding of the meaning of national security, which would be included as a component of education (patriotic education), along with economic, scientific-technical, informational, military education.

In our opinion, it is necessary to extend the meaning of 'education' (patriotic education) as part of national security. Patriotic education in the Armed Forces should take into account the psychological characteristics of the Ukrainian people, the psychology of the individual, national traditions and customs, ethnic and social environment.

According to sociological research, about one third of young men [2] called up for military service, today reveal a conscious desire to serve. Two-thirds said that they forcibly serve in the army. A striking example of the latter can serve the analysis performed by the experts of Zhytomyr Regional Military Commissariat for the last 10 years.

While in 2010, the number of recruits who did not come to the meeting of the district draft boards accounted for 1,9 % of the total number of recruits, in 2014 the point comprised already 9,4 %, and in the last two years has reached 21 %. And this is in conditions that due to the downsizing of the Armed Forces of Ukraine the conscription plan is reduced annually.

According to the analysis of the level of health of recruiting resources, by the results of regional and municipal draft boards in Zhitomir region for the period from 2010 to 2014 — shows that the percentage of recruits recognized fit for military service by the level of health has changed from 75,8 % by 66,7 %, while the num-

ber of conscripts deemed unsuitable for health reasons and the number of recruits from which the given draft deferment for health for the period from 2010 to 2014 comprises more than 30 % on average.

These data clearly confirm the negative state of the physical health of young citizens of the state [2].

Thus, the situation described above may result in reduced combat effectiveness of the state military organization, threatening the national security of Ukraine in the military sphere.

One of the most important reasons for the above negative trends can be considered an existing dominance in the cyberspace of Ukraine of different kinds of printed and audio - visual production propagating violence, lack of spirituality, the cult of the criminal lifestyle. (book series, television series "The Gangster Petersburg", "The Team", whose characters became idols of modern Ukrainian youth). In this context it is worth mentioning even animated films for young children. These 'masterpieces' that distort the minds of young people is evidence of unbalanced state policy in the sphere of information and may harm the national security of Ukraine.

The results of our analysis of the educational practices indicate on the presence of obstructive actions that could lead to the destruction of patriotic feelings of the soldier individual [2]:

- decline in living standards of the people;
- negative environmental impacts of economic activity;
- law enforcement agencies ineffective fighting crime;
- penetration of the ideology of violence and debauchery in the consciousness military men through mass media;
- disregard for the Ukrainian language;
- separatism of some political actors;
- falling of military service prestige in the society;
- problems with military service, military training and education, non-statutory relations in the military unit, etc.

Existing state institutions in Ukraine, with the competence of organizing and conducting work on the patriotic education of youth, do

not meet the needs that they face in conditions of development of the Ukrainian statehood, of the cultural and spiritual revival of the Ukrainian people. Certainly, reports of relevant government agencies about the work on patriotic education of youth constitute many volumes and contain a lot of information about organized events, but the above examples and statistics indicate some positive exceptions, but generally it states on the poor performance of this activity. Objectively, the level of work on preparing young people for military service in Ukraine is low.

Conclusion. In this connection it is necessary to improve the system of management of young people training for military service in the defense sphere, which is at present the actual scientific and practical task, and its further

development is expected in the future publications.



References

1. Matyukh M. Professional Army in Ukraine to be // Army of Ukraine. — 2001. — № 3. — P. 13. National Security and Defense. — 2000. — № 2 (in Ukrainian).
2. On the organization of pre-conscription training of young people in educational — correctional institutions in the academic year 2014–2015. — K., 31.10. 2015 (in Ukrainian).
3. Matyukh M. Professional Army in Ukraine to be // Army of Ukraine. — 2001. — № 4. — P. 11 (in Ukrainian).
4. Yezhev M. F., Levchenko M. O. Analysis of the state of Armed Forces of Ukraine manning in modern conditions // Bulletin of UADU. — 2003. — № 4. — P. 518–520 (in Ukrainian).

On the basis of the analysis, indicators, quality of training young people, pre-conscription training, military service is refined essence of a system of training and the accumulation of human mobilization of resources, enhance the combat readiness of the Armed Forces and the requirements for their personnel, eliminate the existing social tensions arising in connection to unequal treatment of different groups of the population to the implementation of universal conscription.

На основі аналізу показників якості підготовки молодих людей допризовної підготовки для військової служби уточнюється сутність системи підготовки та накопичення людського мобілізаційного ресурсу для підвищення бойової готовності Збройних сил та вимоги для їх персоналу, щоб усунути існуючу соціальну напруженість, що виникає у зв'язку з нерівним ставленням до різних груп населення при реалізації загального військового обов'язку.

На основе анализа показателей качества подготовки молодых людей допризывной подготовки к военной службе уточняется сущность системы подготовки и накопления человеческого мобилизационного ресурса для повышения боевой готовности Вооруженных сил и требования для их персонала, чтобы устранить существующую социальную напряженность, возникающую в связи с неравным отношением к различным группам населения при реализации всеобщей воинской обязанности.

Надійшла 16 листопада 2015 р.

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Наукові праці МАУП, 2015, вип. 45(2), с. 25–27

Загальна та спеціальна складові єдиної освітньої системи України готують особистість до успішного подальшого виконання соціально значущих ролей у процесі суспільної життєдіяльності. Це, своєю чергою, викликає необхідність звернути особливу увагу на питання соціалізації.

Врахування типологічних та індивідуальних особливостей дітей з особливими освітніми потребами є важливою проблемою сучасної освіти. Кожна сходинка навчально-виховної діяльності в навчальному закладі має бути максимально орієнтованою на задоволення особливих освітніх потреб та, відповідно, на концепцію спеціальної освіти в Україні, націлена на досягнення певного рівня освіченості такої дитини, включення її в соціально-вартісну активну діяльність, забезпечення тих знань, умінь та навичок, рис характеру, які уможливають її нормальне життя в соціумі.

Обидві складові — загальна та спеціальна — єдиної освітньої системи України, як видно, готують особистість до успішного подальшого виконання соціально значущих ролей у процесі суспільної життєдіяльності. Це, своєю чергою, викликає необхідність звернути особливу увагу на питання **соціалізації** (перетворення природного на “штучне” під впливом соціального середовища). Цей процес традиційно розглядають як **інтеграцію** дитини у соціально-культурне життя, як набуття соціального досвіду та ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання певної соціальної місії.

Соціальні контакти дитини при цьому постають одним із найважливіших змістових

аспектів соціалізації, яка відбувається на основі розвитку самосвідомості, рефлексії, абстрактно-логічного мислення, формування особистості. Це стає можливим за умови збереження нерозривного зв'язку соціального становлення дітей з освітою та вихованням. Крім того, процес соціалізації передбачає поєднання двох протилежних станів людини — злиття з оточенням (соціальна адаптація) та дистанціювання від оточення (індивідуалізація та особистісне зростання).

Усе це визначило **актуальність** проблеми і спонукало представників психолого-педагогічної науки на важливі дослідження цих проблем, у результаті чого з'явилося багато наукових праць, теоретичних розробок і практичних рекомендацій з проблеми інтеграції та інклюзії дітей з особливими потребами в освітній простір загальноосвітньої школи. На думку багатьох учених (М. Аїтов, В. Бондар, В. Засенко, В. Лубовський, М. Малофєєв, В. Синьов та ін.), в умовах зміни парадигми спеціальної педагогіки вектором розвитку її теорії є фундаменталізація, яка виявляється в переосмисленні й уточненні основоположних постулатів, закріпленні загальної базової теорії.

Проблематика інклюзивної освіти розглядається у працях таких вчених, як В. Ардзінба, С. Бородуліна, Л. Будяк, Т. Бут,

А. Гонєєв, Ю. Кавун, С. Колосов, А. Колупаєва, В. Липа, І. Ломакова, А. Луговський, Н. Малофєєв, І. Мамайчук, Ю. Найда, О. Невмержицька, А. Осипова, О. Падалка, Т. Пантюк, М. Поваляєва, Т. Сак, М. Сварник, В. Сильнов, Н. Софій, О. Таранченко, В. Ткачук, Н. Трофимова, Л. Шипицина, А. Щербина, О. Хохліна, Г. Цукерман, О. Ярська-Смирнова. Серед зарубіжних дослідників слід виокремити Д. Бішопа, Д. Гарнера, Л. Веббера, А. Дайсона, Дж. Депплера, М. Кінг-Сірса, П. Міттлера, Д. Леско, Т. Лоремана, Дж. Лупарта, М. Уїлла, Б. Крауфа, Д. Попойнта, Д. Річлера, М. Фореста, Д. Фрайзена, Р. Хайкі.

Особливе значення для розв'язання проблеми адаптації мають праці вітчизняних і зарубіжних психологів, у яких особлива увага приділяється зв'язку особистісних порушень у дитинстві з психологічними проблемами особистості в дорослому віці (Л. Виготський, З. Фрейд, А. Адлер, Е. Еріксон, К. Хорні).

Як зазначають сучасні дослідники, важливим є те, що одним із джерел процесу соціалізації є первинний досвід, пов'язаний з періодом раннього дитинства, де відбувається формування основних психічних функцій та елементарних форм суспільної поведінки, які укорінюються на рівні психологічних установок, що виявляються в тих або інших стійких поведінкових шаблонах.

Відтак виникає закономірне питання про те, яким чином дитина, що має особливі освітні потреби і здобуває освіту в *спеціальному* навчальному закладі серед дітей з аналогічним варіантом дизонтогенезу, може бути готовою встановлювати *повноцінний соціальний контакт* зі звичайними представниками суспільства. Звідси часто бувають присутні серйозні бар'єри щодо становлення повноцінного соціального контакту, оскільки від самого народження діти з особливими потребами здебільшого не мають можливості зростати пліч-о-пліч зі звичайними однолітками, що призводить до відсутності в майбутньому досвіду вирішувати реальні проблеми, обмеженості уявлень про світ, до якого потім потрапляють діти [6; 7].

Принциповий підхід до вивчення соціалізації аномальної дитини запропонований

Л. С. Виготським, який розглядав спілкування дітей з оточуючими як фактор розвитку та корекції їх недоліків. Він вказував на необхідність створення такої системи навчання, в якій вдалося б *органічно поєднати спеціальне навчання з навчанням дітей з нормальним розвитком*.

Л. С. Виготський писав, що при усіх перевагах наша спеціальна школа відрізняється тим основним недоліком, що замикає свого вихованця — сліпого, глухого або розумово відсталого — у вузьке коло шкільного колективу, створює *замкнений світ*, у якому все пристосовано до дефекту дитини, все *фіксує його увагу на своєму недоліку і не вводить його в справжнє життя* [1].

Як зазначає А. А. Колупаєва, “дитина з обмеженими можливостями повинна досягти соціальних стандартів, адекватних нормальній дитині. За такого підходу у школяра із розумовими та сенсорними вадами значно підвищуватиметься соціальна позиція й рівень самооцінювання” [6; 7].

На думку науковців, “для успішного входження в суспільство таких дітей необхідна *організація їх навчання і виховання в інтегрованих умовах*, що забезпечить *соціальний, емоційний та когнітивний розвиток* кожної дитини з особливостями психофізичного розвитку з тим, щоб вона відчувала себе повноцінним учасником соціального життя” [2–4; 6; 7].

Освітньою стратегією щодо школяра з обмеженими можливостями має бути орієнтація на якомога менше зниження його соціальної позиції. У своїх дослідженнях вітчизняні вчені стверджують, а практика спеціальних (корекційних) освітніх установ підтверджує, що дитина з проблемами в інтелектуальному розвитку при правильному вихованні здатна адекватно ставитися до навколишнього світу, самостійно жити і працювати.

Сучасні педагоги і психологи розглядають період шкільного навчання як один з найважливіших етапів життя, вважають можливим і необхідним сформулювати в учнів у ході навчально-виховного процесу певний соціальний досвід, дати їм знання та вміння, необхідні для успішної соціальної адаптації в

суспільстві. Якщо вже в молодшому шкільному віці дитині з порушенням розвитку надати допомогу в соціальній адаптації, то, ставши підлітком, вона зможе уникнути соціальних відхилень і не стане реальною жертвою соціалізації [5–7].

Нині гідна і якісна освіта є одним з *небагатьох гарантів, які можуть забезпечити людям можливість соціальної адаптації та самоактуалізації в житті*, можливість забезпечити собі прийнятний рівень життя. Але при розробці варіантів організації інклюзивного навчання необхідно враховувати інфраструктуру закладів масового та спеціального навчання, яка існує в Україні, та напрацьованих форм організації навчально-виховного та корекційного процесів.

У сучасній педагогічній науці визначається кілька моделей інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами та їх інтеграції в загальноосвітній простір [5–7; 9]:

- *I модель — постійна повна інтеграція.*
- *II модель — постійна неповна інтеграція.*
- *III модель — постійна часткова інтеграція.*
- *IV модель — систематична тимчасова інтеграція.*
- *V модель — епізодична інтеграція.*

Вихід особистості за вузькогрупові рамки, залучення її до системи безпосередніх стосунків з широким колом інших людей сприяє збагаченню індивідуального життя особистості, формуванню *позитивного ставлення до своїх однолітків, адекватної соціальної пове-*

ділки, більш повної реалізації потенціалу розвитку та навчання.



Література

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи / за ред. А. Й. Капської. — К.: ДЦССМ, 2002. — 164 с.
2. Бугайова І. Соціалізація дітей із проблемами розвитку / І. Бугайова // Дефектолог. — 2007. — № 5.
3. Долинний Ю. О. Проблеми соціалізації дітей з особливостями психо-фізичного розвитку в сучасній педагогічній літературі / Ю. О. Долинний // Соціальна робота. — 2012. — № 3. — С. 53–58.
4. Елен Р., Даніелс і Кей Стаффорд. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів / Р. Елен, Д. і К. Стаффорд. — Львів: Т-во "Надія", 2000. — 51 с.
5. Інноваційні підходи до навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку / А. Колупаєва // Наук.-метод. журн. "Нова педагогічна думка". — 2004. — № 1. — С. 15–19.
6. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади. — К.: Пед. думка, 2007. — 458 с.
7. Колупаєва А. А. Інклюзивна школа: особливості організації і управління: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін. / за заг. ред. Л. І. Даниленко. — К.: [б.в.], 2007. — 128 с.
8. Конвенція про права інвалідів ООН. Стаття 9. Доступність. Стаття 24. Освіта / Конвенція, Міжнародний документ від 13.12.2006.
9. Розвиток модельних центрів інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами: інформ. зб. — К.: Всеукр. фонд "Крок за кроком", 2004. — 76 с.

Досліджуються питання методології соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, їх підготовки та включення до реального життя і відносин у суспільстві, розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Исследуются вопросы методологии социализации детей с особыми образовательными потребностями, их подготовки и включения в реальную жизнь и взаимоотношения в обществе, развития инклюзивного образования в Украине.

The article is devoted to the actual problem of socialization of children with special educational needs, their training and inclusion to real life and relationships in society, development of inclusive education in Ukraine.

Надійшла 11 вересня 2015 р.

СТАН ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ КОМУНІКАТИВНОЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Наукові праці МАУП, 2015, вип. 45(2), с. 28–31

В умовах інтенсифікації інформаційних потоків значно змінився соціокультурний контекст вивчення іноземних мов, оскільки істотно посилилися їх освітня та самоосвітня функції, професійна значущість на ринку праці, що викликало посилення мотивації до вивчення мов міжнародного спілкування. Відповідно підвищилася й потреба у використанні іноземних мов. Нові завдання передбачають зміни у вимогах до рівня володіння мовою, визначення нових підходів до відбору змісту й організації матеріалу.

Іноземна мова за останні роки все більше завоює статус одного з центральних і головних навчальних предметів у школі, що пов'язано з розширенням і зміцненням відносин України з іншими країнами світу, а також з розвитком нових технологій, які вимагають знання хоча б однієї (а краще кількох) іноземної мови. Ці фактори впливають на зміст навчання іноземним мовам: метою навчання стали практичні вміння та навички спілкуватися іноземною мовою. Зміст курсу вивчення іноземних мов визначається комунікативними цілями та завданнями на всіх етапах: від початкового до кінцевого, де навчання спрямоване вже на розвиток комунікативної культури та соціокультурної освіченості, що дає можливість тим, хто вивчає мову, бути рівними партнерами міжкультурного спілкування іноземною мовою у побутовій, культурній і навчально-професійній галузях. Тому зрозумілим стає все більша популярність **комунікативного підходу**, який означає, що навчання повинно мати загальну комунікативну орієнтацію, спрямованість на формування всебічно розвиненої, освіченої особистості, здатної і готової використовувати іноземну мову як засіб спілкування на інтуїтивному рівні, на рівні “почуття мови”.

Все перелічене пояснює поширення інтересу педагогів до комунікативного підходу в навчанні іноземним мовам, значний внесок у розробку якого зробили такі автори, як А. А. Леонтьєв, В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова, Г. А. Китайгородська, Е. П. Шубіна, П. Б. Гурвич, І. Л. Бім, Г. В. Рогова, І. А. Зимова, Е. А. Пасів та ін.

Комунікативно-спрямоване навчання іноземним мовам означає формування комунікативної компетенції — мовленнєвої, практичної, соціально-лінгвістичної та розумової, — коли учень готовий використовувати іноземну мову як засіб мовленнєво-розумової діяльності. При комунікативному підході особливого значення набуває змістовий бік мови, її дії на партнера, реалізації всіх основних функцій спілкування: пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, регулятивної і конвенційної. Відповідно при комунікативно-орієнтованому навчанні іноземним мовам кінцевою метою виступає формування в учнів комунікативної компетенції, що охоплює такі компоненти як: лінгвістична компетенція (готовність використовувати іноземну мову як знаряддя мовно-мисленнєвої діяльності), прагматична компетенція (готовність передавати комунікативно зміст у ситуації спілкування), когні-

тивна компетенція (готовність до комунікативно-розумової діяльності) й інформативна компетенція (володіння змістовим предметом спілкування) [5].

Усе зазначене щодо комунікативного методу навчання спілкування іноземною мовою дає можливість стверджувати, що предметом навчання в даному разі є мовна діяльність іноземною мовою. У цьому методі чітко простежується виділення мовних умінь спілкування і пропонуються вправи для їх послідовного формування. Все це своєю чергою дає підставу стверджувати, що комунікативний метод навчання представляє діяльнісний тип навчання іноземним мовам, який ефективно **сприяє формуванню комунікативних навичок**, тобто практичного володіння мовою.

Аналіз наукової літератури дає можливість визначити такі переваги у навчанні іноземним мовам за комунікативним підходом:

1. Лише в комунікативному методі навчання іноземним мовам ми знаходимо основні ознаки діяльнісного типу навчання, особливість якого полягає в тому, що він за своїм призначенням і за своєю сутністю пов'язаний насамперед з окремим видом мовленнєвої діяльності, тому ми зустрічаємо його широке використання, коли йдеться про навчання читання, аудіювання, перекладу тощо.

2. Практична мовна спрямованість є не тільки метою, а й засобом, де і те, і інше діалектично взаємозумовлене.

3. Сучасний комунікативний метод становить гармонійне поєднання багатьох способів навчання іноземним мовам.

4. Використання комунікативного методу навчання знімає мовний бар'єр.

5. Граматика засвоюється під час спілкування. Мета — навчити студента говорити іноземною мовою не лише вільно, а й правильно.

6. У процесі навчання можуть використовуватися також комп'ютерні програми, Інтернет, ТВ-програми, газети, журнали тощо. Все це сприяє пробудженню у студентів інтересу до історії, культури, традицій країни досліджуваної мови.

7. На відміну від аудіолінгвального та інших методів, заснованих на повторенні і

запам'ятовуванні, комунікативний метод задає вправи “з відкритим фіналом”: учні самі не знають, до чого призведе їхня діяльність у класі, все залежатиме від реакцій і відповідей. Ситуації використовуються щодня нові. Так підтримується інтерес студентів до занять: адже кожному хочеться осмислено спілкуватися на осмислені теми.

Однак, незважаючи на повсюдне визнання ефективності комунікативно-орієнтованого навчання іноземним мовам, втілення цього підходу на практиці стикається з багатьма труднощами.

По-перше, “комунікативність... припускає використання мови з самих початкових стадій навчання у *природних* для спілкування цілях і функціях або максимально наближених до них, що імітують їх” (В. Г. Костомаров, О. Д. Мітрофанова, 1984, с. 10–11). Це не завжди можливо, особливо на уроках англійської для початківців, коли у людини ще немає достатнього рівня володіння граматикою і лексикою і ще не розвинене “чуття мови”. Для повноцінної комунікації іноземною мовою необхідне правильне оформлення мови: з фонетичної, граматичної та лексичної точок зору. При комунікативному підході передбачається, що лексичні одиниці і граматичні структури можуть і повинні засвоюватися учнями *мимоволі* у процесі спілкування з учителем та іншими учнями, у ході здобування нових знань з текстів, діалогів. Крім того, комунікативний підхід віддає перевагу *усним* видам роботи, що вимагає уміння сприймати інформацію переважно *на слух*. Водночас за результатами останніх досліджень у галузі психолінгвістики, людина будь-якого віку відрізняється наявністю свого навчального стилю — способу сприйняття та відтворення інформації відповідно до пріоритетного каналу сприйняття — зорового, слухового, тактильного. А це означає, що далеко не кожний індивідум, і особливо на початковому етапі навчання іноземної мови, може ефективно засвоювати мовний матеріал, використовуючи переважно слуховий аналізатор і усні форми роботи. Отже, значний відсоток учнів відповідно до своїх індивідуальних психофізіологічних особливостей має занижений рівень

розвитку *слухового диференційного відчуття*, що порушує сприйняття звукового образу слів, не вміє *прогнозувати* лексичний матеріал під час побудови власних висловлювань, не вміє *асоціювати* словесні пари тематично пов'язаних слів, вірно *кодувати та декодувати* словниковий матеріал. Це призводить до невміння *висловлюватися логічно та граматично, спонтанно* підтримувати розмову або вести дискусію, а це означає, що комунікативні методи навчання не завжди будуть ефективними для них.

Важливими в цьому сенсі є дослідження англійських науковців у галузі психолінгвістики (М. Геддес (M. Geddes), П. Джоунс (P. Jones), К. Дилер (K. Diller), Х. Кларк (H. Clark), П. Скехан (P. Skehan), С. Філмор (C. Fillmore)), які зосереджуються на виявленні тих індивідуальних особливостей людини, які впливають на процес саме іншомовного навчання і складають її індивідуальний стиль щодо навчання іноземним мовам, і вимагають відповідної організації навчального процесу з іноземних мов на діагностичній основі.

Заслужують на увагу праці таких авторів, як Х. Олтман (H. Altman), С. Джеймс (C. James), Дж. Аткисон (J. Atchison), Т. Букінгем (T. Buckingham), А. Чамот (A. Chamot), Дж. О'Мейлі (J. O'Malley), Х. Кларк (H. Clark), А. Коухен (A. Cohen), П. Дейвіс (P. Davies), І. Перс (E. Pearse), У. Літлвуд (W. Littlewood), Дж. Макдонах (J. McDonough), Дж. Мунбі (J. Munby), Н. Наймен (N. Naiman), К. Нельсон (K. Nelson), Д. Ньюнан (D. Nunan), Ф. Шуманн (F. Schumann), І. Тароун (E. Tarone), А. Увенден (A. Wenden), Т. Вудвард (T. Woodward).

З огляду на викладене зазначимо, що хоча основним компонентом мовної та комунікативної компетенцій і є "відчуття мови", інтуїтивне слідування мовним нормам, але це має відбуватися як результат *вивчення* мовної *теорії*, оскільки відсутнє середовище, що забезпечує розвиток його дограматичної, нижчої форми. Тобто, як видно з аналізу багаторічної практики використання комунікативного підходу в навчанні іноземним мовам, він не повинен виключати і *процес свідомого засво-*

ення знань, оскільки з метою виключення та попередження помилок учнів у процесі спілкування їм слід пред'являти певними дозами, при переході від простого до складного, *правила-інструкції*, які допомагають їм спілкуватися іноземною мовою, не відчуваючи нестачі в знанні лексичних одиниць і граматичних структур, а це означає, що абсолютно необхідним є використання **когнітивного підходу** на певних етапах навчання школярів мови. Когнітивний підхід саме і виник як реакція на загальноприйнятий комунікативний підхід з його установкою на інтуїтивне оволодіння мовою і передбачає *усвідомлення*, розуміння учнями одиниць мови і формування здатності *пояснювати* вибір і вживання таких одиниць у процесі спілкування.

Ще 1959 року Б. В. Беляєв гранично чітко визначив особливості *свідомо-практичного* методу. Він писав: "Учні... тренуються з іншомовної мови, але на основі попереднього ознайомлення їх з теорією вивчається... при такому свідомо-практичному оволодінні іноземною мовою *процес* оволодіння цією мовою носить *свідомий характер*, а *володіння* ним виявляється безпосередньо *інтуїтивним* ..." [1].

Процитоване положення Б. В. Беляєва, вважає А. А. Леонтьєв, продовжує залишатися непорушною психологічною основою нашої методики, "тому що комунікативна орієнтація і без того завжди розумілася як головна умова автоматизації свідомих операцій..., ідея комунікативності важлива насамперед... для формування комунікативно-мовленнєвих умінь. **Але умовою їх формування** є відпрацювання мовних навичок, яка обов'язково передбачає на певному етапі звернення до **свідомого** оперування мовним матеріалом" [6, 356].

Чимало дослідників вважає, що "свідомість" — це характеристика навички, властива їй завдяки усвідомленості процесу формування навички, що навичка є "єдністю автоматизму і свідомості" [3; 4; 7; 8]. Дослідження Н. Геза в цій сфері показали, що комунікативна компетенція передбачає володіння *лінгвістичною компетенцією*, знання *про мову*, наявність вмінь співвідносити мовні засоби з завданнями та умовами спілкування, уміння-

ми організувати мовне спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки і комунікативної цілеспрямованості виразу [2, 18].

Проблеми і питання, що виникають при впровадженні комунікативного підходу в практику, звичайно ж, аж ніяк не принижують його достоїнств під час навчання іноземним мовам. Як доводять численні дослідження з цієї проблеми, комунікативний підхід справді є *найбільш адекватним* методом навчання іноземним мовам, оскільки він розвиває “відчуття мови” і відповідає завданням навчання іноземних мов у сучасному суспільстві — вчити мови з метою спілкування. Однак саме когнітивний підхід у навчанні іноземним мовам, який становить *свідоме оволодіння мовою в послідовності від знань у вигляді правил та інструкцій до мовленнєвих навичок і вмінь* на основі засвоєних знань, зможе *зробити комунікативну методику більш динамічною* і надасть новий імпульс для поновлення дидактичної думки.

Отже, логічним уявляється висновок про **необхідність інтеграційного об'єднання** цих двох напрямів, *гармонійне доповнення* їх одне одним. Ця ідея вже відобразилася у сучасній дидактиці. Проблема когнітивного підходу у навчанні іноземним мовам починає все більше висвітлюватися у сучасній науковій літературі, з'являються сучасні модифікації комунікативного підходу до навчання іноземним мовам, що знайшло найбільш послідовне теоретичне обґрунтування у працях таких дослідників, як

Г. Барабанова, І. Бім, Л. Босова, С. Шатілова, А. Johns та інших, і нині відбувається подальша теоретична розробка і практична реалізація так званого **когнітивно-комунікативно-го** підходу до навчання іноземним мовам.



Література

1. Береснев А. А. Подготовка майбутніх вчителів іноземних мов до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А. А. Береснев. — Ялта, 2009. — 20 с.
2. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // ИЯШ. — 1985. — № 2. — С. 17–24.
3. Зими́на Г. Я., Маркелова Л. К. Обучение монологическому высказыванию на старшем этапе средней школы / Г. Я. Зими́на, Л. К. Маркелова. — М.: Просвещение, 1989. — 177 с.
4. Краснополяський В. Е. Активізація пізнавальної діяльності учнів засобами комп'ютерної техніки (на матеріалі викладання англійської мови): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. Е. Краснополяський. — Луган. держ. пед. ун-т імені Т. Г. Шевченка. — Луганськ, 2000. — 20 с.
5. Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность / В. В. Красных. — М.: Диалог-МГУ, 1998. — 352 с.
6. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 1997. — 287 с.
7. Панова Л. С. Обучение иностранному языку в школе / Л. С. Панова. — К.: Рад. шк., 1989. — 144 с.
8. Скалкин В. Л. Обучение монологическому высказыванию / В. Л. Скалкин. — К.: Рад. шк., 1983. — 119 с.

Аналізується теоретичний стан і практичний досвід використання комунікативної методики викладання іноземних мов, накопичений за останні десятиріччя у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці, визначаються його позитивні результати та проблемні моменти.

Анализируется теоретическое состояние и практический опыт использования коммуникативной методики преподавания иностранных языков, накопленный за последние десятилетия в отечественной и зарубежной педагогической науке, определяются его положительные результаты и проблемные моменты.

The article is devoted to the theoretical state and practical experience of using communicative methods of foreign languages teaching, accumulated over the past decade in domestic and foreign educational science, determines its positive results and problem points.

Надійшла 10 листопада 2015 р.

ФАКТОР ОТВЕТСТВЕННОСТИ В СТРУКТУРЕ ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ К ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ

Наукові праці МАУП, 2015, вип. 45(2), с. 32–35

Гражданская активность в отечественной психологии рассматривается как форма социальной активности личности. Согласно деятельностному подходу она, как и любая другая активность, может быть реализована при наличии у личности готовности к ней. Состояние готовности личности к определенному виду активности определяется факторами различного характера, они составляют структуру психологической готовности, являются ее компонентами. Отсюда возникает вопрос о выявлении факторов, которые обуславливают наличие или отсутствие готовности личности к проявлению своей гражданской позиции.

Сегодня Украина подошла к рубежу стремительных социально-политических изменений. Международная нестабильность и внутривитуполитические проблемы требуют ответа на вызовы нового этапа развития. Успешный и адекватный ответ на эти вызовы невозможен без постоянного совершенствования и развития гражданского общества, то есть без общества нового качества гражданской активности и ответственности, нового качества институтов, регулирующих различные стороны общественных отношений, включая экономику, политику, государственное управление. Поэтому сегодня для достижения целей устойчивого развития важнейшей задачей является нахождение консенсуса и солидарная ответственность власти и общественных организаций.

Знаковые события 2014 года показали и готовность гражданского общества к самоорганизации, и значительные ресурсы общественно-государственного партнерства, при этом раскрылись и трудности в налаживании здоровой и конструктивной дискуссии, в том числе внутри самого гражданского общества. Конфликты на разных уровнях коммуникации, несоответствие ожиданий одних дей-

ствиям других, пресловутое “обещанное три года ждут” спродуцировало виток недовольства друг другом государства, общественных институтов и граждан, особо актуализировав проблему ответственности как фактора достижения намеченных целей.

Тема ответственности более чем когда-либо актуальна. Ответственность важна как детерминанта развития нового гражданского общества, так как выступает движущей силой гражданской активности, которая, в свою очередь, определяет становление демократического государства.

Гражданская активность — одно из проявлений общественной активности, выражающееся в равнодушном отношении к общественным проблемам, способности и желании выражать собственную позицию, отстаивать личные и коллективные права и интересы. Большинство ученых сходятся на том, что гражданская активность — это структурно-содержательное качество личности, формируется и развивается на основе собственных ценностных ориентаций, учитывая ценности общества и правовые нормы и требования государства, направляет деятельность, поведение, общение человека как

представителя социального на создание мира гражданских отношений и отражает характер институционального взаимодействия с властью [5].

Гражданская активность основана на принципах полной добровольности и свободы участия. Процесс формирования активности граждан, как правило, протекает стихийно, независимо от деятельности различных социальных институтов, путем дискуссий, обмена мнениями, сопоставления различных точек зрения. Одной из определяющих черт активного гражданина является также стремление участвовать в общественной жизни. Это больше, чем простое членство в организации. Для того чтобы работа на благо общества была успешной, нужно потратить немало времени, ресурсов и сил. Как правило, принятие личностью такой реальности вызвано чувством ответственности, ведь гражданская активность проявляется в контексте гражданской ответственности за последствия или отсутствия своих инициатив перед законом и обществом и нравственной ответственности — перед окружающими людьми.

Ответственность является одним из важнейших факторов, который рассматривается нами и как интегративное качество личности, основными компонентами которого являются гармонически сочетающиеся честь и достоинство, и как совесть и справедливость, внутренняя дисциплина и свобода, уважение и доверие к другим гражданам, и как социальная ответственность перед собой, своей семьей, городом, страной.

Проблема ответственности так или иначе включена в сферу научных интересов исследователей темы гражданской активности. По отдельным направлениям можно выделить исследования А. Арсеевского, Г. Голушова, В. Жукова, А. Куценко, Э. Либановой, М. Лукашевича, Ю. Саенко, В. Скуратовского, В. Судакова, М. Туленкова, А. Ягодки, работы К. Абульхановой-Славской, Д. Эльконина, А. Петровского, С. Рубинштейна, труды Д. Акимова, Т. Безверхой, М. Боришевского, А. Гусевой, Н. Деревянко, И. Жадана, В. Иванчука, А. Карся, В. Поплужного, А. Сухомлинского, К. Черной, Л. Шангиной и других.

Ответственность является неотъемлемой составляющей всех структурных компонентов готовности личности к гражданской активности. Готовность к гражданской активности рассматривается нами как долгосрочная или общая готовность, которая состоит из индивидуальных готовностей к проявлению общественной активности каждого отдельного индивида — члена определенной общины. Состояние готовности определяется факторами разного характера. В зависимости от вида активности компонентную структуру готовности могут составлять физические, физиологические, психические особенности и качества; мотивы, интересы, ценности личности; знания, умения и навыки; индивидуально-личностные характеристики.

Наиболее полно структура готовности личности к гражданской активности была раскрыта в работе А. В. Гусевой, где были выделены такие компоненты готовности к гражданской активности:

а) *мотивационный компонент* (в данном случае определяется как положительное отношение к этой форме активности);

б) *когнитивный компонент* (знания о сущности, содержании, направленности и цели общественной деятельности, умение реализовывать эту деятельность, навыки общественного взаимодействия, общественного участия);

в) *эмоционально-волевой компонент* (чувство ответственности, проявления эмпатии, доверия в отношениях, уверенность в достижении успеха, в собственных силах);

г) *ценностный компонент* (приоритеты ценностей независимости, свободы, воли, активной и продуктивной жизни, благополучия других, ценностей ответственности, честности, смелости в мыслях и поступках);

д) *необходимые для осуществления общественной активности черты характера* (ответственность, активность, самостоятельность, независимость, честность, исполнительность и др.) [3].

Рассматривая подробнее каждый из компонентов, можно дать смысловую характеристику каждого из них.

В мотивационном компоненте ответственность проявляется в осознании своей социальной ценности и общественной роли, стремлении к самоосуществлению, реализации себя в объективном мире, а также готовность отвечать за свои действия. Сюда можно отнести такие параметры ответственности, как самостоятельность человека в выполнении задания, доведение начатого дела до конца (что определяется наличием у субъекта целеустремленности, саморегуляции, настойчивости в достижении результата), качественное выполнение порученной работы, организованность деятельности (обеспечение деятельности во временном пространстве), добровольность, инициатива, дисциплина, преодоление трудностей, способность отказаться от развлечений ради выполнения задачи (обеспечение условий деятельности).

Ответственность в когнитивном компоненте включает в себя прежде всего осознание и предсказание результатов своей деятельности, осмысление порученного задания, то есть понимание правил, условий деятельности и составления воображаемого плана работы, осознание значимости обязательного и хорошо выполненного поручения, осознание полезности своего труда для других и необходимости держать ответ за выполнение порученного дела перед окружающими. При этом для человека важно предусмотреть результаты своей деятельности, то есть то, к чему могут привести его поступки.

В эмоционально-волевом компоненте фактор ответственности отражает такие состояния, как: переживания за качество своей работы, переживания в ситуации невыполнения деятельности, эмоциональное отношение к принятию на себя новых обязанностей, к обещаниям, трудностям, связанным с принятием на себя определенных обязанностей. В контексте гражданской активности ответственность выражается в осознании и эмоциональном переживании необходимости выполнения дела, что имеет значение для других людей, принятии на себя вины в случае невыполнения общественно значимой деятельности. Чувство ответственности выражается в таких эмоциональных состоя-

ниях, как заботливость, старание, сопереживание, доверие.

Фактор ответственности в ценностном компоненте готовности к гражданской активности личности проявляется в способности осознать необходимость внесения личного вклада, деяний в жизнь общества и отчетности за них. Свободно и инициативно выбирать цель, которая имеет смысл и значение для личности, коллектива и общества. Учитывать свои намерения, возможности и индивидуальные качества, исходя из требований конкретного вида деятельности и сферы взаимодействия с социальной средой.

Фактор ответственности в структуре характера выглядит как специфическая для зрелой личности форма саморегуляции и самодетерминации, что выражается в осознании себя как причины совершаемых поступков и их последствий и в осознании и контроле своей способности выступать причиной изменений (или противодействия изменениям) в окружающем мире и в собственной жизни. Внутренней основой ответственности человека является его авторская позиция, убежденность в том, что происходящие с ним события зависят прежде всего от него самого и его действий, а не от внешних обстоятельств.

В результате проведенного теоретического анализа можем сделать вывод, что фактор ответственности является значимым в структуре готовности личности к гражданской активности и определяет внутреннюю мобилизацию личности по осуществлению активного гражданского поведения, является одним из инициаторов и регулятором реализации его в реальности. Говорить о развитом гражданском обществе можно только с появлением гражданина как самостоятельного члена общества, обладающего полным комплексом прав и свобод и одновременно являющегося ответственным перед ним за свои поступки.



Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности // Психол. журн. — 1985. — Т. 6. — № 5.

2. Большой толковый психологический словарь / сост. А. Ребер; пер. с англ. — М.: Вече; АСТ, 2001. — Т. 1: А. О. — 592 с.

3. Гусева А. В. Психологические факторы готовности личности к гражданской активности: дис. ... канд. психол. наук / А. В. Гусева. — Одесса, 2009.

4. Прядеин В. П. Ответственность как системное качество личности / В. П. Прядеин. — Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2001. — 209 с.

5. Саврасова-В'юн Т. О. Наукові підходи щодо вивчення феномена громадянської активності [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/2009_74_2/32.pdf — Назва з титульного екрану.

6. Социологическая энциклопедия: в 2 т. / рук. научн. проекта Г. Ю. Семигин. — М.: Мысль, 2003. — Т. 1. — 694 с.

Фактор ответственности является значимым в структуре готовности личности к гражданской активности и определяет внутреннюю мобилизацию личности по осуществлению активного гражданского поведения, является одним из инициаторов и регулятором реализации его в реальности.

Чинник відповідальності є значущим у структурі готовності особистості до громадянської активності та визначає внутрішню мобілізацію особистості щодо здійснення активної громадянської поведінки, є одним з ініціаторів і регулятором реалізації його в реальності.

Responsibility is an important factor in the structure of preparedness of the individual to civic activity and it defines the internal mobilization of the person to implement an active civil behavior, becomes one of the initiators and regulators of its implementation in reality.

Надійшла 2 липня 2015 р.

СИСТЕМА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ НАВИЧОК ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ІТ-СФЕРИ

Наукові праці МАУП, 2015, вип. 45(2), с. 36–38

Комунікативні навички особистості є предметом дослідження багатьох наукових напрямів: філософії, теорії комунікації педагогіки, соціології. Аналіз психологічних аспектів впливу рівня їх розвитку на професійну діяльність фахівців різних сфер, особливо перспективної сфери інформаційних технологій, набуває все більшої вагомості.

Динамічний розвиток сучасного суспільства висуває нові вимоги до різних сфер його життєдіяльності: політики, економіки, науки, освіти, а також сфери людських взаємин. І саме розвиток інформаційних технологій стає домінуючим фактором, який впливає на прискорення трансформаційних процесів сучасного суспільства.

Велику роль у глобальному поширенні інформаційних технологій відіграють фахівці цієї сфери, природа діяльності яких, крім високого професіоналізму, вимагає формування і розвитку в ІТ-фахівців таких якостей, як мобільність, ініціативність, самостійність при отриманні нових знань, готовність до ефективної міжособистісної і професійної взаємодії.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що разом із зростанням попиту на ІТ-фахівців вимоги до них змінюються. На сучасному етапі ІТ-фахівці мають володіти комунікативними соціально-психологічними навичками, що допоможе проявити себе освіченою особистістю, сприятиме кар'єрному росту та підвищуватиме ефективність діяльності.

Проблеми формування навичок професійного спілкування розглядалися у працях Л. В. Барановської, С. У. Гончаренко, Л. С. Нечипоренко, Н. Г. Ничкало. Широко висвіт-

лені психологічні аспекти соціокультурних перетворень під впливом інформаційних технологій та особливості спілкування у форматі “людина–комп’ютер” у наукових працях О. М. Арестової, Ю. Д. Бабаєвої, В. М. Бондаровської, О. Є. Войскунського, В. А. Дюка, В. Я. Ляудіса, Ю. Б. Максименка, Ю. І. Машбиця, Д. Нормана, Г. Саймана, Ш. Текл, О. К. Тихомирова. У дослідженнях О. О. Бодальова, А. В. Мудрик, В. А. Богданова, В. Н. Панферова розкрито індивідуально-психологічні якості, що сприятимуть ефективній комунікативній діяльності фахівців. На проблемах та психологічних особливостях професійно-комунікативної діяльності в галузі державного управління зосередили увагу С. Загороднюк, М. Нинюк, Л. Ожелевський, І. Плотницька, В. Сороко, у галузі соціальної роботи — Н. Волкова, Л. Дарійчук, В. Пасинок, Л. Савенкова.

Водночас аналіз наявних публікацій свідчить про відсутність цілісних системних досліджень сучасної вітчизняної науки щодо розвитку системи ефективних комунікативних соціально-психологічних навичок фахівців у сфері інформаційних технологій.

На основі емпіричного дослідження слід, по-перше, визначити рівень комунікативних навичок ІТ-фахівців; по-друге, оцінити ефек-

тивність їх професійної діяльності; по-третє, довести гіпотезу, що рівень комунікативних навичок впливає на ефективність роботи фахівців ІТ-сфери.

Ефективні комунікативні соціально-психологічні навички — це здатність особистостей до взаємодії один з одним, адекватно інтерпретуючи отримувану інформацію, а також правильно її передаючи.

Ми погоджуємося з думкою Е. Мерманн, що саме комунікативні навички особистості, те, наскільки вона здатна відправляти та сприймати інформаційні повідомлення, визначають її успішність у роботі і в особистому житті [6, 14].

Вивчаючи вплив рівня розвитку комунікативних соціально-психологічних навичок фахівців ІТ-сфери на ефективність їх діяльності, ми провели емпіричне дослідження, в якому взяло участь двадцять ІТ-фахівців компанії “ЕРАМ” віком від 21 до 38 років, з них — 4 жінки та 16 чоловіків.

На першому етапі нашого дослідження, з метою встановлення загальних комунікативних навичок ІТ-фахівців, а саме навичок розмовляти та слухати, які дають можливість розвивати вміння встановлювати дружню атмосферу, уміння зрозуміти проблеми співрозмовника та ін., була використана методика “Оцінка комунікативних навичок”.

Як свідчать ці дослідження, серед 20 опитуваних спеціалістів ІТ-сфери лише 15 % відмінних співрозмовників, які вміють слухати і їх стиль спілкування може стати прикладом для оточуючих. А 20 % опитуваних — погані співрозмовники, що потребують розвитку звичайних комунікативних навичок.

Розвиток комунікативних соціально-психологічних навичок має значний вплив на розвиток комунікативних здібностей, умінь, комунікативну компетентність та таку якісну рису особистостей, як комунікабельність.

Здібності до спілкування та організаторської діяльності вважають частиною сформованих соціальних здібностей особистості [4, 19].

Наступним нашим кроком була діагностика комунікативних здібностей за допомогою “Методики дослідження комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ)”. Ви-

явилось, що 30 % опитаних ІТ-фахівців мають комунікативні та організаційні здібності нижче середнього рівня. Вони не прагнуть до спілкування, почуваються скучно у новій компанії, колективі, надають перевагу проводити час наодинці, обмежують свої знайомства, відчують труднощі у встановленні контактів з людьми. Середній рівень вияву комунікативних та організаторських здібностей виявлено ще у 30 % опитуваних. І лише 25 % ІТ-фахівців характеризуються високим рівнем вияву комунікативних та організаторських здібностей.

Наступним етапом нашого дослідження була оцінка рівня комунікабельності за методикою В. Ф. Ряховського. Дані, отримані за допомогою цієї методики, вказують на те, що у групі досліджуваних 10 % мають комунікабельність нижче середнього рівня, а це означає, що вони замкнуті, неговіркі, віддають перевагу самотності; оцінку “добре” отримали 20 % фахівців із середнім рівнем комунікабельності і 35 % фахівців — з високим. Нормальний рівень комунікабельності мають 20 % серед досліджуваної групи фахівців — це допитливі особистості, які охоче слухають цікавого співрозмовника, досить терплячі у спілкуванні і відстоюють свою точку зору без запальності.

Четвертим етапом нашого дослідження стала оцінка ефективності діяльності ІТ-фахівців, що брали участь в опитуванні, при цьому був використаний метод експертних оцінок. Експертна група у складі управлінців компанії оцінювала фахівців за обраними категоріями: операційна діяльність; лідерство; менеджмент; сфера відносин; інновації.

Провівши кореляційний аналіз даних, отриманих за допомогою проведених методик, використовуючи коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона, було визначено, що значення коефіцієнта кореляції 0,73 значно перевищує критичне значення 0,444, тобто ми з упевненістю можемо зробити висновок про значимість кореляції ($r = 0,73$; $p \leq 0,05$) і нашого твердження: рівень розвитку комунікативних соціально-психологічних навичок значно впливає на ефективність роботи фахівців ІТ-сфери.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі пов'язані з розробкою соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на підвищення професійної компетенції ІТ-фахівців, через формування навичок толерантної, емпатійної комунікації і здібності до самоуправління у процесі міжособистісного спілкування; з розвитком окремими індивідами власної комунікативної компетенції у сфері їхньої діяльності.



Література

1. Батаршев А. В. Диагностика способности к общению / А. В. Батаршев. — СПб.: Питер, 2006. — 176 с.

2. Бодалев А. А. Психология общения: избранные психологические труды / А. А. Бодалев. — Воронеж: МОДЭК, 1996. — 256 с.

3. Бориснев С. В. Социология коммуникации: учеб. пособие для вузов / С. В. Бориснев. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. — 270 с.

4. Власова О. І. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей: автореф. дис. ... на здоб. наук. ступеня д-ра психол. наук / О. І. Власова. — К., 2006.

5. Крупник Е. Теоретические аспекты психологической культуры межличностных взаимоотношений / Е. Крупник, Т. Сирова // Мир психологии. — 2001. — № 3. — С. 40.

6. Мерманн Э. Коммуникация и коммуникабельность: рекомендации для открытой коммуникации / Э. Мерманн; [пер. с нем.]. — Х.: Гуманитарный центр, 2007. — 292 с.

Проведений кореляційний аналіз дав можливість визначити значущість залежності ефективності професійної діяльності ІТ-фахівців від рівня розвитку їх комунікативних соціально-психологічних навичок, що є підґрунтям для подальших методичних напрацювань з формування та розвитку системи цих навичок.

Проведенный корреляционный анализ позволил определить значимость зависимости эффективности профессиональной деятельности ИТ-специалистов от уровня развития их коммуникативных социально-психологических навыков, что является основой для дальнейших методических разработок по формированию и развитию системы этих навыков.

The correlation analysis allowed us to determine the importance of dependence of the efficiency IT professional-specialists on the level of development their communicative social and psychological skills, which is the basis for further methodological developments on the formation and development of these skills.

Надійшла 4 березня 2015 р.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Наукові праці МАУП, 2015, вип. 45(2), с. 39–44

Социальный заказ выдвигает новые требования к учебно-познавательному процессу высших учебных заведений, цель которых – формирование и развитие творческой, социально адаптированной, готовой к продуктивной деятельности в условиях рыночного экономического общества личности, свободно владеющей одним или несколькими иностранными языками.

Актуальность рассматриваемой темы связана с тем, что изучение английского языка стало не просто модной тенденцией в нашем обществе, а действительно необходимой и важной частью жизни человека, желающего достичь успеха, самореализоваться и чувствовать себя достойным представителем современного мира. Необходимость свободного владения английским языком существует во многих сферах современной жизни: от поиска высокооплачиваемой работы до поездки в отпуск за границу. Таким образом, сегодня социальный заказ выдвигает новые требования к учебно-познавательному процессу высших учебных заведений, цель которых — формирование и развитие творческой, социально адаптированной, готовой к продуктивной деятельности в условиях рыночного экономического общества личности, свободно владеющей одним или несколькими иностранными языками.

Вместе с тем появляется все больше нареканий на уровень обучения английскому языку в образовательных учреждениях всех видов. Не секрет, что после многих лет изучения языка в школе, колледже или даже университете выпускник зачастую не имеет достаточных языковых компетенций для общения в нужном формате. А по данным EF English Proficiency Index (крупнейший в

мире рейтинг уровня владения английским языком), представленным в отчете за 2014 г., Азербайджан даже не входит в число стран с достаточным уровнем владения английским языком [8] (см. таблицу).

Анализ практики преподавания английского языка студентам неязыковых специальностей показывает, что среди причин возникновения данной проблемы значительное место занимает недостаточный уровень мотивации. Для изучения английского языка студенту нужна положительная мотивация – то есть желание заниматься, потребность в этом, интерес. Без мотивации все усилия преподавателей обречены на неудачу: студент учится только для того, чтобы сдать зачет, экзамен (отрицательная, деструктивная мотивация), и его знания будут поверхностны. Уровень мотивации учебной деятельности является одним из определяющих факторов успешного овладения студентами иностранным языком. Высокий уровень мотивации может компенсировать низкий уровень знаний или задатков, тогда как низкий уровень мотивации не может быть компенсирован никаким другим компонентом, который определяет и влияет на уровень развития умений и навыков. Поэтому сложно переоценить важность комплексного, системного и научно-обоснованного воздействия преподавателя на моти-

Рейтинг уровня владения английским языком

Очень высокий	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий
Дания Нидерланды Швеция Финляндия Норвегия Польша Австрия	Эстония Бельгия Германия Словения Малайзия Сингапур Латвия Аргентина Румыния Венгрия Швейцария	Чехия Испания Португалия Словакия Доминикана Южная Корея Индия Япония Италия Индонезия Франция Тайвань Гонконг	ОАЭ Вьетнам Перу Эквадор Россия Китай Бразилия Мексика Уругвай Чили Колумбия Коста-Рика Украина	Иордания Катар Турция Таиланд Шри-Ланка Венесуэла Гватемала Панама Сальвадор Казахстан Марокко Египет Иран Кувейт

вационную структуру учебной деятельности студентов.

Структура мотивации учебной деятельности не является раз и навсегда сложившейся, она постоянно меняется. Формирование мотивации является процессом исключительно внутренним, и снаружи могут задаваться только мотиваторы, а не сами мотивы. Влияние дискретных и процессуальных мотивов на разных этапах обучения имеет различную потенциальную силу, но только при условии достаточной силы обоих видов мотивов возможна активная работа студентов на занятиях. На самом деле мотивированной учебная деятельность может быть только при условии существования у студента определенной потребности и осознание им возможности удовлетворения этой потребности.

Учитывая это, проблема формирования мотивации к изучению иностранного языка студентами нефилологического профиля является одной из актуальных в процессе становления личности будущего специалиста. Поэтому именно проблеме повышения мотивации студентов ЛНУ (Ленкоранский государственный университет) посвящена эта статья.

В процессе нашего исследования были рассмотрены работы, посвященные сущности и структуре мотивации Х. Хеккаузен, А. Маслоу, Р. Кегана, а также исследования по познавательной и профессиональной мотивации Б. Вернера, Е. Зайцевой и других

авторов. В психологических исследованиях проблема формирования мотивации учебной деятельности рассматривалась в трудах Л. И. Божович, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, П. М. Якобсона, в которых обосновано понятие “мотив”, “мотивация”, “мотивационная сфера”. В области обучения иностранных языков психологические вопросы мотивации решаются в работах А. А. Алхазишвили, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева, Н. М. Симоновой. В работах канадских ученых Р. Гарднера, В. Ламберта в области социальной психологии мотивация определяется как один из действенных факторов повышения эффективности обучения иноязычной деятельности.

Таким образом, научные исследования по проблематике изучения мотивов, формирования и развития мотивации молодого поколения к учебной деятельности показывают достаточный уровень изученности этого вопроса в психологическом аспекте. Однако проблема исследования мотивов, формирование мотивационной сферы у студентов неязыковых специальностей к обучению английскому языку выявляется недостаточно изученной и требует специальных исследований именно в педагогическом аспекте.

В результате проведенного нами анализа была сформирована концепция построения положительной мотивации к изучению иностранного языка от важнейших потребностей человека (по теории базисных потребностей

человека А. Маслоу), внешней и внутренней мотивации к познавательной и профессиональной мотивации. При разработке системы повышения мотивации внимание обращалось на возрастные характеристики, динамику изменений интересов и индивидуальные особенности студентов, имеющие непосредственное влияние на стратегию их поведения на уроках английского языка. Также было учтено действие негативных факторов, формирующих отношение студентов к предмету.

Для основательного и глубокого анализа ситуации, выявления характерных особенностей структуры мотивационной сферы было проведено анкетирование. Анализ результатов показал, что английский язык пользуется популярностью, но более важными для себя студенты считают учебные предметы, связанные с их будущей профессией.

Опрос студентов младших и старших курсов различных специальностей состоял в предложении расположить в порядке от главных до второстепенных 10 утверждений относительно мотивации изучения английского языка, а именно:

1. Профессиональный интерес.
2. Важность коммуникаций со сверстниками из других стран.
3. Возможность достижения успеха.
4. Престижность.
5. Социальная идентификация с преподавателем (соответствие его требованиям).
6. Социальная идентификация с родителями.
7. Формирование уверенности в своих силах.
8. Желание благосостояния (осознание связи между знанием иностранного языка и достижением благосостояния).
9. Желание эффективного познания мира.
10. Получение стипендии.

Из двухсот опрошенных студентов больше половины показали осознание внутренней мотивации: необходимость быть успешными — 29 %, профессиональный интерес и необходимость коммуникации — 23 % и 22 % соответственно, 13 % считают знание иностранного языка престижным, 3 % чувствуют необходимость соответствовать требованиям

родителей, 3 % — требованиям преподавателей, 2 % важнейшим фактором назвали получение стипендии (то есть финансового вознаграждения). На этом примере четко видно, что студенты дифференцируют предметы по критерию их профессиональной значимости.

Среди факторов, влияющих на снижение уровня активности студентов на уроках английского языка, можно назвать следующие: индивидуальные факторы, связанные с неуверенностью, низкой самооценкой. Некоторые студенты считают свои языковые навыки несовершенными и предпочитают молчать, чем отвечать с ошибками и потерять уважение среди сверстников.

Решение проблемы повышения мотивации студентов ЛНУ мы связываем с комплексным подходом, который должен включать создание специальной системы заданий, воспитательные мероприятия и минимизацию отрицательной мотивации. Всестороннее комплексное воздействие на мотивационную структуру студента будет эффективнее, чем использование отдельных ее компонентов.

Использование специально отобранного материала, который основывался бы на учете интересов студентов, их желании самоутвердиться; включение для обсуждения волнующих проблем при использовании коммуникативных и творческих задач — все это делает обучение личностно значимым, что является неотъемлемым атрибутом высокой мотивации.

В современной методике широко распространено мнение, что роль преподавателя при выполнении коммуникативных задач не столько уменьшается, сколько меняется. Преподаватель должен создать условия для наиболее эффективного решения задачи, структурируя ее и задавая первый импульс. Преподаватель должен также вмешиваться в работу, когда возникает пауза, и делать это в основном, задавая вопросы. Он должен предлагать задачи, поддерживать разговор, пока специально заданная цель не будет достигнута.

Что делается преподавателями ЛНУ для повышения мотивации изучения английского языка?

1. Полностью изменена программа с учетом требований по вхождению Азербайджана в Болонский процесс.

2. Из научных журналов *New Scientist*, *The Economist* и Интернета подобраны аутентичные тексты с учетом специфики будущей профессиональной деятельности студентов.

3. Поскольку предпосылкой успешного обучения студентов является общение, подобраны самые современные темы для обсуждения. Такое общение осуществляется в форме беседы, которая рассматривается как особый вид межличностной коммуникации, лежащий между крайними полюсами монолога и диалога, и представляет собой диалогическую речь, состоящую из монологов разных функциональных типов.

4. Используются физические, математические, экономические и другие задачи и тесты, которые помогают систематизировать и углублять знания не только по английскому языку, но и способствуют развитию творческих способностей студентов. Это гарантирует как интерес к учебе, так и высокую эффективность, поскольку даже студенты с низкой самооценкой объясняют различные способы решения задач с большим удовольствием, поскольку эта область знаний понятна им.

5. Студентам предлагается современная профессионально-ориентированная информация для аудирования по американской программе SCIENCE IN THE NEWS, а также научные фильмы для просмотра с последующим их обсуждением и выполнением упражнений.

Для изучения грамматики теоретический материал презентуется в виде таблиц. Практический материал представлен грамматическими заданиями. Подается разнообразный спектр упражнений: упражнения на исправление ошибок (это упражнение создает положительную атмосферу, поскольку исправление существующих ошибок не так волнительно, как их создание), текстовые упражнения на объяснение употребления времен в определенных предложениях, упражнения с пропусками и другие, способствующие развитию умений и навыков гра-

мотного письма и устной речи, необходимых для изучения английского языка. Для студентов третьего и четвертого курсов предлагаются тесты TOEFL для проверки их профильных знаний и навыков.

Одним из множества путей и средств, выработанных практикой для формирования устойчивых познавательных интересов и мотивов, является применение в учебном процессе информационных технологий, то есть совокупности форм организации взаимодействия преподавателя и студента в рамках учебного процесса. Это позволяет не только сократить время на освоение материала, повысить глубину и прочность знаний, уровень развития студентов, снять напряжение, индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, стимулировать познавательную активность и самостоятельность, развитие творческих способностей человека, но и привить навыки исследовательской деятельности, сформировать познавательные и развивающие мотивы.

Одной из возможностей решения проблемы мотивации студентов к изучению английского языка является использование технологии интерактивного обучения. Организация занятий на интерактивной основе позволила повысить их эффективность, интерес студентов к будущей профессиональной деятельности; развить коммуникативные навыки и умения, эмоциональные контакты между студентами (умение жить в диалоговой среде, понимание, что такое диалог и зачем он нужен). Это позволило более эффективно формировать аналитические способности студентов, их ответственное отношение к учебе, способность критически мыслить, умение делать обоснованные выводы, умение решать проблемы и конфликты; принимать решения и нести ответственность за них.

Эмоциональный фактор также является чрезвычайно стимулирующим в изучении языка, когда студент испытывает удовольствие от собственных успехов, прорабатывая интересный, разнообразный материал. Чувство удовлетворения за успешно выполненное задание является одним из самых стимулирующих факторов. Для осознания

самореализации на занятиях по английскому языку необходимым является удовлетворение творческих стремлений и потребностей студентов с помощью соответствующих задач (создание презентаций, участие в уроке-телемосте, уроке-консилиуме, когда применяется метод “мозгового штурма”).

Конечно, наиболее мотивирующим фактором на этом этапе должен быть профессиональный интерес и осознание практического и теоретического значения знаний для будущей профессиональной деятельности. Факт отсутствия возможности практики и работы за рубежом существенно снижает мотивацию, но преподаватель может стимулировать студентов посредством использования на занятиях элементов, имитирующих будущую профессиональную деятельность, подбором познавательных текстов, статей.

В результате применения вышеперечисленных мероприятий была получена положительная динамика в плане мотивирования студентов к изучению английского языка. При повторном анкетировании были получены результаты, свидетельствующие об усилении мотивации и повышении интереса студентов к английскому языку, преодоление психологических барьеров: страха перед общением на иностранном языке и страха перед возможностью совершить ошибку.

Но, несмотря на позитивные результаты, полученные при повторном анкетировании, выявились и некоторые трудности при выполнении поставленных задач. Процесс создания внутренних побуждений рассчитан на творчество преподавателя, его постоянное совершенствование. Поэтому стоит отметить, что преподаватели постоянно стоят перед дилеммой выбора оптимальных методов и приемов мотивации учебной деятельности. Только через год работы над нашей темой мы четко стали разграничивать понятия “стимул” и “мотивация”. Мы столкнулись с фактом, что нехватка внутренней мотивации студентов тесно связана с тем, что такой мотивации не имеет преподаватель, а это — отсутствие эффективной работы и положительного результата изучения языков.

В целом проведенное нами исследование показало, что студенты на современном этапе все больше осознают необходимость быть интегрированными во внешний мир. И обязанность преподавателя в данном случае — обеспечить актуализацию этих потребностей. Поэтому очень важной также становится личность преподавателя, его методическая грамотность, ориентация в специальности, которую осваивают студенты, осознание преподавателем их целей, коммуникабельность, открытость, авторитет, эмоциональная насыщенность занятий.

Таким образом, на сегодняшний день перед преподавателями английского языка ЛНУ остро стоит проблема поиска путей повышения познавательного интереса студентов к изучению языка, укрепления их положительной мотивации в обучении, с одной стороны, и развитие творческого подхода к преподаванию английского языка — с другой.



Литература

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. — [3-е изд.]. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. — 349 с.
2. Государственная Программа по реализации национальной стратегии развития науки в Азербайджанской Республике на 2009–2015 гг.
3. Государственная программа по информатизации системы образования в Азербайджанской Республике на 2013–2020 гг.
4. Зайцева С. Е. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей / С. Е. Зайцева. — М., 2011.
5. Теория человеческой мотивации // А. Маслоу. Мотивация и личность; [пер. А. М. Татлыбаевой]. — К.: PSYLIB, 2004. — Гл. 4.
6. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хеккаузен. — М.: Просвещение, 2010. — 860 с.
7. Gardner R. C., Lambert W. E. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. — Rowley, Mass, Newbury House, 2012. — 180 с.
8. Kegan R. The evolving self: Problem and process in human development. — Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2012.

Анализируется концепция построения положительной мотивации к изучению иностранных языков студентов неязыковых специальностей, рассматриваются важнейшие пути и учебно-методические средства ее формирования.

Аналізується концепція побудови позитивної мотивації до вивчення іноземних мов студентів немовних спеціальностей, розглядаються найважливіші шляхи та навчально-методичні засоби її формування.

The article analyzes the concept of building a positive motivation of students of not philological specialties to learn foreign languages, considers the most important ways and teaching tools of its formation.

Надійшла 17 вересня 2015 р.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ЖІНОК З ПРОБЛЕМАМИ ЗАЙВОЇ ВАГИ

Наукові праці МАУП, 2015, вип. 45(2), с. 45–48

Проблема зайвої ваги — одна з найскладніших медико-психологічних проблем сучасності. Її значне поширення вимагає об'єднання зусиль фахівців різних напрямів: лікарів, психотерапевтів, психологів з метою своєчасного виявлення та здійснення широкомасштабних профілактичних і лікувальних заходів.

Доведено, що кожна людина з надлишковою вагою має ризик виникнення не тільки соматичних захворювань, а й появи негативних психоемоційних проявів, які при нехтуванні профілактичною та за необхідності корекційною роботою збільшують ймовірність погіршення психічного здоров'я особистості.

Особлива поширеність стурбованості з приводу надлишкової ваги серед представниць слабкої статі пов'язана не лише з особливостями функціонування жіночого організму (збільшенням маси тіла в період статевого дозрівання, вагітності і менопаузи, великим вмістом жирової тканини порівняно з чоловіками та ін.).

Тому вивчення психологічних особливостей саме жінок з проблемами ваги нині становить особливий інтерес науковців (Т. Вознесенська, В. Сафонова, Н. Платонова, А. Пріленська, І. Малікна-Пих та ін.).

Мета профілактики зайвої ваги — попередити розвиток ожиріння в осіб з нормальною та надмірною масою тіла, знизити ризик або запобігти розвитку тяжких супутніх захворювань та психоемоційних порушень.

Для досягнення позитивного ефекту корекції негативних емоційних станів, пов'язаних із надлишковою вагою або навіть ожирінням, клієнт насамперед повинен усві-

домити особливості свого стану і навчитися самостійно контролювати і масу тіла, і емоційні стани.

Вивчимо та апробуємо систему методів психологічної підтримки та корекції жінок із зайвою вагою у клімактеричному періоді, оцінимо ефективність зазначеної психокорекційної роботи.

Згідно з теорією самопізнання Prochaska і Di Clemente [1] зміна поведінки становить процес, який включає в себе такі стадії:

- стадія байдужості: клієнтку не хвилює власний психоемоційний стан, і вона реально не оцінює ситуацію;
- стадія розмірковування: на цій стадії відбувається оцінка можливих наслідків зміни поведінки;
- стадія підготовки: клієнтка приймає рішення для певних дій;
- стадія дії: клієнтка втягнута до процесу зміни свого способу життя, модифікації поведінки;
- стадія підтримання: клієнтка впевнена у своїх діях і реально оцінює досягнуті результати.

Успіх корекції багато в чому залежить саме від того, як поводитиме себе в цій ситуації психолог, чи знайде він контакт із клієнткою. Важливо, щоб корекція негативних психо-

емоційних станів при зайвій вазі відбувалася в атмосфері інтерактивності.

Психологічна корекція зайвої ваги містить насамперед роботу з усвідомленням зв'язку надлишкової ваги та негативних емоцій. Далі необхідно зосередитися на зміні негативних емоційних станів та негативного способу мислення й поведінки людини. Зміна поведінки відіграє величезну роль у подоланні психоемоційних наслідків зайвої ваги.

Корекція ваги непокоїть багатьох жінок, які за природою своєю прагнуть бути привабливими, яким зайва вага заважає нормально жити і, головне, сприймати себе як успішних і цікавих людей. Водночас жінкам допомагають не тільки корегувати вагу самостійно, а й вирішувати проблеми, які є причиною та психологічними наслідками набору зайвих кілограмів.

Існує певний інтерес до цієї теми, насамперед — у контексті впливу на психіку через тіло.

Для корекції негативних психоемоційних станів жінок із надлишковою вагою ми рекомендуємо використовувати танцювальну терапію. Цей напрям психотерапевтичної роботи має наступні переваги в роботі з жінками, що відчувають певні психоемоційні та соціальні проблеми. По-перше, танцювальна терапія дає можливість зруйнувати динамічні стереотипи, внаслідок чого обов'язково відбуваються зміни у свідомості. По-друге, танцювальна терапія коригує негативне ставлення до свого тіла, невпевненість у своїй привабливості, які часто супроводжують жінок у період клімаксу. По-третє, включеність у певну соціальну діяльність, перебування в соціальній групі, де учасники відчувають схожі проблеми, дає можливість жінці зрозуміти, що вона не самотня, відчути підтримку з боку психотерапевта та учасників групи і, зрештою, позбутися цих проблем. Метою танцювальної терапії є: розширення сфери усвідомлення власного тіла; розвиток позитивного образу тіла, соціальних умінь; дослідження відчуттів і створення глибокого групового досвіду [2].

У дослідженні взяло участь тридцять жінок, які скаржаться на надлишкову вагу.

Учасники дослідження були поділені на дві групи — експериментальну та контрольну. З метою подолання негативних психоемоційних станів нами було проведено запропоновану психокорекційну програму з учасницями дослідження (жінками із зайвою вагою), віднесеними до експериментальної групи.

Після закінчення психокорекційної роботи проведено контрольний зріз як в експериментальній, так і в контрольній групі з метою визначення ефективності корекційної програми. Дослідження за методикою вимірювання рівня тривожності Тейлора дали такі результати.

Серед жінок експериментальної групи після проведення корекційної роботи низький рівень тривожності спостерігається у 26,7 %, а в контрольній групі досліджуваних з низьким рівнем тривожності лише 6,7 %.

Середній з тенденцією до низького рівень тривожності в експериментальній групі виявлено у 53,3 % від усіх досліджуваних, у контрольній групі цей показник дорівнює 20 %.

Середній рівень тривожності має тенденцію до високого в експериментальній групі у 6,6 % досліджуваних, у контрольній — у 33,3 % учасниць дослідження.

Високий рівень тривожності в експериментальній групі дорівнює 13,3 % осіб, а в контрольній групі — відповідно 40 %.

Отже, як виявили результати дослідження, після проведення корекційної роботи в експериментальній групі низький та середній з тенденцією до низького рівень тривожності характерний для 80 % досліджуваних, у контрольній групі цей показник дорівнює 26,7 %. Сумарний відсоток осіб, для яких є характерними підвищені рівні тривожності (середній з тенденцією до низького рівень тривожності, високий та дуже високий) спостерігається у 20 та 73,3 % досліджуваних в експериментальній та контрольній групі відповідно, тобто у жінок, які пройшли корекційну програму, рівень тривожності значно зменшився порівняно з досліджуваними контрольної групи.

Як бачимо, найістотнішим в експериментальній групі є відсоток осіб, що харак-

теризується середнім рівнем тривожності з тенденцією до низького, в той час як у контрольній групі серед усіх інших переважає відсоток осіб з високим рівнем тривожності.

Крім того, відсоток жінок з високим та середнім рівнем тривожності, який має тенденцію до високого, в експериментальній групі значно нижчий, ніж у контрольній, та нижчий, ніж відсоток жінок експериментальної групи, рівень тривожності яких перебуває у межах норми.

Зазначимо, що до проведення корекційної програми рівень тривожності був дещо вищим в експериментальній групі, ніж у контрольній. Отже, можна стверджувати, що проведення корекційної програми значно зменшило підвищений рівень тривожності серед жінок у клімактеричному періоді.

Провівши дослідження за методикою диференціальної діагностики депресивних станів, ми отримали такі результати.

Відсутністю депресії характеризується більшість учасниць дослідження. В експериментальній групі цей показник дорівнює 80 % від усієї кількості групи, в контрольній групі — 66,7 %.

Досліджувані, в яких було встановлено легку депресію ситуативного або невротичного генезу, в експериментальній групі становлять 13,3 %, а в контрольній групі — 20 %. Субдепресивний стан, або маскована депресія, після проведення корекційної програми був виявлений в експериментальній та контрольній групі відповідно у 6,7 та 13,3 % учасниць дослідження.

Учасниць дослідження зі справжнім депресивним станом після проведення корекційної роботи не виявлено ні серед експериментальної, ні серед контрольної групи.

Отже, після проведення корекційної програми для більшості учасниць дослідження є характерною відсутність депресії (в експериментальній групі — 80 %, в контрольній групі — 60 %). Крім того, в експериментальній групі осіб, в яких цей показник перевищує норму, при проведенні контрольного зрізу виявилось менше, ніж у контрольній — 20 % порівняно з 33,3 %.

Як бачимо, після проведення корекційної роботи при дослідженні депресивних станів кращі результати спостерігаються в експериментальній групі. Це дає підставу стверджувати, що проведення корекційної програми в експериментальній групі знизило наявність депресивних станів.

Провівши контрольний зріз після проведення корекційної програми за методикою експрес-діагностики неврозу, ми отримали такі результати.

Як бачимо, за результатами цієї методики в експериментальній групі у 93,3 % досліджуваних спостерігається низька вірогідність неврозу. В контрольній групі показник низької вірогідності неврозу виявлено у 73,3 % досліджуваних. Зауважимо, що до проведення корекційної програми відсоток осіб з високим рівнем вірогідності неврозу був вищий в експериментальній групі.

Висока вірогідність неврозу в експериментальній групі спостерігається на даному етапі дослідження лише у 6,7 % досліджуваних, у той час як у контрольній групі цей показник становить 26,7 % досліджуваних.

Отже, в експериментальній групі після проведення корекційної програми вірогідність виникнення неврозу набагато зменшилась порівняно з контрольною групою.

Це дає підставу стверджувати, що ця корекційна програма є ефективною для зменшення вірогідності неврозу, працюючи з жінками з зайвою вагою.

Після проведення корекційної програми найістотніше в експериментальній групі змінились результати дослідження рівня тривожності. Зазначимо, що до проведення корекційної програми цей показник психоемоційного стану жінок з зайвою вагою був найвищим в усій виборці досліджуваних. Така ситуація залишилася в контрольній групі і при проведенні повторного дослідження, в той час як в експериментальній групі рівень тривожності тепер значно нижчий.

Проведення корекційної програми позитивно вплинуло і на рівень наявності депресивних станів в експериментальній групі, і на вірогідність виникнення неврозу. В кон-

трольний групі позитивної динаміки цих показників не спостерігається. З цього можна зробити висновок, що проведення запропонованої корекційної програми позитивно впливає на психоемоційний стан жінок із зайвою вагою. При чому цей вплив особливо ефективний при корекції рівня тривожності. Для корекції негативних психоемоційних станів жінок з надлишковою вагою рекомендовано використовувати танцювальну терапію.



Література

1. Прохазка Дж., Норкросс Дж., Ди Клементе К. Психология позитивных изменений. Как навсегда избавиться от вредных привычек / Дж. Прохазка, Дж. Норкросс, К. Ди Клементе. — М.: Изд. Манн, Иванов и Фербер, 2013. — 320 с.
2. Яценко Т. С. Психологические основы групповой психокоррекции / Т. С. Яценко. — К.: Либідь, 1996. — 264 с.

Запропоновано спосіб корекції емоційних станів жінок з проблемами надлишкової ваги. Представлено особливості та результати дослідження ефективності зазначеної психокорекційної роботи.

Предложен способ коррекции эмоциональных состояний женщин с проблемами излишнего веса. Представлены особенности и результаты исследования эффективности указанной психокоррекционной работы.

The method of correction emotional states of women with excess weight problems is proposed. There are presented the features and the results of that research of the efficiency of psychocorrection.

Надійшла 16 лютого 2015 р.

ДІАГНОСТИКА НАЯВНОСТІ ЗДІБНОСТЕЙ ДО СТРАТЕГІЧНОГО МИСЛЕННЯ

Наукові праці МАУП, 2015, вип. 45(2), с. 49–50

Розглянуто методичні підходи до виявлення задатків здібностей до стратегічного мислення. Характеризуються також діагностичні підходи з використанням нетрадиційних методів діагностики: графологічної експертизи, астрологічного прогнозу, візуального аналізу.

Графологія є легітимним та апробованим методом дослідження, а з іншого боку — її інтерпретація складна та може бути суперечливою. Тому введемо “обмеження”: розглядаємо тільки одну ознаку — “наявність стратегічного мислення”. Про відсутність стратегічного мислення свідчать такі ознаки, які легко упізнаються по почерку.

Для мети профвідбору така діагностика є недостатньою тому, що самовизначення людиною своїх вад може бути підставою для саморозвитку.

Отже, аналіз наукового надбання показав, що деякі прийоми графологічного аналізу в комбінації з іншими методами мають право застосовуватися в дослідженнях та профорієнтації. Особливої проблеми у відсутності задатків стратегічного мислення немає. Суспільству рівною мірою потрібні і керівники, і сумлінні виконавці їхніх рішень. Проблема виникає тоді, коли посаду керівника чи політичного лідера обіймає людина з певною відсутністю необхідних задатків.

Соціальна відповідальність вищої школи полягає в допомозі самовизначенню студентів у своїй профпридатності. Це збереже і суспільство, і особистість від припущення помилок при своєму виборі життєвого шляху.

Безпомилково вгадати свій шлях — це означає вберегти суспільство від непридатно-

го для цієї посади керівника чи політичного лідера. Тому, крім графологічної експертизи, результати якої можна взяти за основу, в якості додаткової (чи підтверджуючої) інформації можна пропонувати ще астрологічні прогнози, навіть хіромантію.

Як зазначив академік Г. В. Щокін [1, 58], “Головними носіями відповідних функцій і вроджених якостей людини, з астрологічної точки зору, є саме планети, які, перебуваючи в певних зодіакальних знаках, пов’язані з відповідними стихіями і формують таким чином ці функції і якості. З впливу цих планет, зодіакальних сузір’їв і відповідних стихій і складається виразність тих чи інших якостей індивіда. При цьому своєрідність поєднань різних якостей дає в результаті величезне число можливих типів людей”.

Спираючись на дослідження Г. В. Щокіна, можна визначити “ідеальні” ознаки “людини-стратега” з точки зору як астрології, так і візуальної діагностики [1, 49] (див. табл. 1, 2).

Отже, людина здатна не тільки створювати нову поведінку, а й нову організацію себе, якщо є бажання та потреба. Тому є важливою запропонована експрес-діагностика наявних ресурсів людини та тих процесів, які відбуваються в її мисленні. Практика показала доцільність ряду етапів.

Властивості зодіакальних знаків

Знак	Найважливіші властивості	Ранг
Скорпіон (24.10.–22.11.)	Виражене почуття відповідальності, розум, послідовність, серйозність, прагнення до пізнання і вміння самоконтролю	1
Козеріг (22.12.–20.01.)	Старанність, широта поглядів, ґрунтовність, практичність	2
Овен (21.03.–20.04.)	Добросердий, оптимістичний, готовий прийти на допомогу, честолюбний, має сильну волю, завзятий у досягненні мети	3

Таблиця 2

Планетарні складові характеру “Людини-стратега”

Планета	Основні прояви
Юпітер	Важливість, солідарність, впевненість, імпазантність, респектабельність, врівноваженість
Сатурн	Міцність, стабільність, консерватизм, конкретність, педантичність, обережність, недовірливість, замкнутість, стриманість, серйозність, логічність, скептицизм, формалізм
Уран	Оригінальність, тяга до нового, нестандартність мислення, непохитна воля. Реформатор, ідеаліст, нігіліст. Напористий і самовпевнений, винахідливий і спрямований у майбутнє. Хороший організатор, носій нових ідей

Оптимальний набір ознак, на думку автора, включає: соціотип особистості; форму руки; візуальні ознаки; дані нумерології; астрологічні прогнози; генетичні засади “пошук маніфестуючого предка”.

Відокремлення методами кореляційного аналізу впливових та не впливових ознак дає можливість визначити модель “ідеального стратега”, співставлення з якою дасть змогу ранжувати ознаки та ступінь розвитку задатків до стратегічного мислення за допомогою швидкого експрес-аналізу.

Отже, запропонована методика діагностики є науково-дослідною, ґрунтується на досить легітимних та апробованих тестових

інструментаріях та можливостях психовізуальної діагностики. Перевага запропонованої експрес-методики в її незначній трудомісткості (від 20 до 40 хвилин на людину), що уможливорює широко використовувати її в практичній діяльності психологів, профконсультантів, працівників служб управління персоналом, керівників.



Література

1. Щёкин Г. В. Планетарные и зодиакальные типы / Г. В. Щёкин // Персонал. — 2012. — № 6. — С. 46–58.

Запропоновано методичний підхід до використання нетрадиційних методів діагностики задатків стратегічного мислення, що дає можливість значно розширити діапазон понятійного апарату і який може бути покладений в основу діагностики задатків.

Предложен методический подход к использованию нетрадиционных методов диагностики задатков стратегического мышления, что позволяет значительно расширить диапазон понятийного аппарата, который может быть положен в основу диагностики задатков.

The methodical approach to the use of alternative methods of diagnosis inclinations of strategic thinking is proposed to significantly extend the range of definitions and can be laid in the foundation of diagnosis instincts.

Надійшла 19 січня 2015 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- **Бахов Іван Степанович** — канд. пед. наук, доц., МАУП, м. Київ — 15
- **Белецька Ольга Володимирівна** — докторант, МАУП, м. Київ — 25
- **Данилюк Ольга Володимирівна** — докторант, МАУП, м. Київ — 28
- **Комашко Людмила Георгіївна** — методист Одеського обл. центру практ. психології і соц. роботи, викл. каф. педагогіки і психології, суспільно-гуманітарних наук Одеського обл. ін-ту вдосконалення вчителів — 32
- **Левченко Микола Олексійович** — докторант, МАУП, м. Київ — 22
- **Рижиков Вадим Степанович** — д-р пед. наук, зав. кафедрою теорії і методики професійної освіти, МАУП, м. Київ — 4
- **Сиротін Андрій Сергійович** — докторант каф. мед. психології та психокорекції ІСІС МАУП, директор Українського Центру Нейролінгвістичного Програмування, м. Київ — 36
- **Сурмін Юрій Петрович** — д-р соціологічних наук, проф., засл. діяч науки і техніки України, зав. каф. державного управління та самоврядування, Ін-т соціальних наук ім. Г. Г. Алієва, МАУП, м. Київ — 9
- **Фарамарзов Азер Суратулла огли** — викладач Ленкоранського держ. ун-ту, Азербайджан — 39
- **Швачко Тетяна Іванівна** — докторант, МАУП, м. Київ — 45
- **Швець Неллі Григорівна** — доцент каф. управління персоналом та економіки праці, МАУП, м. Київ — 49

Вимоги до статей, що подаються для публікації у виданні “Наукові праці МАУП”

Стаття повинна розкривати зміст однієї із рубрик:

1. Економічні науки.
2. Політичні науки.
3. Психологічні науки.
4. Юридичні науки.

Автор несе відповідальність за достовірність матеріалу, який подає.

Обсяг статті — 6–12 друкованих сторінок.

Структура статті: рубрика, УДК, прізвище та ініціали автора, науковий ступінь, вчене звання (посада), повна назва місця роботи автора, назва статті, анотація мовою тексту статті, текст, бібліографія, резюме українською, російською та англійською мовами.

УДК слід друкувати ліворуч зверху сторінки, нижче через 2 інтервали — прізвище(а) та ініціали автора(ів), науковий ступінь, вчене звання (посада), ще через 2 інтервали — повну назву місця роботи автора(ів), ще нижче через 2 інтервали — назву статті великими літерами.

Перед текстом статті необхідно розмістити анотацію обсягом щонайбільше 6 рядків мовою тексту статті шрифтом Times New Roman 12 pt.

Текст статті необхідно друкувати на папері стандартного формату (А4) через 1,5 інтервала шрифтом Times New Roman 14 pt. Формат тексту — 170×252 мм (60–62 знаки у рядку, 29 рядків на сторінці). Поля: верхнє — 25 мм, нижнє — 20 мм, праве — 10 мм, ліве — 30 мм.

Після тексту статті необхідно розмістити резюме українською, російською та англійською мовами.

Список використаної літератури необхідно розмістити наприкінці тексту. Бібліографічні посилання наводяться згідно з ДСТУ ГОСТ 7.1:2006.

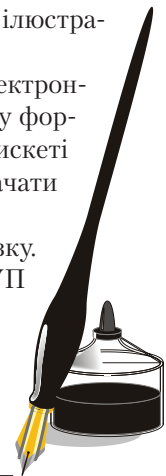
Автор повинен підписати статтю на останній сторінці.

Ілюстративний матеріал повинен бути поданий чітко і якісно. Посилання на ілюстрації в тексті статті обов’язкові.

Разом із друкованою статтею автор має надіслати її електронний варіант електронною поштою на адресу m.a.u.p@ukr.net. Файл статті повинен бути збережений у форматі DOC. Екранні копії, схеми, рисунки та фотографії слід записувати на дискеті окремими графічними файлами форматів TIF, BMP, GIF, JPG, в імені яких зазначати номер ілюстрації у статті, наприклад `pic1 10.tif`.

До матеріалу автор обов’язково повинен додати контактні дані для зв’язку. Більш докладно про вимоги читайте на сторінці “Наукові праці” сайту МАУП www.maur.com.ua.

Редакція залишає за собою право рецензувати та редагувати статті.



Деякі приклади оформлення бібліографічного опису у списку джерел (Бюлетень ВАК України, № 5, 2009)

Книги: один автор

Коренівський Д. Г. Дестабілізуючий ефект параметричного білого шуму в неперервних та дискретних динамічних системах / Коренівський Д. Г. — К. : Ін-т математики, 2006. — 111 с. — (Математика та її застосування) (Праці / Ін-т математики НАН України ; т. 59).

Книги: два автори

Матяш І. Б. Діяльність Надзвичайної дипломатичної місії УНР в Угорщині : історія, спогади, арх. док. / І. Матяш, Ю. Мушка. — К. : Києво-Могилян. акад., 2005. — 397, [1] с. — (Бібліотека наукового щорічника “Україна дипломатична” ; вип. 1)

Книги: три автори

Акофф Р. Л. Идеализированное проектирование: как предотвратить завтрашний кризис сегодня. Создание будущей организации / Акофф Р. Л., Магидсон Д., Эддисон Г. Д. ; пер. с англ. Ф. П. Тарасенко. — Днепропетровск : Баланс Бизнес Букс, 2007. — XLIII, 265 с.

Книги: чотири автори

Механізація переробної галузі агропромислового комплексу : [підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл.] / О. В. Гвоздев, Ф. Ю. Ялпачик, Ю. П. Рогач, М. М. Сердюк. — К. : Вища освіта, 2006. — 478, [1] с. — (ПТО: Професійно-технічна освіта).

Книги: п'ять і більше авторів

Психология менеджмента / [Власов П. К., Липницкий А. В., Луцких И. М. и др.]; под ред. Г. С. Никифорова. — [3-е изд.]. — Х. : Гуманитар. центр, 2007. — 510 с.

Багатотомний документ

Кучерявенко Н. П. Курс налогового права : Особенная часть : в 6 т. / Н. П. Кучерявенко. — Х. : Право, 2002. — Т. 4: Косвенные налоги. — 2007. — 534 с

Матеріали конференцій, з'їздів

Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу : матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників [“Молодь України і аграрна реформа”], (Харків, 11–13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. — Х. : Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2000. — 167 с.

Законодавчі та нормативні документи

Кримінально-процесуальний кодекс України : за станом на 1 груд. 2005 р. / Верховна Рада України. — Офіц. вид. — К. : Парлам. вид-во, 2006. — 207 с. — (Бібліотека офіційних видань).

Дисертації

Петров П. П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук : 01.03.02 / Петров Петро Петрович. — К., 2005. — 276 с.

Автореферати дисертацій

Новосад І. Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. техн. наук : спец. 05.02.08 “Технологія машинобудування” / І. Я. Новосад. — Тернопіль, 2007. — 20, [1] с.

Електронні ресурси

Бібліотека і доступність інформації у сучасному світі: електронні ресурси в науці, культурі та освіті: (підсумки 10-ї Міжнар. конф. “Крим-2003”) [Електронний ресурс] / Л. Й. Костенко, А. О. Чекмарьов, А. Г. Бровкін, І. А. Павлуша // Бібліотечний вісник. — 2003. — № 4. — С. 43. — Режим доступу до журн. : <http://www.nbuv.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm>.



Science Edition

COLLECTION OF PAPERS “IAPM SCIENTIFIC WORKS”

Issue 45(2–2015)

Pedagogical Science Section

In collection of scientific works the articles of research workers, who are engaged in the problems of development of economy and management, political science, psychology and law, are published.

For researchers, teachers, students and all those interested in the development of science in Ukraine.

Наукове видання

ЗБІРНИК “НАУКОВІ ПРАЦІ МАУП”

Випуск 45(2–2015)

Педагогічні науки

Відповідальний редактор за випуск *Ю. А. Носанчук*

Коректор *А. А. Тютюник*

Комп'ютерне верстання *Н. В. Коваленко*

Оформлення обкладинки *О. О. Стеценко*

Підп. до друку 27.11.15. Формат 60×84/8. Папір офсетний. Друк ротаційний трафаретний.

Ум. друк. арк. 6,51. Обл.-вид. арк. 3,68. Наклад 300 пр.

Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП)

03039 Київ-39, вул. Фрометівська, 2, МАУП

ДП «Видавничий дім «Персонал»

03039, Київ-39, просп. Червонозоряний, 119, літ. XX

*Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів
видавничої справи ДК № 3262 від 26.08.2008 р.*

Надруковано в друкарні ДП «Видавничий дім «Персонал»