

ISSN 2304-4470

ДВНЗ «Криворізький національний університет»

**ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ
ШКОЛИ**

Збірник наукових праць

Засновано 2000 р.

За редакцією доктора пед. наук, професора З. П. Бакум

Випуск 48

**Кривий Ріг
2016**

**Затверджено як фахове видання з педагогічних наук:
постанова Президії ВАК України від 10.02.2010 року № 1-05/1
(зі змінами від 15.04.2014 № 455)**

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор – Бакум З. П., доктор педагогічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Заступник редактора – Дороніна Т. О., доктор педагогічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Гаманюк В. А., доктор педагогічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Дубенко Н. Г., кандидат педагогічних наук, доцент, Барановичський державний університет (Республіка Білорусь)

Дьяконов Г. В., доктор психологічних наук, професор, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

Коновал О. А., доктор педагогічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Кулішов В. В., доктор педагогічних наук, професор, Криворізький економічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Курляк Ірина, доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки (м. Сталева Воля, Польща)

Мазур Петр, професор, Державна вища професійна школа (м. Хелм, Польща)

Малихін О. В., доктор педагогічних наук, професор, Київський університет імені Бориса Грінченка

Мішеніна Т. М., доктор педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Скидан С. О., доктор педагогічних наук, професор, Криворізький економічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Тімко Дзінко Оксана, професор, Загребський університет (Хорватія)

Топузов О. М., доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України

Шелевицький І. В., доктор технічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Шрамко Я. В., доктор філософських наук, професор, ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Рекомендовано до друку вченою радою Криворізького педагогічного інституту
ДВНЗ «Криворізький національний університет»
(протокол № 11 від 11.05.2016 р).

Адреса редакції:

пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, 50086

(067)9165638

journal.kdpu.pedag@mail.ru

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ
ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.147

*Георгій Білоненко, Іван Касілов,
Євген Корольков*

**ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА ЗІ СТУДЕНТАМИ ОРКЕСТРОВОЇ СЕКЦІЇ НА
ФАКУЛЬТЕТІ МИСТЕЦТВ У КЛАСІ ОСНОВНОГО ТА ДОДАТКОВОГО
МУЗИЧНИХ ІНСТРУМЕНТІВ**

Білоненко Г. О. Касілов І. А., Корольков Є. С. Індивідуальна робота зі студентами оркестрової секції на факультеті мистецтв у класі основного та додаткового музичних інструментів.

У статті розглянуто основні проблемні питання, які стосуються планування й організації навчального процесу під час проведення індивідуальних занять з основного та додаткового інструментів. Визначено та встановлено методичні шляхи щодо розв'язання проблемних ситуацій, які виникають під час засвоєння інструментальних дисциплін.

Ключові слова: основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, індивідуальна робота, агогіка, фразування, інтерпретація.

Белоненко Г. О., Касилов И. А. Корольков Е. С. Индивидуальная работа со студентами оркестровой секции на факультете искусств в классе основного и дополнительного музыкальных инструментов.

В статье рассмотрены основные проблемные вопросы, которые касаются планирования и организации учебного процесса во время проведения индивидуальных занятий по основному и дополнительному инструментах. Определены и установлены методические пути разрешения проблемных ситуаций, которые возникают во время обучения инструментальным дисциплинам.

Ключевые слова: основной музыкальный инструмент, дополнительный музыкальный инструмент, индивидуальная работа, агогика, фразировка, интерпретация.

Bilonenko H. O., Kasilov I. A., Korolkov Ye. S. Individual work with students of orchestral section at the faculty of arts in the class of principal and additional music instruments.

The article discusses key issues concerning the planning and organization of the educational process during the individual lessons by principal and additional music instrument. The text considers a various educational aspects, which will be introduced for improvement of modern education in the conditions of study this discipline in further.

The content of this paper deals with the essence of its conception in the conditions of studying at the Art faculty in higher educational institutions.

The article considers main problems, which influence the quality of professional training of future music art teachers in Ukraine.

The aim of this article is to define and decide common tasks, related to the development of professional approach to main questions, concerning the individual training to instrumental-performing activity into the orchestra, ensemble and solo at the Art faculty.

The subject of the paper is to present the importance of this study for future music art teachers and professional music training in general.

The article begins with short discussion of certain problems in the field of professional instrumental-performing activity. Authors of this paper explain the main methodical approaches, which will needed for mutual work in pedagogical activity between the students and teachers at the class of principal and additional music instruments.

Methodological solutions of problematic situations that appear during the development of

instrumental disciplines, such as: formation of professional skills of playing the music instrument, development of professional approach to the playing at the folk-instrumental ensemble and orchestra are defined and established.

It should be emphasized that main problems of professional readiness will depend on the level of following conceptions, such as: analysis of musical forms, interpretation of music piece in the process of performance, interrelation and interdependence between the different kinds of artistic activity for improvement of professional readiness results.

Key words: principal music instrument, additional music instrument, individual work, agogics, phrasing, interpretation, ensemble, orchestra of folk instruments, learning process, orchestral section.

Індивідуальна робота викладача зі студентами факультету мистецтв є основним складником усебічного розвитку творчих особистостей у вищій школі, яка передбачає поступове засвоєння знань із предметів психолого-педагогічного і фахового циклів. Запропонована Болонською системою кредитно-модульна технологія, яка базується на основі індивідуальної та самостійної форм роботи студентів, уможливує опанування навчального матеріалу з урахуванням особистих психологічних і фізичних характеристик студента, а також підвищення продуктивності та показників результату за рахунок розвитку в них творчої ініціативи.

На основі аналізу наукових досліджень, які відображають проблеми організації навчального процесу під час викладання дисциплін з основного та додаткового інструментів на факультеті мистецтв, ми можемо спостерігати, що окреслені питання щодо професійної інструментальної підготовки відображені в роботах відомих авторів (Л. Арчажнікова, Н. Гуральник, Л. Гусейнова, М. Давидов, А. Душний, В. Лапченко, В. Лебедев, Н. Мозгалова, О. Паньков, Т. Пляченко, М. Шумський).

Водночас зазначимо, що потребують розгляду деякі проблемні питання, які вимагають більш детального підходу до організації проведення індивідуальної роботи, яка стосується освоєння основного й додаткового інструментів. Для визначення порушеної проблеми необхідно розглянути змістову сутність самого поняття індивідуальної роботи.

Індивідуальна робота – форма організації навчального процесу, яка забезпечує реалізацію творчих можливостей студента через індивідуально спрямований розвиток здібностей, науково-дослідну роботу і творчу діяльність [8].

З огляду на викладене вище слід зазначити, що індивідуальна робота відповідає за якісний процес формування особистості студента, тобто його індивідуальності, надає змогу враховувати темпи роботи з кожним студентом, його підготовленість, створює можливості для диференціації завдань, контролю й оцінювання результатів, забезпечує відносну самостійність, що і є головною метою навчально-виховної роботи в умовах педагогічної освіти. У такий спосіб виникає необхідність у формуванні чіткої системи методичних заходів, які будуть спрямовані на розв'язання поставлених творчих завдань.

Мета статті – розроблення та надання чіткої систематизації методичних заходів, які допоможуть розв'язати основні проблемні питання щодо організації індивідуальних занять у класі основного та додаткового інструментів.

Одним із ключових завдань, поставлених перед учителями музичного мистецтва в середніх загальноосвітніх школах і школах естетичного виховання, є готовність до класної й позакласної форм роботи викладача, яка цілком залежить від професійного рівня оволодіння музичними інструментами. Сучасна структура заняття з музичного мистецтва передбачає такі види діяльності, як слухання музики, гра на музичних інструментах, акомпанування на інструменті під час сольного вокального або хорового виконання програмних творів. Перераховані види музичної діяльності потребують від учителя музичного мистецтва високого рівня у професійному володінні музичним інструментом. Тому слід зазначити, що основним завданням під час навчання на факультеті мистецтв є надання базових теоретичних знань та набуття практичних навичок з дисциплін основного та додаткового музичних

інструментів, які будуть сприяти формуванню майбутнього вчителя музичного мистецтва для роботи в системі загальноосвітніх і позашкільних закладів України.

Слід зазначити, що у процесі вивчення дисциплін з основного та додаткового інструментів ми маємо звернути увагу на те, що цей процес складається з двох важливих компонентів, які відповідають за результативність підготовки майбутнього фахівця, а саме:

- *формування навичок сольного виконання на музичному інструменті;*
- *формування навичок ансамблевої гри та гри в оркестрі народних інструментів.*

Говорячи про загальні умови навчання, треба зацентувати на такому важливому моменті, як довшівська музична підготовка студента. На факультет мистецтв вступають студенти з різним рівнем музичної підготовки, а саме: після педагогічних коледжів, музичних училищ, культурно-просвітницьких училищ, а також випускники загальноосвітніх шкіл, які паралельно навчалися в музичних школах або не мають початкової музичної освіти. Отже, в деяких випадках володіння музичним інструментом треба розпочинати з самого початку. Важливою формою роботи в розв'язанні окресленої проблеми є *індивідуальна робота*, яка надасть змогу займатися зі студентами на тому рівні, який забезпечить їх подальший розвиток. Розпочинати роботу зі студентами, які не мають початкової освіти, слід за таким планом: *ознайомлення з нотною грамотою під керівництвом викладача з подальшим вивченням елементарної музичної теорії; ознайомлення з початковим музичним репертуаром оригінального характеру, який був написаний для цього інструменту.*

У процесі вивчення музичної грамоти, після того як студент навчився орієнтуватися в нотному записі, доречно треба впроваджувати такий вид діяльності як *читання нот з аркуша*. Доцільність такого підходу полягає в тому, що процес розвитку уваги та сприйняття буде формуватися значно швидше.

Доволі ефективним методом роботи зі студентами, які не мають базової музичної підготовки, є *індивідуальна робота в мікрогрупах по 2–3 студенти*, коли вони навчаються за однаковою навчальною програмою, і потім, у процесі вивчення пропонується виконання цієї програми по черзі. У таких умовах студенти вчать аналізувати виконання один одного, а також встановлювати зв'язки між перевагами й недоліками у своїй роботі.

Після засвоєння необхідних знань з елементарної музичної теорії, читання нот з аркуша й набуття початкових навичок сольного виконання на музичному інструменті студентів необхідно залучати до *колективних видів музичної діяльності*, таких, як гра у складі інструментального ансамблю та в оркестрі народних інструментів. Готовність до таких видів колективної діяльності визначається *загальною готовністю* самого студента до виконання окремої ансамблевої або оркестрової партії, яку він буде виконувати самостійно. У разі виникнення деяких труднощів під час виконання оркестрової або ансамблевої партії студенту слід надати необхідну методичну допомогу окремо, у формі індивідуальної роботи на консультаціях, установлених згідно із штатним розкладом.

Для більш доцільного та чіткого розуміння студентами змісту музичних творів доречним буде *використання аудіо- та відеозаписів* аналізованих творів у виконанні відомих музикантів-солістів та провідних колективів. Такий вид діяльності буде позитивно впливати на формування уявлень щодо еталонного звучання твору, який треба вивчити.

Плануючи роботу зі студентами, які мають необхідну базову музичну підготовку на рівні музичних шкіл, музичних коледжів і училищ, коледжів культури та мистецтв, педагогічних училищ, варто наголосити на тому, що у процесі індивідуальної роботи варто застосовувати більш складні види музичної діяльності, а саме: *роботу над складними епізодами музичного твору; роботу над агогікою, фразуванням та інтерпретацією музичних творів; порівняльний аналіз музичного з іншими видами мистецтва.*

Робота над складними епізодами музичного твору передбачає поступовий поетапний підхід, який базується на визначенні найбільш складних моментів технічного характеру в тексті музичного твору, а також вибір викладачем необхідних методів та прийомів роботи для розв'язання поставлених задач. Звертаючи увагу на проблемні епізоди твору, необхідно

також розвивати самостійну пошукову діяльність студента, надавати необхідні методичні знання з питань оволодіння різними видами техніки під час виконання на основному й додатковому музичних інструментах, сприяти розвитку логічного і творчого підходу щодо змісту музичного твору.

Робота над агогікою, фразуванням та інтерпретацією проводиться на тій стадії вивчення музичного твору, коли стає цілком зрозумілою загальна картина щодо питань музичної форми, логіки інтонаційної побудови музичного матеріалу, характеру виконання стилєвих жанрових особливостей. Для більш детального розгляду питання слід з'ясувати, як ми розуміємо зміст означених понять.

Агогіка – [гр.] один з елементів виражального виконання музичного твору, який супроводжується невеликим відхиленням від заданого темпу (прискорення або уповільнення) [4, с. 22].

Агогіка широко використовується у творчості композиторів-романтиків ХІХ століття, таких, *наприклад*, як Р. Вагнер, Ф. Шопен, Р. Шуман та багатьох інших. Використовуючи агогіку, слід чітко розуміти та визначати логічну лінію розвитку основної авторської ідеї – *образ*, а також уявляти структурну будову музичного твору. Агогіка перебуває в тісному взаємозв'язку з таким елементом музичної будови, як *фразування*.

Фразування – 1. Логічна побудова музичного речення, фрази, періоду. 2. Виразне виконання музичних фраз з метою досягнення найбільш правильного розкриття образного змісту твору, що визначається логікою розвитку музичної думки [6, с. 193].

Фразування є одним із найважливіших елементів музичної виразності інструменталіста. Звертаючись до логічного розвитку музичної думки – *мелодії*, ми досить часто поділяємо її на окремі складові частини – *фрази*. Тільки за таких умов ми можемо досягти чіткої та виразної інтонації під час виконання на музичному інструменті.

Важливу роль у підготовці музичного твору до концертного виконання відіграє *інтерпретація*, оскільки вона є продуктом власного розуміння виконавцем ідеї авторського задуму.

Інтерпретація (лат. *Interpretation* – тлумачення) – художньо-звукова реалізація музичного тексту у процесі виконання, що залежить від задуму автора та індивідуальних особливостей, естетичних принципів, школи (напрямку), до яких належить виконавець [6, с. 165].

Розкриваючи названі вище поняття, слід дотримуватися основного авторського задуму композитора, а також стилєвих особливостей самого музичного твору й епохи, в умовах якої він був написаний. Не розуміючи основних положень щодо стилістики написання та жанру, до яких відноситься музичний твір, існує небезпека в порушенні головної ідеї авторського задуму та неправильності його трактування.

Отже, виходячи із сказаного вище, ми бачимо, що організація індивідуальної роботи зі студентами у класі основного та додаткового інструментів оркестрової секції на факультеті мистецтв не є однорідною. Вона вимагає від викладача досить ретельного планування та індивідуального підходу до особистості студента, а саме: *урахування індивідуальних можливостей студента та загального рівня його професійної підготовки; розроблення індивідуального плану роботи щодо кожного студента окремо з урахуванням вимог кредитно-модульної системи; забезпечення матеріалом методичного характеру, необхідним для індивідуального розвитку студента та організації навчання.*

Тільки за умов розглядуваного системного підходу до організації індивідуальної роботи, встановлення тісних взаємозв'язків та додержанням чіткого порядку у виконанні проблемних питань можемо розраховувати на досягнення позитивного результату у формуванні необхідних професійних знань, умінь та навичок студента.

Література

1. **Бай Ю. Н.** Методические рекомендации по изучению дидактических принципов обучения игре на музыкальных инструментах / Ю. Н. Бай. – Мелитополь : МПИ, 1989. – 28 с.
2. **Давидов М. А.** Київська академічна школа народно-інструментального мистецтва /

М. А. Давидов. – Київ, 1998. – 224 с. **3. Крицький В. М.** Педагогічні проблеми сучасної музично-виконавської підготовки студентів мистецьких спеціальностей // Збірник науково-методичних статей Ніжинського державного університету. – Ніжин. – 2012. – Вип. 7. – С. 86–91. **4. Лёхин И. В.** Словарь иностранных слов / И. В. Лёхин, Ф. Н. Петров. – [5-е изд., стер.]. – Москва : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1955. – 854 с. **5. Паньков О. С.** Питання формування виконавської майстерності в процесі навчання грі на баяні / О. С. Паньков. – Кривий Ріг, 1995. – 376 с. **6. Пляченко Т. М.** Методика роботи з музично-інструментальними колективами: навч.-метод. посіб. [для студентів мистецького факультету педагогічного університету] / Т. М. Пляченко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2009. – 232 с. **7. Фіцула М. М.** Педагогіка : [навч. посіб.] / М. М. Фіцула. – [3-тє вид., стер.]. – Київ : Академвидав, 2009. – 560 с. (Серія «Альма-матер»). **8. Чайка В. М.** Основи дидактики : [навч. посіб.] / В. М. Чайка. – Київ : Академвидав, 2011. – 238 с. – (Серія «Альма-матер»). **9. Ястребов Ю. Г.** Школа – училище – вуз. Проблемы и перспективы / Ю. Г. Ястребов. – Владивосток, 1988. – 232 с.

УДК 37. 371. 615.1

Ліана Буданова

АНАЛІЗ ТЕНДЕНЦІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ДІАГНОСТИКИ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ

Буданова Л. Г. Аналіз тенденцій організації та проведення діагностики якості навчальних досягнень майбутніх офіцерів.

Проаналізовано діагностику якості базових знань студентів спеціальності «Фармація» у вищих навчальних закладах зарубіжжя. Розглянуто тенденції професійної підготовки майбутніх фармацевтів й обґрунтовано шляхи її вдосконалення за умов модернізації освіти в Україні. Стратегічні орієнтири розвитку вищої фармацевтичної освіти спрямовані на підвищення якості професійної освіти, тому якість знань майбутніх фармацевтів визначається їх фундаментальністю, глибиною та затребуваністю в подальшій професійній діяльності людини. Доведено доцільність використання тестового контролю для діагностики базових знань майбутніх фармацевтів.

Ключові слова: діагностика, якість, навчальні досягнення, професійна освіта, професійна діяльність, тестовий контроль, фармацевт.

Буданова Л. Г. Анализ тенденций организации и проведения диагностики качества учебных достижений будущих фармацевтов.

Проанализирована диагностика качества базовых знаний студентов специальности «Фармация» в высших учебных заведениях зарубежья. Рассмотрены тенденции профессиональной подготовки будущих фармацевтов и обоснованы пути ее совершенствования в условиях модернизации образования в Украине. Стратегические ориентиры развития высшего фармацевтического образования направлены на повышение качества профессионального образования, поэтому качество знаний будущих фармацевтов определяется их фундаментальностью, глубиной и востребованностью в дальнейшей профессиональной деятельности человека. Доказана целесообразность использования тестового контроля для диагностики базовых знаний будущих фармацевтов.

Ключевые слова: диагностика, качество, учебные достижения, профессиональное образование, профессиональная деятельность, тестовый контроль, фармацевт.

Budanova L. G. Trends analysis of organization and performing of future pharmacists' academis achievements quality diagnostics.

Diagnostics of academis achievements quality of pharmaceutical students in foreign higher education establishments has been analyzed. It has been observed tendencies of future pharmacists'

professional training and grounded ways of its improving in terms of modernization of higher pharmaceutical education in Ukraine. The strategic orientations of higher pharmaceutical education are aimed at improving the professional education quality, so the quality of future pharmacists' knowledge is determined by their fundamentality, depth and relevance in the future professional activity. The expediency of test-control using for future pharmacists' basic knowledge diagnostics has been proved.

In the context of understanding the importance of pharmacist profession in society, specialist training quality is a fundamental and open issue. It impacts on the quality of health care and patient care. Today training of pharmacists is essential as this profession is socially important for preservation and promotion of health, and disease prevention. The system of higher education in medical and pharmaceutical establishments consists of a number of interrelated elements, among which monitoring and assessment are important. The most widely spread methods among diagnostics tools are monitoring and assessment by testing as in European countries and in Ukraine. Test control – is a universal form of basic knowledge control, due to it the diagnostics and evaluation of knowledge is carried out objectively, quickly, covers all course material, gives true results.

Modern diagnostic tools for basic knowledge diagnostics in pharmaceutical education system should be considered in the context of fundamental changes taking place in higher pharmaceutical education in Ukraine.

Key words: diagnostics, quality, academic achievements, professional education, professional activity, test control, pharmacist, modernization of education.

Процеси європейської інтеграції охоплюють нині практично всі галузі життєдіяльності людини, зокрема й освіту. Формується загальний освітній і науковий простір з єдиними критеріями і стандартами в окресленій галузі в масштабі континенту. Мета процесу євроінтеграції – це розширення доступу до вищої освіти; мобільність на європейському ринку праці; доступність загальних цінностей освіти, науки і культури, видача, крім національного, також міжнародного диплома єдиного для Європи зразка. У «Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті» зазначено, що сучасна система освіти має стати засобом відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу країни, що забезпечує зростання соціальної ролі особистості, здатної стати дієвим чинником модернізації суспільства на засадах реалізації своїх власних творчих можливостей та власної творчої діяльності [3].

Об'єктивні процеси та соціальна ситуація в Україні, які останнім часом пов'язані з розвитком демократизації в суспільстві, поставили перед педагогічною наукою низку проблем. На особливу увагу заслуговує проблема модернізації вищої фармацевтичної освіти, забезпечення науково обґрунтованих змін у стратегіях і структурі освітньої галузі загалом, пошук нового змісту, методів, форм навчання і технологій реалізації цих змін під час підготовки майбутніх фармацевтів, утвердження професіоналізму в системі фармацевтичної освіти. Спостерігаючи над особливостями розвитку окремих процесів в фармацевтичній освіті, можна стверджувати, що система фармацевтичної освіти ще не зовсім адаптована до рівня розвиненої освіти у Європі, вона не зорієнтована на особистісно-професійний розвиток майбутніх фармацевтів, що характеризує освіту найбільш розвинених країн світу [6, с. 15–17].

На цьому наголошується в Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (2004 р.). Саме ці обставини додатково стимулюють усвідомлення необхідності змін у професійній підготовці майбутніх фармацевтів.

Теоретичну основу дослідження становлять фундаментальні наукові праці вітчизняних та закордонних науковців з педагогіки, теорії та історії освіти; енциклопедичні видання європейських країн та України. Проблема професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю у вищих навчальних закладах присвячено дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема: історичним аспектам підготовки фахівців фармації (О. Волосовець, Ю. Вороненко, В. Георгіянц, Ю. Спіженко, В. Черних та ін.), підготовці фармацевтичних

кадрів в Україні (І. Вітенко, О. Загорій, В. Москаленко, В. Черних та ін.) та в провідних зарубіжних навчальних закладах (Л. Вишнеvsька, Н. Гаврилїна, І. Денисов, Г. Зайченко, О. Набока, М. Пальцев, Г. Перфильєва, Л. Упир, Б. Чекнев та ін.). Проблеми формування професійних навичок та професійної підготовки фахівців досліджували педагоги С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Беспалько, Т. Ільїна, М. Махмутов, М. Скаткін, Н. Талїзіна, а також психологи Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтєв, К. Платонов, С. Рубінштейн та ін. Проблеми діагностування професійних умінь та навичок студентів набули відображення у працях вітчизняних та зарубіжних авторів: В. Аванесова, О. Безносюка, Б. Блума, І. Булах, Ф. Галтона, Л. Гуттмана, Р. Ебеля, Дж. Кеттелла, П. Лазарсфельда, М. Неклюдова, Л. Романїшиної, У. Холтцмана, В. Шпильового та ін.

Мета статті – дослідити тенденції організації та провести оцінювання якості базових знань студентів спеціальності «Фармація».

Завдання: 1. Здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з теми дослідження, схарактеризувати стан розробки проблеми в практиці вищої професійної освіти. 2. Дослідити засоби діагностики якості навчальних досягнень студентів фармацевтичних навчальних закладів зарубіжжя та України.

Розпочинаючи з 1991 року, вища фармацевтична освіта України, у якій після розвалу Радянського Союзу сформувалися власні вищі управлінські структури, знаходиться у стані постійного реформування, яке викликано і загальними тенденціями щодо демократизації українського товариства, і чисельними економічними труднощами щодо фінансування освіти у країні, і збільшенням відкритості України, що з одного боку, дозволило ближче ознайомитись з міжнародним досвідом, а з іншого, сприяло збільшенню кількості студентів-іноземців в українській освіті.

У контексті усвідомлення важливого значення професії фармацевтичного працівника в суспільстві, фундаментальним і відкритим питанням залишається якість освіти фахівця, оскільки, окрім професійних інтересів, вона вплине і на якість лікування та здоров'я пацієнта. Пріоритетним завданням є забезпечення якісної безперервної освіти аптечного працівника. Інтеграція вищої фармацевтичної освіти до європейського освітянського співтовариства, упровадження європейських норм і стандартів в освіті та науці, зумовлює закономірність упровадження двоступеневої системи підготовки фахівців, що ґрунтується на передовому вітчизняному досвіді та досвіді розвинутих країн світу [5, с. 45–51; 7, с. 5–8]. Саме впровадження двоступеневої освіти надає широкі можливості для задоволення потреб людини, підвищує якість рівня підготовки фахівців, їх соціальний захист у ринкових умовах та інтеграцію до європейського освітянського товариства. Нині особливого значення набуває підготовка провізорів, оскільки професія фармацевта є соціально важливою, спрямованою на збереження та зміцнення здоров'я, попередження та профілактику захворювань.

Система навчання у вищій школі, медичних та фармацевтичних закладах складається з низки взаємопов'язаних елементів, серед яких важливе місце посідає контроль та оцінювання знань. У зв'язку з реформування усіх сфер суспільної діяльності в Україні, наближення їх до загальноосвітніх показників, входження до Болонського процесу, питання застосування сучасних методів оцінювання рівня знань студентів є особливо важливим. Розв'язання проблем підготовки висококваліфікованих фахівців неможливе без застосування сучасних методів вимірювання та оцінювання рівня знань, які активно розвивалися й широко використовуються в Європі, тому виникає необхідність упровадження системи контролю максимальної об'єктивності в оцінці успішності студентів, посиленні мотиваційного компонента та можливості вимірювання оцінки за допомогою якісних та кількісних показників.

Для контролю й оцінювання рівня знань використовуються як традиційні, так і новітні сучасні засоби діагностики [6, с. 78–81].

- усна форма перевірки знань (усне опитування);
- письмова форма перевірки знань (письмова робота);
- співбесіда у формі інтерв'ю;

– тестування.

Отже, оцінювання стає основним критерієм у визначенні якості вищої освіти, відносного рівня програм та методів навчання окремого предмета або на факультеті загалом.

На сучасному етапі система забезпечення якості, реалізована для вищої фармацевтичної освіти східноєвропейських країн та України, складається із заходів, що передбачаються загальнодержавними вимогами: забезпечення ліцензування та акредитації освітньої діяльності вищих навчальних закладів; упровадження системи галузевого моніторингу.

Системи галузевого моніторингу у вищій фармацевтичній освіті України складається нині з двох основних компонентів: національні ліцензійні інтегровані іспити, які в різному статусі реалізуються з 1998 року; рейтинг вищих навчальних закладів, який уперше був застосований за результатами 1999/2000 навчального року.

В Україні запроваджено ліцензійний іспит для студентів спеціальності «Фармація», який є одною з форм моніторингу, запровадженої в освіті на рівні галузі незалежно від підпорядкування закладів освіти, становить систему оцінки якості через встановлення професійної компетентності випускників [1; 2].

У багатьох східноєвропейських країнах у навчальних закладах поширений так званий «внутрішній моніторинг якості». Це регулярне анкетування, що проводиться серед студентів 2–3 рази на семестр або півріччя. Анкети складаються з питань, що охоплюють усі сторони життя навчального закладу: якості викладання кожного навчального предмета, підручників та інших навчальних матеріалів, об'єктивності оцінок, стану навчальних приміщень, роботи бібліотеки, майстерень, їдальні, книгарні, спортивних споруд тощо. Аналіз анкет дозволяє свідчити про ефективність роботи кожного вчителя, викладача, інших працівників і всіх служб та дозволяє своєчасно вживати відповідних заходів [8; с. 4–8].

Якість знань майбутніх фармацевтів у східноєвропейських вищих навчальних закладах визначається їх фундаментальністю, глибиною та затребуваністю в подальшій професійній діяльності людини. Можна виокремити такі основні процедури контролю якості базових знань з боку державних органів: ліцензування; оцінка (атестація); акредитація.

Аналіз наукових робіт з питань контролю знань показав, що недоліком традиційних методів є інформаційна однозначність, відсутність об'єктивних вимірювальних показників, односторонність і суб'єктивний вплив на результат контролю. Окрім того, проведення контролю знань у традиційній формі вимагає забагато аудиторного часу, дефіцит якого сьогодні мають викладачі майже всіх вишів. Серед наведених вище засобів діагностики найширше використання знаходять методи контролю й оцінювання знань шляхом тестування як у європейських країнах, так і в Україні. Тестовий контроль – це універсальна форма контролю базових знань, завдяки якій діагностика та оцінювання рівня знань здійснюється об'єктивно, швидко, охоплює весь матеріал навчального курсу, дає результат із чітким розмежуванням [4, с. 216–218].

Тестування як сучасний метод контролю та оцінки рівня знань студентів застосовується у розв'язанні таких педагогічних завдань: визначення рівня отриманих знань, умінь і навичок; одержання оцінки відповідності фактичного рівня навченості заданим вимогам; одержання порівняльної оцінки рівня навченості в різних групах студентів.

Окрім переваг використання тестів, науковці вказують на недоліки, до яких відносять: наявність певної кваліфікації спеціалістів, залучених до складання тестових завдань; можливість наявності елементів підказки у відповіді; неможливість достатньо надійної перевірки умінь і практичних навичок студентів; можливість механічного «вгадування» відповіді.

Головною метою системи тестового контролю та оцінювання знань у вищих фармацевтичних закладах освіти є управління навчальним процесом в оволодінні знань з фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін. Залежно від цілей тестовий контроль виконує різноманітні функції: управляючу, мотиваційно-орієнтуючу, контролюючу, констатуючу, оціночну, навчальну, освітньо-виховну, розвиваючу, коригуючу

та прогноуючу. Основні принципи, на яких базується тестовий контроль: автентичність, наступність, практичність тестування, об'єктивність результатів, таємність тесту, врахування вікових психологічних особливостей тестованих врахування попереднього досвіду виконання тесту.

Важливими педагогічними умовами ефективного впровадження тестового контролю для діагностування базових знань фармацевтів є послідовність та систематичність використання тестових завдань під час викладання дисципліни. Установлено, що тестовий контроль, який забезпечує врахування педагогічних умов упровадження тестування сприяє [7]: формуванню позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності; підвищенню якості знань студентів та ефективності контролю в процесі навчання; економії часу на заняттях; формуванню адекватної самооцінки, підвищенню рівня самостійності студентів.

У системі тестового контролю у вищих медичних та фармацевтичних навчальних закладах реалізуються п'ять видів тестування: стартове, поточне, рубіжне, підсумкове і заключне, також використовується розподіл тестування за видами, який представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл тестування за видами

Залежно від статусу результатів виконання тесту	неофіційне тестування з низьким статусом результатів
	офіційне тестування з високим статусом результатів
За ступенем стандартизованості	нестандартизоване
	локально стандартизоване
	стандартизоване тестування (ліцензійні іспити)
За специфікою тестових завдань	завдання закритої форми
	завдання відкритої форми
	завдання з короткою вільною відповіддю
	завдання з розгорнутою відповіддю
	завдання перестановки
За формою проведення	письмове
	усне
	комп'ютеризоване
	фронтальне
	індивідуальне

Для оцінювання відповідей у процесі тестування використовуються найчастіше об'єктивний (за ключем) та суб'єктивний (за критеріальною рейтинговою шкалою) методи оцінювання.

Установлено, що під час тестування ймовірний вплив різноманітних чинників, як на тестованого, так і загалом на результати тестування. Серед багатьох найбільш вагомими є *об'єктивні та суб'єктивні чинники*.

Основні суб'єктивні та об'єктивні чинники, що впливають на результат тестування, наведені у таблиці 2.

Таблиця 2

Чинники, що впливають на результат тестування

Суб'єктивні	Об'єктивні
Знання тематики	рівень загальної ерудиції тестованого
Рівень компетенції тестованого	рівень інтелектуального розвитку
Наявність досвіду виконання тесту	наявність мотиву до виконання тесту

Суб'єктивні	Об'єктивні
	рівень якісних характеристик тестових завдань
	якість формулювання інструкції до тестових завдань
	відповідність типу та виду тестових завдань методам і прийомам навчання
	рівень розвитку спеціальних умінь виконувати тест
	фізичні умови тестування
	рівень професійної підготовки розробника тесту

Отже, серед наявних засобів діагностики базових знань у фармацевтичних вищих навчальних закладах найбільш прогресивною та об'єктивною в сучасних умовах вважається тестування.

Водночас не підлягає сумніву ефективність тестування як оптимальної форми експрес-оцінювання базових знань майбутніх фармацевтів. Аналіз зарубіжної літератури свідчить, що східноєвропейські вищі навчальні заклади не відмовляються від прогресивних форм контролю навчання: це практичний контроль навичок та вмінь, це захист контрольних, курсових, дипломних, магістерських робіт тощо.

На сучасному етапі більшість фармацевтичних факультетів працює в інноваційному режимі. Тому сучасні засоби діагностики якості навчальних досягнень у системі фармацевтичної освіти мають розглядатися з урахуванням принципів змін, що відбуваються у зв'язку із реалізацією нового етапу реформування вищої фармацевтичної освіти України.

Аналіз наукових праць засвідчує відсутність дидактичних і методичних засад професійної підготовки майбутніх фармацевтів. Водночас у нових умовах саме такі засади стануть науковою базою для розв'язання цілої низки питань, що дозволить здійснювати цілеспрямовану орієнтацію в засвоєнні базових знань майбутніми фармацевтам та оволодінні ними професійними вміннями і навичками, які забезпечать гарантований розвиток і становлення особистості у фармацевтичній галузі.

Література

1. ВОЗ о роли фармацевта [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.apteka.ua/article/12892> 2. **Волох Д. С.** Фармацевтична освіта сьогодні в Україні : традиції, сьогодення, майбутнє [Електронний ресурс] / Д.В. Волох. – Режим доступа : <http://www.apteka.ua/article/14237> 3. Державна національна програма «Освіта: Україна ХХІ століття». – Київ : Райдуга, 1994. 4. **Майоров А. Н.** Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении / А. Н. Майоров, Л. Б. Сахарчук, А. В. Сотов. – Санкт-Петербург, 1992. – 316 с. 5. Фармацевтична освіта України. Роль та завдання самостійної роботи : [навч.-метод. посіб.] / В. П. Черних, В. М. Толочко, В. А. Георгінц та ін. ; за ред В. П. Черних. – Харків : НФаУ : Золоті сторінки, 2003. – 96 с. 6. Фокус на пациента. Стратегия реформы фармацевтического сектора в Новых Независимых государствах / EUR / ISP / QСРН062202 WHO/DAP/98. 8. – Москва, 1998. – 39 с. 7. **Черних В. П.** Моніторинг якості навчання в Національному фармацевтичному університеті / В. П. Черних, І. С. Гриценко. – Харків : НФаУ, – 2007. – 18 с. 8. Quality education and competencies for life / Workshop 3 / Background Paper-2004. – P. 16.

УДК 371.134

Оксана Гриджук

КОМПОНЕНТИ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЛІСОТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Гриджук О. Є. Компоненти термінологічної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей.

У статті розкрито сутність понять термінологічна культура, термінологічний

потенціал особистості, термінологічна компетентність та окреслено їх компоненти, необхідні для навчання майбутніх фахівців лісопромислового комплексу. Названо ознаки сформованої термінологічної культури фахівця, про належний рівень якої можна говорити лише за умови повного використання термінологічного потенціалу особистості. У термінологічному потенціалі майбутнього фахівця виокремлено три рівні: рівень термінологічної обізнаності; рівень термінологічної грамотності; рівень термінологічної компетентності. Термінологічна компетентність розглядається як складник мовнокомунікативної компетентності студентів.

Ключові слова: термінологічна культура, термінологічний потенціал особистості, термінологічна обізнаність, термінологічна грамотність, термінологічна компетентність.

Гриджук О. Е. Компоненты терминологической компетентности студентов лесотехнических специальностей.

В статье раскрыта сущность понятий терминологическая культура, терминологический потенциал личности, терминологическая компетентность, определены их компоненты, необходимые для обучения будущих специалистов лесопромышленного комплекса. Названы признаки сформированной терминологической культуры специалиста, о надлежащем уровне которой можно говорить лишь при условии полного использования терминологического потенциала личности. В терминологическом потенциале будущего специалиста выделены три уровня: уровень терминологической осведомленности; уровень терминологической грамотности; уровень терминологической компетентности. Терминологическая компетентность рассматривается как составляющая языковой и коммуникативной компетентности студентов.

Ключевые слова: терминологическая культура, терминологический потенциал личности, терминологическая осведомлённость, терминологическая грамотность, терминологическая компетентность.

Hrydzhuk O. Ye. The components of terminological competence of students of forestry specialties.

The problem of creating an integrated system of formation of terminological competence of students of Forestry field at the present stage acquires the special actuality.

Mastering special terminology is the basis for the formation of professional speech of specialist of any profile.

The essence of the concepts of terminological culture, terminological potential of personality, terminological competence is revealed, their components needed for training of future professionals of the forestry industry are outlined.

The features of formed terminological culture of specialist are named, including the following:

1) studying the vocabulary of professional terminology; 2) possession of skills to work effectively with scientific sources; 3) the ability to analyze the terms concerning their origin, structure, method of creation, normativity, the degree of mastering the language, etc.; 4) the ability to detect errors and flaws in the use of terms and remove them; 5) the ability to distinguish between productive and unproductive patterns of creating terms, use them for the creation or improvement of terminological material.

We can consider the appropriate level of specialist terminological culture only with the full use of terminological potential of personality.

There are three levels in terminological potential of future specialist such as: terminological awareness level, terminological literacy level and terminological competence level.

We understand the concept of terminological competence as the capability of specialist to use professional terms in the scientific and professional activities that may be achieved through the acquisition of the system of the special knowledge, cognitive abilities and practical skills.

The close cooperation of experts and linguists is the condition for the effective formation of terminological competence.

Terminological competence is seen as a part of language and communicative competence of students.

Key words: terminological culture, terminological potential of personality, terminological awareness, terminological literacy, terminological competence.

Орієнтація навчального процесу у вищій школі на формування ключових компетентностей зумовила потребу в удосконаленні змісту навчальних дисциплін, посиленні практичного спрямування освіти, актуалізації значущості комунікативної підготовки студентів. «Мовна освіта нині – основа формування пізнавально-творчої особистості, що володіє високим рівнем комунікативної компетентності, здатна до сприйняття і передавання різноманітної інформації» [8, с. 123].

Удосконалення мовної освіти у сучасному вищому навчальному закладі лісотехнічного профілю залишається нагальним, оскільки саме завдяки розвиненим мовнокомунікативним навичкам студент як майбутній спеціаліст зможе належно виконувати свої професійні обов'язки, налагоджувати ділові стосунки, долати різноманітні бар'єри, що перешкоджають якісному спілкуванню у виробничих обставинах. Від опанування «наукового дискурсу професії» [12, с. 64], тобто формування термінологічної компетентності, залежатиме ефективність фахівця на сучасному ринку праці.

У сучасній лінгводидактиці недостатньо вивченими залишаються питання, пов'язані зі з'ясуванням сутності термінологічної компетентності (ТК) та її формування у студентів технічних спеціальностей. Лише окремі аспекти розвитку ТК розглянуто у працях Н. Бондаренко, Т. Денищич, Е. Огар, Т. Симоненко, Т. Стасюк. Проблему формування професійно-термінологічної компетентності у процесі вивчення фахових дисциплін досліджували Т. Бутенко, Л. Вікторова, І. Власюк.

Мета статті – розкрити сутність поняття *термінологічна компетентність*, окреслити її компоненти, необхідні для навчання української мови за професійним спрямуванням майбутніх фахівців лісопромислового комплексу і формування їхньої термінологічної культури.

Основою для формування професійного мовлення спеціаліста будь-якого профілю є опанування фаховою термінологією, причому не лише на рівні семантики термінів (засвоєння їх значень), а й умілого граматично та стилістично виправданого їх використання.

Процес розвитку й удосконалення термінологічних умінь і навичок студентів у вищій школі має ґрунтуватися на таких принципах: забезпечення безперервної освіти; орієнтації вищої освіти на розвиток мовної особистості майбутнього спеціаліста; раціонального застосування сучасних методів та засобів навчання на різних етапах підготовки майбутніх фахівців; інформатизації, технічного та технологічного забезпечення, що впливає на розвиток творчого потенціалу студента, його здібностей до комунікативних дій, підвищує інформаційну культуру кожного студента; відповідності результатів підготовки спеціалістів вимогам, що висуваються конкретною сферою їхньої професійної діяльності, або принцип компетентності (на сучасному етапі це забезпечується введенням компетентнісного підходу до навчання) [4].

Засвоєння фахової термінології, розвиток наукового і професійного мовлення – базові компоненти, відсутність яких унеможливорює становлення термінологічної культури студента.

Сутність *термінологічної культури* Е. Огар трактує як «комплекс мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок фахівця, за допомогою яких формується фундамент теорії і практики фаху, які необхідні для глибшого осмислення й засвоєння його поняттєвої і категоріальної бази, для реалізації найрізноманітніших актів дослідницького, творчо-аналітичного та практичного характеру, які формують здатність фахівця-мовця до самостійного термінотворення і терміноупорядкування» [7].

Ознаками сформованої термінологічної культури фахівця є: «1) володіння терміним словником, постійне його поповнення; 2) володіння навичками ефективною роботи з

джерелами, необхідними для розв'язання завдань лінгвістичного і термінознавчого характеру; 3) уміння аналізувати термінний матеріал щодо його походження, структури, способу творення, нормативності, ступеня засвоєння мовою, актуальності та ін.; 4) уміння виявляти на основі попередньо описаних знань помилки і вади в терміновживанні і, відповідно, усувати їх; 5) уміння розрізняти продуктивні й непродуктивні моделі термінотворення, використовувати їх для творення чи вдосконалення термінного матеріалу» [7].

Про належний рівень термінологічної культури фахівця можна говорити лише за умови повного використання *термінологічного потенціалу особистості*, що «являє собою сукупність властивостей ..., які надають можливість успішно засвоювати навчальний матеріал, певні соціокультурні норми, набувати професійного досвіду і сприяють саморозвитку особистості» [3]. У термінологічному потенціалі спеціаліста дослідники виокремлюють три рівні: рівень термінологічної обізнаності; рівень термінологічної грамотності; рівень термінологічної компетентності [6; 3].

Термінологічна обізнаність «виникає на початковому етапі вивчення дисциплін» [3], коли формуються загальні уявлення про фахові терміни, виникає розуміння термінології як системи спеціальних понять.

Під поняттям *термінологічна грамотність* Г. Бондаренко розуміє «відповідність ужитих студентами термінолексем орфографічним нормам української мови (для писемного мовлення), граматичним законам словозміни (для усного й писемного мовлення), нормам української орфоєпії (для усного мовлення)» [1, с. 11].

До трактування поняття *«термінологічна компетентність»* науковці підходять по-різному. Т. Симоненко характеризує ТК як «інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей людини, що відображає не тільки рівень знань, умінь і навичок, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але й високу соціально-моральну позицію професіонала» [11, с. 131].

За Г. Бондаренко, ТК – це «вміння добирати терміни відповідно до теми висловлювання, ураховувати відмінності паронімічних термінів, не допускати заміни однієї термінологічної одиниці іншою, уживати терміни відповідно до їх дефініції, розрізняти терміни та професіоналізми, відрізняти економічні терміни від термінів інших галузей знань, нормативно перекладати економічні терміни й термінологічні словосполучення українською мовою» [1, с. 11].

Т. Денищич убачає у ТК «здатність людини розуміти й породжувати професійні висловлювання в різноманітних соціально-детермінованих ситуаціях з використанням фахової лексики та з урахуванням лінгвістичних і соціальних правил, яких дотримуються носії мови» [5, с. 138].

Л. Вікторова трактує поняття *професійно-термінологічної компетентності* як складник професійної компетентності і вважає, що вона «відображає готовність і здатність фахівця демонструвати належні особистісні якості в ситуаціях професійного спілкування, мобілізуючи для цього знання фахової термінології, вміння та навички використовувати з точністю і лінгвістичною правильністю терміни в усному і писемному професійному мовленні відповідно до нормативних вимог» [2, с. 7]. «Більш ґрунтовно зміст професійно-термінологічної компетентності відображають її функції: інформаційно-комунікативна, аналітико-конструктивна, діяльнісно-регулятивна, формувально-розвивальна та профілактико-виховуюча» [2, с. 8].

Термінологічна компетентність – здатність фахівця послуговуватися фаховими термінами у процесі наукової та професійної діяльності, що може бути досягнута через набуття системи спеціальних знань, когнітивних умінь і практичних навичок; ТК є компонентом мовнокомунікативної компетентності студентів.

До системи спеціальних відносимо знання з предметної сфери (фахові, технічні та екологічні) та лінгвістичні знання (мовні та комунікативні), зокрема: закономірності та специфіка розвитку термінології лісівництва та деревооброблення; аналіз складу і системної

організації української термінології лісотехнічної галузі; характерні ознаки та вимоги до термінів, специфіка використання термінів у діловому мовленні; способи номінації спеціальних понять; лексико-генетичні особливості лісівничої термінології; специфіка лексико-семантичних процесів у терміносистемах лісівництва та деревооброблення; способи творення термінів лісівництва; жанри наукових текстів, особливості їх створення; загальні та галузеві словники; теоретичні засади стандартизації й уніфікації термінологічних одиниць; з'ясування способів фіксації термінів у словниках; збагачення фахового словника студента (шляхом засвоєння термінів-синонімів, розмежування семантики багатозначних термінів, термінів-паронімів і термінів-омонімів, обізнаність із діалектними найменуваннями спеціальних понять тощо).

До когнітивних передусім належать уміння, що забезпечують організацію власної пізнавальної діяльності, а саме: правильно використовувати фахові терміни; аналізувати фахові терміни в лінгвістичному аспекті; орієнтуватися в лексико-семантичних процесах, що стосуються термінології обраного фаху: урахувати специфіку використання багатозначних термінів, доцільність чи недоцільність використання термінів-синонімів, паронімів; складати нормативні наукові тексти зі спеціальності, аналізувати їх щодо правильності побудови, логіки викладу інформації; редагувати наукові тексти: виявляти й виправляти лексичні, стилістичні, граматичні, синтаксичні недоліки, орфографічні та пунктуаційні помилки; перекладати фахові тексти; користуватися лінгвістичними та спеціальними словниками як довідковими джерелами; творчо розв'язувати запропоновані викладачем проблемні завдання.

Практичні навички трактуємо як дії, що внаслідок багаторазових повторень доведені до високого рівня досконалості й виконуються на частково автоматизованому рівні [9]. Такі навички передбачають не лише вправне послуговування фаховою термінолексикою, а й: усвідомлене використання спеціальних найменувань відповідно до норм сучасної української літературної мови, здійснення таким чином наукового та виробничого спілкування; мовностилістичний аналіз наукового тексту; створення, редагування та переклад наукових текстів у галузі лісівництва та деревооброблення; належний рівень усного наукового мовлення; осмислення й критичний аналіз власних і чужих висловлювань; виконання навчальних завдань проблемно-пошукового характеру.

Формування термінологічної компетентності – це процес, що триває впродовж навчання студента у ВНЗ. На таку властивість компетентностей указує Ю. Рашкевич, зазначаючи, що однією з особливостей «компетентностей є те, що їх набувають поступово; вони формуються цілою низкою дисциплін або модулів на різних етапах даної програми, а можуть навіть починати формуватися в рамках програми одного рівня вищої освіти, а закінчувати формування на іншому, вищому рівні» [10, с. 30].

Тому важливим, на наш погляд, є розуміння того, що говорити про сформовану термінологічну компетентність лише як результат вивчення спеціальних дисциплін не є доцільним. Умовою ефективного формування термінологічної компетентності є тісна співпраця фахівців і філологів у контексті поєднання спеціальних та мовних знань, а отже, взаємозв'язку фахової та лінгвістичної підготовки студентів. Це процес, що відбувається поступово в кількох основних напрямках: це поступове засвоєння спеціальної термінолексики, вивчення мови професійного спрямування (у межах дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»), опрацювання теоретичних засад термінознавства (у межах курсу «Фахова термінологія»).

Діапазон фахових знань за такого підходу є достатньо широким: від засвоєння базових термінологічних понять до сприйняття термінології фаху як цілісної, ієрархічно організованої системи; до розв'язання практичних завдань українського термінознавства – систематизації, упорядкування та стандартизації фахових термінів.

Метою такого навчання має стати формування у студентів лісотехнічних спеціальностей цілісної системи фахових і лінгвістичних знань, що забезпечить належний рівень їхньої професійної комунікації в майбутній трудовій діяльності. Перспективи подальших досліджень убачаємо у створенні навчального контенту курсу «Фахова

термінологія» для студентів спеціальностей «Лісове господарство» та «Деревооброблювальні технології».

Література

1. Бондаренко Г. П. Методика навчання студентів економічних спеціальностей української наукової термінології в умовах східного регіону України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання української мови» / Г. П. Бондаренко. – Київ, 2008. – 21 с. **2. Вікторова Л. В.** Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фаховій підготовці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Вікторова. – Чернігів, 2009. – 23 с. **3. Денищич Т.** Спеціальні та власне методичні принципи формування термінологічної компетентності майбутніх соціологів [Електронний ресурс] / Т. Денищич // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2014. – Ч. 2. – С. 113–120. – Режим доступу до докум. : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpu2014_2_17. **4. Денищич Т. А.** Формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців з політології [Електронний ресурс] / Т. А. Денищич // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер. : Педагогіка. – 2012. – Т. 209. – Вип. 197. – С. 137–142. – Режим доступу до докум. : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2012_209_197_28. **5. Ермолаева Ж. Е.** О формировании терминологической культуры обучающихся в вузах МЧС России / Ж. Е. Ермолаева // Технологии техносферной безопасности. – 2014. – Вып. № 5 (57). – Режим доступа к докум. : <http://ipb.mos.ru/ttb/2014-5/2014-5.html>. **6. Огар Е. І.** Українська видавнича термінологія : нормалізаційні та функціональні аспекти [Електронний ресурс] / Е. І. Огар. – Режим доступу до докум. : <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=2399>. **7. Пентиліук М.** Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні / М. Пентиліук. – Вісник Львів. університету. Серія філологічна. – 2010. – Вип. 50. – С. 123–130. **8.** Психологічна енциклопедія / авт.-упор. О. М. Степанов. – Київ : Академвидав, 2006. – 424 с. **9. Рашкевич Ю. М.** Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : [монографія] / Ю. М. Рашкевич. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с. **10. Симоненко Т. В.** Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : [монографія] / Т. В. Симоненко. – Черкаси, 2006. – 328 с. **11. Тоцька Н.** Методика роботи викладачів вищого технічного навчального закладу над українським професійним мовленням студентів / Н. Тоцька // Дивослово. – 2003. – № 1. – С. 62–65.

УДК 378.1:687

Вікторія Желанова

КОНТЕКСТУАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ У ВНЗ

Желанова В. В. Контекстуалізація професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу у ВНЗ.

У представленій статті розглянуто принцип контекстуалізації у форматі професійної підготовки дизайнерів одягу у ВНЗ. Висвітлено концептуальні засади контекстуалізації професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу. Подано дефініції поняття «контекстний підхід», «контекст», «професійний контекст». Обґрунтовано феномен «професійний контекст майбутнього дизайнера одягу» й розглянуто його структуру, що містить мотиваційно-ціннісний, творчо-проектувальний, виробничий контексти. Розкрито змістову площину контекстуалізації. Проаналізовано організаційні аспекти контекстуалізації, що пов'язані з упровадженням певного педагогічного інструментарію контекстної спрямованості.

Ключові слова: контекстний підхід, контекстуалізація, контекст, професійний контекст, професійний контекст майбутнього дизайнера одягу, мотиваційно-ціннісний контекст, творчо-проектувальний контекст, виробничий контекст.

Желанова В. В. Контекстуалізація професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу в вузі.

В представленій статті розглянуто принцип контекстуалізації в форматі професійної підготовки дизайнерів одягу в вузах. Освітлено концептуальні основи контекстуалізації професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу. Подано дефініції понять «контекстний підхід», «контекст», «професійний контекст». Обґрунтовано феномен «професійний контекст майбутнього дизайнера одягу» і розглянуто його структуру, що містить мотиваційно-ціннісний, творчо-проектувальний, виробничий контексти. Розкрито змістову сферу контекстуалізації. Проаналізовані організаційні аспекти контекстуалізації, пов'язані з використанням педагогічного інструментарію контекстної спрямованості.

Ключевые слова: контекстный подход, контекстуализация, контекст, профессиональный контекст, профессиональный контекст будущего дизайнера одежды, мотивационно-ценностный контекст, творческо-проектировочный контекст, производственный контекст.

Zhelanova V. V. The contextualization of professional training of the future fashion designers in higher educational institutions.

In the article the problem of specialists training in design sphere in higher educational institutions is substantiated. The Modern Discourse Studies of contextualization of professional training problems is indicated. The essence of the contextualization phenomenon is analyzed as a basic principle of modern education. The principle of contextualization is represented in formate of the professional training of fashion designers at universities. The conceptual principles of contextualization of professional training of future fashion designers are shown. The concepts «contextual approach», «context», «professional context» are defined. The phenomenon «professional context of the future fashion designer» and its structure are grounded. The professional context of the future fashion designer is represented by complex of motives, installations, value relations for the process and outcome of clothes designing. It was found that motivational-value context reflects the incentive aspects of professional work of fashion designer. It is associated with personal interest, desire, propensity to engage in apparel design, an approach to the labor itself as a value. It is a set of motives, attitudes, values, relationship to the process and outcome of designing clothes. Creative and projecting context reflects the stage of designing clothes, namely: pre-search related to the analytical work (analysis of consumer needs, his anthropometric data, diagnosis of psychological personality traits, analysis of manufacturing of technical and economic requirements), the image designing (includes shaping and development of color palette) production context associated with the production of clothing technology (process context) and communication subjects in this process (the communicative context). The conceptual scope of contextualization is solved. The organizational aspects of contexstualization related using definitely teaching tool are represented. The teaching tool is provided by imitative and not imitative forms of organizational learning.

Key words: contextual approach, contextualization, context, professional context of the future fashion designer, motivational-value context, creative-projecting context, productional context.

Актуальність проблеми професійної підготовки фахівців з дизайну одягу зумовлена глибинними й стрімкими політичними, соціально-економічними, інноваційно-освітніми трансформаціями в житті України, а також глобалізаційними процесами, пов'язаними з орієнтацією нашої держави на інтеграцію із світовою спільнотою. Саме ці риси сучасного суспільства посилюють проблему високої конкуренції на ринку праці серед випускників ВНЗ, зокрема фахівців з дизайну одягу. При цьому варто відзначити, що незважаючи на економічні ускладнення в Україні, сфера індустрії одягу має стійку тенденцію до зростання і

є галуззю з високим рівнем конкуренції. Проте стан справ у ній, темпи та глибина перетворень не повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства й держави. Тобто постає необхідність підвищення якості підготовки фахівця з дизайну одягу у ВНЗ, здатного до створення та впровадження новітніх прийомів роботи, вивчення і застосування інноваційних технологій. При цьому у процесі модернізації вищої освіти в Україні дедалі більшої ваги набувають освітні системи, що дозволяють побудувати навчання відповідно до особливостей майбутньої професійної діяльності шляхом моделювання її контексту. Отже, є очевидним, що контекстуалізація сучасної вищої освіти стає її базовим принципом, який отримав практичну реалізацію в системі контекстного навчання у ВНЗ.

Зазначений принцип було обґрунтовано ще С. Рубінштейном. Відомий психолог довів, що будь-який досліджуваний предмет, явище неможливо розглядати поза контекстом їхнього існування та застосування, так само, як не можна розглядати існування й діяльність людини поза соціальних і виробничих відносин, що її оточують [4]. На думку відомого дослідника контекстної проблематики А. Вербицького, цей принцип є ґрунтовним щодо контекстного підходу, який трактується науковцем як підпорядкування змісту й логіки вивчення навчального матеріалу виключно інтересам майбутньої професійної діяльності, унаслідок чого навчання набуває усвідомленого, предметного, контекстного характеру, сприяючи посиленню пізнавального інтересу й пізнавальної активності студентів [1].

Сучасний науковий дискурс репрезентує дослідження проблеми контекстуалізації професійної підготовки у форматі компетентнісного (А. Вербицький, О. Єрмакова, О. Ларіонова), діяльнісного (Н. Пророк, І. Тиханкіна), інтегративного (О. Ларіонова, В. Тенішева), індивідуального (Н. Смирнова), модульно-контекстного (Л. Костельна, С. Литвинчук), домінантно-контекстного (О. Касатиков), проектно-контекстного (О. Мачехіна), середовищного (О. Щербакова), ситуаційно-контекстного (М. Ільзова), справожиттєвого (О. Ткаченко), рефлексивно-контекстного (В. Желанова) наукових підходів. Концептуальні основи контекстного навчання були обґрунтовані у дослідженнях А. Вербицького. Відомі роботи щодо різних напрямів впровадження контекстного навчання в математичну освіту (О. Ларіонова, М. Макаренченко), в іншомовну підготовку майбутніх фахівців (О. Григоренко, Ю. Маслова, О. Самсонова, О. Трунова, Н. Хомякова, С. Яцишина) у підготовку майбутнього вчителя початкових класів (В. Желанова). Проте при такій високій зацікавленості різними аспектами контекстної проблематики, питання, пов'язані з контекстуалізацією професійної підготовки дизайнерів одягу, залишаються поза увагою науковців. Хоча у теорії професійної освіти порушено певні проблеми дизайн-освіти, розкрито передумови формування вмінь та навичок в дизайні (А. Новикова, В. Чебишева); обґрунтовано положення, що удосконалення професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу є невід'ємним складником модернізації освіти в Україні й висвітлено певні особливості професії дизайнера одягу (Е. Андреєва, Т. Макарова, І. Продан, І. Стар, А. Черемних); обґрунтовано модель професійної діяльності конкретних фахівців-дизайнерів одягу (Н. Зимогляд); розглянуто проблему професійної підготовки дизайнерів одягу (С. Леонович, Л. Матвєєва, В. Сидоренко).

Метою статті є висвітлення феномену контекстуалізації у форматі професійної підготовки майбутнього дизайнера одягу.

Як відомо, дизайн як особлива творча проектна діяльність виник у галузі промисловості у зв'язку з розвитком масового виробництва товарів. Його метою було подолання розриву між красою й користю, між мистецтвом і технікою [3]. При цьому проектування тлумачилося не як механічне стандартизоване виконання ескізів, креслень, а творчий процес, який може змінюватися залежно від об'єкта та умов діяльності.

Метою дизайну як феномену сучасної культури є сприяння підвищенню якості життя людей і вдосконалення соціально-культурних відносин між ними шляхом формування гармонійного предметного середовища для задоволення матеріальних і духовних потреб людей.

Варто відзначити, що останнім часом набуває поширення такий напрям дизайн-

діяльності як дизайн одягу. Його ціллю є проектування одягу, який відповідає вимогам користі, зручності експлуатації та краси [2].

А. Сушан зауважує, що специфіка дизайну одягу полягає в тому, що швейний виріб є одночасно предметом декоративного мистецтва та об'єктом промислового виготовлення [5]. Тому при створенні технології процесу проектування швейних виробів є актуальним поєднання творчого та інженерного компонентів. Тобто у процесі дизайнерської діяльності органічно поєднуються естетичне і виробниче начало для досягнення гармонії у створенні матеріальних цінностей.

Отже, є очевидним, що дизайн-освіта, спрямована на підготовку фахівців цього профілю має відбуватися з урахуванням контексту майбутньої професії.

Розглянемо *концептуальні засади контекстуалізації професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу*. Загалом погоджуючись з відомими дослідниками контекстної проблематики, наголосимо на кількох важливих для дослідження моментах:

1. Контекстуалізацію професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу будемо висвітлювати у трьох площинах: *концептуальній, змістовій, організаційній*.

2. Трактуючи *контекстуалізацію* професійної підготовки дизайнера одягу пов'язане з її тлумаченням як принципу, який передбачає інтеграцію знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що формуються у процесі навчання, зміст якого побудований з урахуванням соціальних та предметних особливостей професійного контексту.

3. Досліджуючи проблему контекстуалізації професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу, ми ґрунтуємося на *контекстному науковому підході*, що є підпорядкуванням змісту й логіки вивчення навчального матеріалу виключно інтересам майбутньої професійної діяльності, унаслідок чого навчання набуває усвідомленого, предметного, контекстного характеру, сприяючи посиленню пізнавального інтересу й пізнавальної активності студентів.

4. Загальновідомо, що будь-який науковий підхід як засіб концептуалізації знань визначається певною ідеєю, концепцією й центрується провідною для нього однією або кількома категоріями (Г. Корнетов). Щодо контекстного підходу такими є поняття «контекст» й у нашому випадку «професійний контекст майбутніх дизайнерів одягу». Отже, розглянемо їх.

Варто відзначити, що поняття «контекст» є одним з найбільш продуктивних міждисциплінарних феноменів, що часто використовується в лінгвістиці, психолінгвістиці, логіці, філософії. Але в сучасний період розвитку науки поняття «контекст» виходить за межі традиційного трактування й фактично постає як загальнонаукова, зокрема психологічна та педагогічна, категорія, опора на яку, як доводить А. Вербицький, відкриває нові перспективи в науковому пізнанні й освітній практиці [1].

У педагогіку поняття «контекст» уведено порівняно недавно, тому воно ще не набуло певного статусу й у педагогічних словниках не описується. Педагогічні аспекти категорії «контекст» найбільш вдало розкрито в дослідженнях А. Вербицького та представників його наукової школи (Н. Борисова, Н. Жукова). На думку науковця, *контекст* – це система внутрішніх і зовнішніх умов та чинників поведінки й діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння й перетворення суб'єктом конкретної ситуації, що визначає смисл та значення цієї ситуації як цілого, так і певних її компонентів [1, с. 33–34]. Поняття «*професійний контекст*» із загальнопрофесійних позицій також досліджено А. Вербицьким. Він розглядає зазначене поняття як смислоутворювальну категорію, що впливає на процес оволодіння реальною предметною діяльністю завдяки наданню їй особистісного смислу.

Відтак, *професійний контекст майбутніх дизайнерів одягу* є системою значущих контекстів професійної спрямованості, структура якої представлена мотиваційно-ціннісним, творчо-проектувальним, виробничим контекстами. При цьому *мотиваційно-ціннісний контекст* тлумачиться нами як внутрішній; *творчо-проектувальний* – є синтезом внутрішнього й зовнішнього; *виробничий* – є зовнішнім контекстом. Розглянемо їх ретельніше.

– *Мотиваційно-ціннісний контекст* відбиває спонукальні аспекти професійної діяльності дизайнера одягу й пов'язаний з потребою, особистісною зацікавленістю, прагненням, схильністю займатися проектуванням одягу, з підходом до змісту самої праці як цінності. Він є сукупністю мотивів, установок, ціннісних ставлень до процесу та результату проектування одягу.

– *Творчо-проектувальний* контекст відбиває стадії проектування одягу, а саме:

1. Передпроектний пошук, що пов'язаний з аналітичною діяльністю (аналіз потреб споживача, його антропометричних даних, діагностування психологічних особливостей особистості; аналіз виробничих техніко-економічних вимог).

2. Проектний образ – концепція, що є інтеграцією образу споживача та образу майбутнього одягу.

3. Розробка ескизу одягу, що передбачає формоутворення й розробку колористичного рішення. Варто відзначити, що кольорове рішення одягу визначається дизайнером одночасно з формоутворенням [2].

– *Виробничий контекст* пов'язаний з технологією виробництва одягу (технологічний контекст) і спілкуванням суб'єктів зазначеного процесу (комунікативний контекст).

Змістова площина контекстуалізації. Отже, розглянемо змістові аспекти контекстуалізації професійної підготовки майбутнього дизайнера одягу. Звернемо увагу, що вони суттєво відрізняються від уявлення про зміст освіти у традиційній дидактиці. У зоні первинної уваги є особистість студента, його діяльність і внутрішнє освітнє зростання та розвиток. Відповідно, зміст освіти поділяється на зовнішній (середовище) та внутрішній, що створюється при взаємодії із середовищем. Отже, наведене трактування змісту освіти пов'язане з розглядом його не як предмета засвоєння, а як зовнішнього складника освіти, що виконує функції середовища для внутрішніх змін особистості.

Відзначимо, що ключовим аспектом змісту освіти у процесі його контекстуалізації є професійний досвід дизайнера одягу і процес його інтеріоризації. При цьому правомірним є виокремлення актуального досвіду як досвіду студента, що набувається безпосередньо в умовах освіти, та потенційного досвіду – як досвіду майбутньої професійної діяльності дизайнера одягу, набуття якого відбувається під впливом актуального досвіду. Зауважимо, що близьким саме до цих позицій є проектування змісту освіти відповідно до вимог майбутньої професійної діяльності та проблемного підходу до навчання (Н. Борисова, А. Вербицький, О. Ларіонова).

Отже, підсумовуючи сказане вище, зробимо висновок, що наведені положення відтворюють логіку процесу переходу від «знаннєвого» до середовищно зорієнтованого, а також спрямованого на інтеріоризацію професійного досвіду змісту освіти майбутнього дизайнера одягу у процесі його контекстуалізації.

Організаційні аспекти контекстуалізації. З'ясуємо організаційні аспекти контекстуалізації професійної підготовки майбутнього дизайнера одягу. Зауважимо, що вони пов'язані з упровадженням певного педагогічного інструментарію контекстної спрямованості, що є сукупністю певних форм і методів, алгоритмів педагогічної взаємодії викладача та студентів, а також студентів між собою у процесі професійної підготовки. Він містить імітаційні та неімітаційні форми організації навчання, тобто відповідно ті, що базуються на імітаційних (моделювання середовища, певної ситуації діяльності) або неімітаційних (відсутнє моделювання) методах навчання.

Отже, розглянемо неімітаційні форми організації навчання, якими є лекційні заняття. Зауважимо, що лекція контекстного типу має свої особливості й переваги, що відрізняють її від традиційної лекції. Провідна перевага лекції контекстного типу полягає в її професійній орієнтації, активній участі студентів у процесі навчання, а також у пріоритеті колективних форм роботи. Різновиди лекцій контекстного типу розроблені А. Вербицьким [1]. У нашому дослідженні ми їх розглядаємо в модифікованому вигляді.

Нами також накопичено досвід використання тренінгових занять з використанням, так званої, «нарізки» певних компонентів проектування. Додамо, що у процесі роботи з

відеоматеріалами можливе впровадження комунікативного контексту засобом спрямованого аналітичного спостереження за реальним процесом проектування одягу.

У педагогічному інструментарії контекстної спрямованості особливе місце посідають імітаційні форми організації навчання, що базуються на активній навчально-пізнавальній діяльності, у якій студент отримує можливість освоєння цілісної професійної діяльності або великих фрагментів у процесі її імітації. Своєю чергою, імітаційні форми організації навчання поділяються на ігрові й неігрові. Уточнимо, що в неігрових формах навчання імітується переважно лише якийсь бік предмета навчання. Ігрові ж форми навчання будуються на його імітації у вигляді гри за певними правилами. Саме такою є ділова гра.

Зауважимо, що вона має очевидні переваги, а саме: застосування ділових ігор у системі професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу у ВНЗ надає змогу максимально наблизити навчальний процес до професійної діяльності, урахувати реалії сучасного дизайну; студент у спеціально створених умовах «проживає» різноманітні ситуації, які дають йому змогу формувати світогляд, вміння приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати навички спільної колективної роботи.

Далі розглянемо неігрові імітаційні форми організації навчання, якими є аналіз професійних ситуацій та розв'язання професійних задач. Зазначимо, що до наукового обігу нами введено та обґрунтовано поняття професійної задачі контекстної спрямованості, у якій відтворюється зміст майбутньої професійної діяльності та здійснюється загальний і професійний розвиток особистості майбутнього фахівця. Ми обґрунтовуємо такі типи задач контекстного типу, як-от: мотиваційні задачі, що виконують спонукальну функцію; задачі смислової спрямованості, що сприяють професійному смислоутворенню та дозволяють студенту здійснити смисловий вибір; задачі суб'єктної спрямованості, що створюють умови для реалізації професійної суб'єктності.

Отже, контекстуалізація професійної підготовки є провідним принципом сучасної вищої освіти, який спрямований на створення ще на етапі вищівської підготовки умов, які забезпечують майбутнім дизайнерам одягу ефективний перехід від навчальної до професійної діяльності, успішну інтеграцію в середовище сучасного виробництва одягу завдяки спеціально спроектованим інформаційним, знаковим моделям і формам навчальної діяльності, що сприяють перетворенню знань з предмета навчальної діяльності на засіб регуляції професійної діяльності, трансформації пізнавальних мотивів у професійні, які поступово набувають статусу особистісної цінності як вагомого стійкого смислового утворення майбутнього фахівця.

Контекстуалізація професійної підготовки майбутнього дизайнера одягу відбувається у трьох площинах, а саме: концептуальній, змістовій, організаційній. При цьому концептуальна ґрунтується на контекстному науковому підході, на трактуванні професійного контексту майбутнього дизайнера одягу як інтеграції мотиваційно-ціннісного, творчо-проектувального, виробничого професійних контекстів. Змістові аспекти контекстуалізації професійної підготовки майбутнього дизайнера одягу пов'язані з цілісним досвідом професійної діяльності, інтеріоризація якого відбувається в процесі контекстного навчання. Організаційна площина контекстуалізації спрямована на впровадження у процес професійної підготовки організаційних форм навчання контекстної спрямованості, якими є лекції контекстного типу, ділові ігри, професійні задачі контекстної спрямованості. Подальшого дослідження потребує питання щодо створення контекстного освітнього середовища як вагової умови ефективною контекстуалізації професійної підготовки майбутнього дизайнера одягу у ВНЗ. Саме цей аспект реалізації принципу контекстуалізації буде предметом наших подальших наукових розвідок.

Література

1. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вербицкий. – Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с. **2. Зимогляд Н. С.** Модель професійної діяльності дизайнера одягу з проектування швейних виробів / Н. С. Зимогляд // Проблеми інженерно-педагогічної освіти,

2010, № 28/29 – С. 48–57. **3. Розенсон И. А.** Основы теории дизайна: [учеб. для вузов] / И. А. Розенсон. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 219 с. **4. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 486 с. **5. Сушан А. Т.** Інженерне проектування швейних виробів : [навч. посіб.] / А. Т. Сушан. – Київ : Арістей, 2005. – 172 с.

УДК 81'243:378.147

Вікторія Лапіна

СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАСАДАХ ДІАЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ

Лапіна В. О. Специфіка організації іншомовної підготовки студентів технічних спеціальностей на засадах діалогічного навчання.

У статті розглянуто особливості організації діалогічного навчання іноземних мов на засадах педагогіки співпраці в контексті іншомовної підготовки студентів технічних вишів, які сприяють максимальній реалізації дидактичного потенціалу навчального діалогу як ефективного засобу формування тих чи тих навичок і вмій.

Ключові поняття: діалогічне навчання, навчальний діалог, іншомовна підготовка, студенти технічних спеціальностей.

Лапина В. А. Специфика организации иноязычной подготовки студентов технических специальностей на основе диалогического обучения.

В статье рассмотрены особенности организации диалогического обучения иностранным языкам на принципах педагогики сотрудничества в контексте иноязычной подготовки студентов технических вузов, которые способствуют максимальной реализации дидактического потенциала учебного диалога как эффективного средства формирования тех или иных навыков и умений.

Ключевые понятия: диалогическое обучение, учебный диалог, иноязычная подготовка, студенты технических специальностей.

Lapina V. O. Specifics of a foreign language training organization of students of technical specialties based on dialogic teaching.

The peculiarities of a dialogic teaching organization of foreign languages based on cooperative pedagogy in the context of a foreign language training of students of technical higher educational institutions have been considered in the article. They contribute to maximum realization of didactic potential of educational dialogue as an effective means of forming and developing some skills.

The key features of teaching foreign languages by using dialogic means of learning in technical higher educational institutions (communicative oriented approach; problematic content/context of didactic material; case-study learning activity; active methods and forms of teaching) have been highlighted.

The scientific works on communicative aspect of learning have been analyzed, that allowed to examine this issue in the context of a dialogic teaching of foreign languages and to highlight communication as its key feature.

The various aspects of a problem-based teaching of foreign languages organized and based on the pedagogy of cooperation have been studied. Such learning process is characterized by a high level of problems and is implemented by a system of problem-solving tasks. Students acquire new knowledge, develop intellectual, speech and communication skills and creativity through/by activation of thinking while self-defining and solving problems.

A case-study approach has been highlighted as one of the key feature of a dialogic teaching of foreign languages, which is an effective means of speech activity stimulation. It contributes to students' awareness of real social and professional situations for realizing foreign language

communication.

The interactivity of teaching foreign languages by means of educational dialogue has been considered. The priority of active methods of learning activity (business/role-plays, case-study discussions, problem solving tasks etc.), which provide an effective interaction of students in class, has been justified.

Key words: dialogue, dialogue teaching, learning dialogue, foreign language training, students of technical specialties, peculiarities of foreign language training, communication, foreign language communication.

Однією з провідних стратегій удосконалення професійної іншомовної підготовки студентів є демократизація та гуманізація вищої освіти. Відтак пріоритетною в навчальному процесі стає орієнтація на формування нової культури взаємодії педагога зі студентами – культури діалогу, що передбачає перехід до діалогічного навчання, у контексті якого навчальний процес розглядається як взаємодія багатьох суб'єктів через діалог.

Мета статті – окреслення особливостей організації іншомовної підготовки студентів технічних спеціальностей на засадах діалогічного навчання.

Навчальний діалог розглядають як спеціально організовану діалогічну взаємодію, що виявляє суб'єктність позицій педагога і студента, активує і реалізовує особистісні функції суб'єктів діалогу (О. Абрамкіна); як ситуацію, що розв'язується у формі діалогічної взаємодії шляхом пошуку та відкриття студентами загального способу розв'язання навчального завдання (В. Серіков); як засіб ефективного розвитку мовленнєвих навичок та вмінь задля їхньої імплементації в комунікативних ситуаціях (Г. Балл, А. Волинець); як спосіб реалізації проблемного навчання (Н. Песняєва), як компонент особистісно зорієнтованого, діалогічного, проблемного, розвивального видів навчання (Г. Балл, Л. Виготський, Г. Цукерман та ін.).

Виходячи з провідних характеристик діалогічного навчання та основних підходів щодо визначення навчального діалогу, можемо стверджувати, що процес викладання іноземних мов (ІМ) із використанням діалогічних засобів навчання в технічних вищих навчальних закладах, характеризується: комунікативною спрямованістю; проблемністю дидактичного матеріалу; ситуативністю навчальної діяльності; активністю методів і форм навчання. Розглянемо докладніше виокремлені характеристики діалогічного навчання в контексті іншомовної підготовки студентів технічних вишів.

Аналіз наукових доробок, присвячених комунікативному аспекту навчання (З. Бакум, І. Вовк, С. Король, С. Федак), дозволив дослідити це питання в умовах діалогічного навчання іноземних мов і виокремити комунікативність як його провідну характеристику. Комунікативна спрямованість заняття з іноземної мови у формі навчального діалогу посилює його наближеність до реального спілкування й вимагає відкритої атмосфери співпраці та активної участі суб'єктів діалогічної взаємодії. Під час вивчення ІМ студенти повинні не тільки здобувати знання (наприклад, знати граматичні, лексичні або вимовні форми), але й розвивати вміння та навички використання мовних форм для реальних комунікативних цілей. Суть комунікативно зорієнтованого навчання іноземних мов засобами навчального діалогу полягає в тому, щоб через розв'язання проблемних завдань передати студентам не знання про мову як систему, а озброїти їх відповідними компетенціями/компетентностями, необхідними для реалізації ефективного спілкування в реальних комунікативних ситуаціях.

Для успішної реалізації комунікативної мети вивчення іноземних мов засобами навчального діалогу студенти мають опанувати чотири види мовленнєвої діяльності на понадфразовому і текстовому рівнях (за максимального використання іноземної та обмеженого – рідної мови).

Студенти навчаються спілкування у процесі самої комунікації на практичних заняттях. Відповідно, усі справи та завдання повинні бути вибором та реакцією (information gap, choice, feedback), що спонукають студентів до розмови.

Використання автентичних матеріалів, у яких характер змісту іншомовної інформації

відповідає сучасному стану розвитку мови, що вивчається, є найважливішою характеристикою комунікативного навчання ІМ із використанням діалогічних засобів.

Дослідження різних аспектів проблемного навчання (Т. Ваколюк, О. Ковалевская, А. Фурман) дає підстави стверджувати, що заняття з іноземної мови, організоване на засадах діалогічного навчання, характеризується високим рівнем проблемності, яка реалізується системою проблемних завдань різного рівня складності, у процесі розв'язання яких студенти набувають нових знань, розвивають інтелектуальні, мовленнєво-комунікативні та творчі здібності шляхом активізації мислення на основі проблемних ситуацій під час самостійного визначення та розв'язання завдань.

Мета організації проблемного вивчення іноземних мов діалогічними засобами навчання полягає в тому, щоб навчити студентів не окремих розумових операцій у випадковому стихійному порядку, а системи розумових дій для розв'язання нестереотипних завдань; щоб студент, аналізуючи, порівнюючи, синтезуючи, узагальнюючи, конкретизуючи фактичний матеріал, сам отримав із нього нову інформацію. Інакше кажучи, розв'язання проблемного завдання – це розширення, поглиблення знань за допомогою раніше засвоєних або нове застосування попередніх знань.

Аналіз наукових праць, у яких досліджується проблемність у контексті навчального діалогу (Т. Ваколюк, В. Вишпольська, А. Люта та ін.), дозволив вивчити дидактичний потенціал проблемних завдань, що розв'язуються у формі навчального діалогу. Окреслення проблеми допомагає активізувати пізнавальну діяльність студентів, підвищити рівень мотивації; розвинути вміння самостійно і творчо мислити та застосовувати здобуті знання у практичній діяльності; забезпечує розвиток відповідних видів мовленнєвої діяльності та допомагає реалізувати основну функцію вивчення іноземних мов у технічному вищому навчальному закладі – формування у студентів професійної комунікативної мовленнєвої компетенції.

Проблемне навчання іншомовного спілкування реалізується через створення комунікативних ситуацій, які надають процесу вивчення іноземних мов засобами навчального діалогу ситуативного характеру.

Ситуативне спрямування занять з іноземної мови на діалогічних засадах навчання сприяє усвідомленню студентами реальних соціальних і професійних умов, у яких може відбуватися іншомовне спілкування.

Ситуативність діалогічного навчання розглядається багатьма науковцями як ефективний засіб мовленнєвої стимуляції (І. Зайцева, А. Люта, О. Пометун), оскільки обговорення проблем в умовах навчальної ситуації сприяє іншомовній комунікації, під час якої реалізується така якість мовлення, як гнучкість, або здатність до переносу, вміння залучатися до нових ситуацій, функціонувати на новому мовленнєвому матеріалі. Окрім того, ситуацію розглядають як необхідну умову розширення лексичного діапазону студентів: мовні одиниці, вимовлені чи сприйняті поза ситуацією, не залишаються в пам'яті, бо не є значущими для студента; якщо ж вони навіть і запам'ятовуються, то, не позначені ситуацією, втрачають здібність до переносу, студент знає їх, а використати не може. У технічному вищому навчальному закладі на заняттях з іноземної мови доречно залучення ситуацій, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю студентів.

Процес реалізації навчального діалогу як ефективного засобу формування іншомовних комунікативних мовленнєвих навичок і вмінь на заняттях з іноземної мови характеризується активними методами й формами навчання, спрямованими на виконання певних пошукових завдань, обговорення різноманітних проблем, доведення, аргументування власного погляду в постійній співпраці, колективній взаємодії всіх учасників навчання.

Інтерактивність процесу навчання іноземних мов засобами навчального діалогу зумовлює пріоритетність тих активних методів і форм навчальної діяльності, що забезпечують продуктивну взаємодію студентів на заняттях та дозволяють виконувати комунікативно-пізнавальні завдання засобами іншомовного спілкування: ділові/рольові ігри, навчальні комунікативні, професійно зорієнтовані ситуації та дискусії, проблемні

завдання тощо.

Такі активні методи сприяють зростанню продуктивності (обсяг виконаної роботи) та результативності (засвоєння знань, розвиток навичок та вмінь) навчальної діяльності студентів; створенню позитивної мотивації; ефективному формуванню навчальних та пізнавальних навичок та вмінь (компетенції) студентів (планування, рефлексія, контроль, самоконтроль, аналіз, синтез); розвитку вмінь співпрацювати та продуктивно взаємодіяти в колективі; вибудовуванню партнерських стосунків між викладачем і студентами; індивідуалізації і суб'єктності навчання тощо.

Докладний розгляд особливостей навчального діалогу як засобу реалізації активної освітньої діяльності на засадах педагогіки співпраці дозволить виважено спланувати втілення діалогічного навчання на заняттях з іноземної мови.

Отже, використання навчального діалогу в контексті іншомовної підготовки студентів технічних спеціальностей відзначається комунікативною спрямованістю, суть якої полягає в тому, щоб озброїти студентів відповідними компетенціями для практичного застосування в умовах реального іншомовного спілкування; проблемністю навчального матеріалу, що реалізовується через створення ситуацій за професійно зорієнтованою тематикою; високою активністю і вмотивованістю суб'єктів діалогічної взаємодії, яка досягається завдяки активним методам, прийомам та відповідним формам організації діалогу на занятті.

Література

1. Абрамкина О. Г. Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ольга Геннадьевна Абрамкина. – Орел, 2003 – 243 с. **2. Бакум З. П.** Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : [монографія] / Зінаїда Павлівна Бакум. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. – 338 с. **3. Балл Г. О.** Парадигма діалогу і проблема прилучення до наукової культури / Г. О. Балл // Професійна освіта : педагогіка і психологія. – Київ, 1999. – С. 335–337. **4. Ваколюк Т. В.** Педагогічні умови інтенсивного навчання іноземної мови курсантів-прикордонників (на матеріалі англійської мови) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Володимирівна Ваколюк. – Хмельницький, 2003. – 236 с. **5. Вовк І. Р.** Інноваційні методи навчання англійської мови у вищій школі як засіб підвищення мовної компетенції / І. Р. Вовк, С. А. Федак // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки : [збірник]. – Вип. 10 / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя ; [за заг. ред. Є. І. Коваленко]. – Ніжин : [б. в.], 2011. – С. 118–121. **6. Выготский Л. С.** Мышление и речь. Психологические исследования / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1996. – 416 с. **7. Зайцева І. В.** Вправи для навчання майбутніх філологів ведення англомовної дискусії на основі проблемних ситуацій / І. В. Зайцева // Іноземні мови : [наук.-метод. журн.] / Київ. нац. лінгв. ун-т. – Київ : Ленвіт, 2013. – № 3. – С. 31–44. **8. Ковалевская О. В.** Генезис и современное состояние проблемного обучения (Общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков) : дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.02 / О. В. Ковалевская. – Москва, 2000. – 417 с. **9. Песняева Н. А.** Учебный диалог как средство развития речевой деятельности младших школьников : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталья Александровна Песняева. – Москва, 2004. – 214 с. **10. Пометун О. І.** Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [наук.-метод. посіб.] / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – Київ : Видавництво А. С. К., 2004. – 192 с. **11. Цибульська Л. І.** Ланцюги діалогічної взаємодії в контексті навчально-групової діяльності студентів ВНЗ / Л. І. Цибульська // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : [науково-теоретичний збірник]. – Переяслав-Хмельницький, 2010. – Вип. 19. – С. 250–256.

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Пасічна О. В. Дидактичні основи підготовки інженера-педагога у вищому навчальному закладі.

У статті розглянуто техніко-технологічний та психолого-педагогічний складники компетентності інженера-педагога. Акцентується увага на інтегрованому характері цієї професії, на особливостях її виробничої характеристики. Проаналізовано компоненти професіограми інженера-педагога. Описано принципи й методи професійного навчання.

Ключові слова: професійна освіта, інженер-педагог, принципи професійного навчання, методи теоретичного й виробничого навчання.

Пасечная Е. В. Дидактические основы подготовки инженера-педагога в высшем учебном заведении.

В статье рассматриваются технико-технологическая и психолого-педагогическая составляющие компетентности инженера-педагога. Акцентируется внимание на интегрированном характере этой профессии, на особенностях ее производственной характеристики. Анализируются компоненты профессиограммы инженера-педагога. Описаны принципы и методы профессионального обучения.

Ключевые слова: профессиональное образование, инженер-педагог, принципы профессионального обучения, методы теоретического и производственного обучения.

Pasichna O. V. Didactic basis of a teacher-engineer training in a higher educational institution.

The author substantiates the urgency of the issue of teacher-engineers training, who carry out educational activity in professional educational establishments. The content of professional education is revealed.

In the article technical-and-technological, psychological and pedagogical components of a teacher-engineer competency are considered. The integrated nature of this profession is highlighted. The components of a teacher-engineer job profile diagram are analyzed.

Peculiarities of manufacturing characteristics of teacher-engineers are examined. They include requirements for professional knowledge, skills and abilities in a special engineering field, in the field of training and education.

The principles (polytechnical, relation between teaching and production labour, modelling of professional activities in teaching and learning process, occupational mobility) and methods (of theoretical instruction and industrial training, vocational training) are described.

The author asserts that the use of these principles and methods in the course of teacher-engineers training allows to form their professional competence, improve necessary skills and abilities.

Key words: vocational training, teacher-engineer, principles of vocational training, methods of theoretical and industrial instruction.

Модернізація сфери освіти висуває нові вимоги й до професійно-технічної освіти. Закон України «Про професійно-технічну освіту» передбачає створення умов для професійної самореалізації особистості й забезпечення потреб держави у кваліфікованих робітниках. У зв'язку з цим актуальною є проблема підготовки інженерів-педагогів, які здійснюють освітню діяльність у професійних навчальних закладах.

Зміст професійної освіти включає поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією конкретного виду виробничої діяльності. Термін «професійна освіта» розуміють і як сукупність знань, умінь і навичок, оволодіння якими надає можливість працювати

спеціалістом вищої, середньої кваліфікації або кваліфікованим робітником [1, с. 275].

Головним завданням професійно-технічних навчальних закладів є формування у студентів теоретичних знань, практичних умінь і професійних навичок. Відповідно, щоб забезпечити якість професійної освіти, викладач повинен володіти на високому рівні професійно-педагогічною компетенцією – здатністю інженера-педагога кваліфіковано здійснювати професійне навчання в межах конкретної спеціальності на рівні вимог, установлених стандартами професійної освіти. Компетентність інженера-педагога містить два інтегровані складники: компетентність техніко-технологічну (інженерну) й компетентність психолого-педагогічну. При цьому техніко-технологічна компетентність є предметною або змістовою сферою діяльності, тобто тією сукупністю знань, умінь і навичок, яку необхідно передати студенту у процесі здобуття професійної освіти. Психолого-педагогічна компетентність є засобом, що забезпечує цей процес [5, с. 286].

На інтегрованому характері професії інженера-педагога акцентується в дослідженнях провідних фахівців із професійної освіти (С. Батишев, В. Безрукова, І. Васильєв, О. Коваленко, З. Курлянд, Н. Ничкало, М. Сибірська, К. Устемиров, Н. Шаметов та ін.). Науковці наголошують, що педагог професійного навчання повинен досконало володіти і своєю спеціальністю, і засобами навчання й виховання. Досягнути вказаних вимог можна лише за умови, якщо у процесі підготовки у вищому навчальному закладі майбутніх інженерів-педагогів будуть ураховані основні принципи професійного навчання й використані методи, які забезпечують інтеграцію профільного й педагогічного складника цієї професії.

Мета статті – описати принципи й методи професійного навчання майбутніх інженерно-педагогічних працівників.

Вузловим завданням сучасної методики професійного навчання є його оптимізація, що, за словами О. Коваленко, дозволяє з мінімальними витратами засобів і часу одержати максимальний результат й підготувати кваліфікованого спеціаліста [2, с. 9]. У процесі підготовки інженера-педагога необхідно ураховувати комплекс вимог до професії. Йдеться про професіограму інженера-педагога. У науково-методичній літературі [5, с. 275–285] аналізуються такі складники професіограми інженера-педагога: соціально-економічна, виробнича, санітарно-гігієнічна характеристики професії, вимоги професії до індивідуально-психологічних якостей спеціаліста й підготовка кадрів.

З-поміж зазначених складників найбільш важливим, на нашу думку, в аспекті підготовки майбутніх інженерів-педагогів є виробнича характеристика професії, яка передбачає вимоги до професійних знань, умінь і навичок у спеціально-інженерній галузі (зміст праці в межах тієї професії, за якою здійснюється підготовка студентів; правила безпечного виконання робіт), у галузі навчання (основи дидактики професійної педагогіки; сучасні технології професійного навчання та його методика), у галузі виховання (методи й методичні прийоми виховної роботи зі студентами). Як бачимо, окреслені вимоги зумовлені інтегрованим характером професії інженера-педагога, який одночасно є викладачем і теоретичного, і практичного навчання. У зв'язку з цим у процесі підготовки інженерів-педагогів у ВНЗ необхідно використовувати оптимальні методи навчання, які ґрунтуються на принципах професійного навчання.

Провідним принципом професійного навчання є політехнічний принцип. Він характеризується відповідністю змісту навчання основним напрямкам розвитку сучасної науки й техніки. Як справедливо зазначає Н. Шамрай [3, с. 121–123], реалізація цього принципу потребує дотримання таких умов: зв'язок навчального матеріалу з майбутньою практичною діяльністю; ураховання чинників, що впливають на продуктивність праці; можливість реалізації пізнавальних інтересів студентів. Політехнічна освіта передбачає оволодіння комплексом знань про наукові основи сучасного виробництва. На основі цих вимог формуються загальнопрофесійні та спеціальні знання студентів.

Крім політехнічного принципу, у процесі підготовки інженера-педагога також ураховуються й інші принципи, а саме: принцип поєднання навчання з виробничою працею,

зв'язок теорії з практикою (у будь-якому трудовому процесі повинні синтезуватися знання й уміння з різних галузей науки; теоретичні знання повинні бути випереджальними й перевірятися на практичних заняттях), принцип моделювання професійної діяльності в навчальному процесі (виявлення типових завдань, їх трансформація в навчально-виробничі завдання), принцип професійної мобільності (зміст професійного навчання повинен швидко вдосконалюватися, ураховуючи інновації у техніці та технології праці).

Розглянувши принципи професійного навчання, зупинимося на методах навчання, реалізація яких у навчальному процесі дозволить майбутнім інженерам-педагогам оволодіти спеціальними знаннями, уміннями й навичками, сформувати основи професійної майстерності. Методи професійного навчання можна диференціювати на 2 групи: методи теоретичного й виробничого навчання. *Перша група методів* скерована на засвоєння загальнотехнічних та спеціальних предметів. Сюди належать такі методи: словесні (усний виклад матеріалу, бесіда, робота з книгою), наочні (ілюстрації, демонстрації), репродуктивні та проблемно-пошукові (розв'язання типових і творчих, пізнавальних завдань), активні (дидактичні й ділові ігри, інтегративні заняття) та ін. Реалізація окреслених методів дає можливість студентам засвоїти теоретичні основи майбутньої професії, розвинути абстрактне мислення, навчитися проводити аналогії, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, вести активну пошукову діяльність. *Друга група методів* зорієнтована на досягнення головної мети виробничого навчання – формування у студентів професійної майстерності.

За словами І. Левіної [4, с. 148–149], ця мета конкретизується низкою завдань, розв'язання яких стосується змісту поняття «професійна майстерність», як-от: якість виконання роботи з урахуванням технологічних вимог, продуктивність праці, здатність самостійно приймати рішення, творче ставлення до праці тощо. Означені компоненти професійної майстерності зумовлюють необхідність використання у навчальному процесі передовсім таких методів: показ прийомів трудових дій (викладач демонструє кожний складник трудової дії), вправи на тренажерах задля відпрацювання правильності та швидкості виконання трудових дій, самостійні спостереження студентів (порівняння даного устаткування з іншими об'єктами з урахуванням відомих вимог та нормативів), письмовий інструктаж (застосування інструктивно-технологічних карт та алгоритмів для виконання комплексних робіт, регулювання складного обладнання) та ін.

Отже, використання окреслених методів у процесі підготовки інженерів-педагогів дозволить сформувати у них професійну компетенцію, удосконалити необхідні вміння й навички, розвинути такі важливі виробничі якості, як самостійність, активність, творче ставлення до праці.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Гончаренко С. У. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання : [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / Коваленко О. Е. – Харків : Вид-во НУА, 2005. – 360 с.
3. Профессиональная педагогика : [учеб. для студ. пед. специальностей] / под. ред. С. Я. Батышева. – Москва : Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с.
4. Теорія і методика професійної освіти : [навч. посіб.] / [З. Н. Курлянд, Т. Ю. Осипова, Р. С. Гурін та ін.]. – Київ : Знання, 2012. – 390 с.
5. Устемиров К. У. Профессиональная педагогика : [учеб. для студ. вузов] / Устемиров К. У., Шаметов Н. Р., Васильев И. Б. – Алматы, 2005. – 432 с.

СИСТЕМНО-ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО ВИШУ

Потапенко О. Б., Іванова В. В. Системно-інтегративний підхід у формуванні творчої особистості майбутнього вчителя в умовах педагогічного вишу.

У статті розглянуто проблему використання системно-інтегративного підходу у формуванні творчої особистості майбутнього вчителя в умовах педагогічного вишу. Автори статті доходять до висновку про значне зростання в умовах розвитку постіндустріального суспільства вимог щодо виховання ініціативної, соціально активної, творчо спрямованої особистості, спроможної ефективно розв'язувати життєві проблеми; підкреслюють важливість активізації й модернізації пізнавальної діяльності студентів педагогічних вишів шляхом системного аналізу організації й змісту навчально-виховного процесу, зведення окремих його аспектів у єдину модель.

Ключові слова: творчість, творчі здібності, системно-інтегрований підхід, творча особистість, творчий стиль поведінки, педагогічна система, системний підхід, майбутній учитель.

Потапенко О. Б., Іванова В. В. Системно-интегративный подход в формировании творческой личности будущего учителя в условиях педагогического вуза.

В статье рассматривается проблема использования системно-интегративного подхода в формировании творческой личности будущего учителя в условиях педагогического вуза. Авторы статьи приходят к выводу о повышении роли требований к воспитанию инициативной, социально активной, творчески направленной личности, способной эффективно решать жизненные проблемы в условиях развития постиндустриального общества; подчеркивается важность активизации и модернизации познавательной деятельности студентов педагогических вузов путем системного анализа организации и содержания учебно-воспитательного процесса, сведения отдельных его аспектов в единую модель.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, системно-интегрированный подход, творческая личность, творческий стиль поведения, педагогическая система, системный подход, будущий учитель.

Potapenko O. B., Ivanova V. V. System-integrative approach in the formation of a creative personality of a future teacher in the conditions of pedagogical university.

In the article the problem of using system and integrative approach in the formation of a creative personality of a future teacher in the conditions of pedagogical university was considered. The authors of the article consider that it is necessary to increase the requirements for education of initiative, socially active, creative-oriented personality that is able to solve the vital problems effectively in the age of post-industrial society development. The importance of activation and modernization of cognitive activity of students of pedagogical universities by the system analysis of education process organization and content and joining some of its aspects in a single model is emphasized.

Modernization of the higher pedagogical education involves improving its contents, reorientation of learning purposes, reorganization of its structure, implementation of new learning technologies, integration and differentiation of knowledge.

The authors of the article pay attention to the disclosure of the content of pedagogical creativity that is an optimal model of teacher's activity that combines the logic of the development of pedagogical science and social contracting in training of creative personality of future teacher.

Based on the analysis of scientific researches a mechanism of pedagogical creativity was

singled out, ways of systematic and integrated approach in the formation of a creative personality of student in conditions of reorganization of the educational process of pedagogical university were analyzed. New effective ways to improve the educational process connected with the transition from traditional linear models of structuring of knowledge to complicated ones, from static didactic systems to dynamic ones, from standardization of educational content to understanding its plurality and relativity were determined.

An objective regularity of domestic pedagogical education is a complex interaction between different disciplines which inevitably leads to the development of systematic and integrative processes, development and realization of radical new conceptual approaches to modern pedagogical system.

System and integrative approach in pedagogical education covers all directions of the learning process, changes the strict cause and effect dependence on the system of relationships and interrelations, creates a completely new integrated content of learning.

Key words: creativity, creative capabilities, system and integrated approach, creative personality, creative style of behavior, educational system, system approach, a future teacher.

Складні умови розвитку постіндустріального суспільства разом із кризовими явищами в політичній, соціально-економічній, етнокультурній та інших галузях життя висувають вимоги виховання ініціативної, соціально активної, творчо спрямованої особистості, спроможної ефективно розв'язувати життєві проблеми. Саме тому на сучасному етапі реформування вітчизняної освіти значно зростає роль активізації й модернізації пізнавальної діяльності студентів педагогічних вишів шляхом системного аналізу організації й змісту навчально-виховного процесу, зведення окремих його аспектів у єдину модель. Модернізація вищої педагогічної освіти передбачає вдосконалення її змісту, переорієнтацію цілей навчання, перебудову її структури, упровадження нових технологій навчання, інтеграцію й диференціацію знань.

У педагогічній науці триває пошук нових ефективних шляхів удосконалення навчального процесу, пов'язаний із переходом від традиційних лінійних моделей структурування знань до складних, від статичних дидактичних систем до динамічних, від стандартизації змісту освіти до розуміння його множинності та відносності [5, с. 51]. Об'єктивною закономірністю вітчизняної педагогічної освіти постає ускладнення взаємодії між різними галузями знань, що неодмінно зумовлює розвиток системно-інтегративних процесів, розроблення й реалізацію принципово нових концептуальних підходів до сучасних педагогічних систем.

Метою статті є теоретичне дослідження можливостей системно-інтегративного підходу у формуванні творчої особистості майбутнього вчителя.

Зміст творчості може бути різним, але соціальна цінність і новизна її продукту постають основними характеристиками творчої діяльності. Дані психологічних досліджень свідчать про те, що критерій творчості має бути процесуальним, пов'язаним із особливостями перебіг процесу в цілісній психіці як системі, що породжує активність людини. Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дозволяє говорити про те, що педагогічна творчість – це оптимальна модель учительської діяльності, яка сполучає в собі логіку розвитку педагогічної науки й соціальне замовлення на підготовку творчої особистості; це індивідуально-продуктивний процес створення нових або варіювання вже відомими прийомами впливу й взаємодії в нових сполученнях і проблемних формах передачі знань задля отримання творчого результату.

Творча особистість, як уважає С. Сисоєва, є носієм високого рівня знань, відрізняється прагненням до створення нового, оригінального продукту діяльності. Для такої особистості творча діяльність, унаслідок якої виникає нове досягнення, є життєвою необхідністю, а творчий стиль поведінки, нестандартний і часто непередбачуваний – найбільш характерним. Творчі здібності є головним показником творчої особистості, бо саме вони забезпечують пошук і впровадження нових способів діяльності, необхідних для

реалізації її творчого потенціалу [6, с. 114]. Механізм педагогічної творчості містить у собі риси, що характеризують творчі здібності особистості майбутнього вчителя: абстрагування – здатність, відволікаючись від несуттєвого, формувати абстрактні поняття; емоційну стійкість, що забезпечує витримку і самовладання; здатність до ідентифікації себе з іншими; гнучкість мислення – здатність здійснювати по чергово ту чи ту розуму операцію; критичність мислення – здатність контролювати інформацію, що надходить, опірність шаблону; легкість генерування ідей – здатність створювати нові ідеї; професійно-педагогічне мислення – здатність аналізувати свою діяльність, відшукувати науково-обґрунтоване пояснення успіхів і невдач, передбачати результати роботи; перенесення досвіду – здатність використовувати засвоєні зразки діяльності в новій ситуації; здатність розвивати ідею – уміння всебічно опрацювати ідею; творча уява – здатність створювати нові комбінації досвіду; відчуття проблеми – здатність самостійно виявляти проблеми.

Системно-інтегративний підхід у формуванні творчої особистості майбутнього вчителя в умовах організації навчально-виховного процесу педагогічного вишу спирається на органічне поєднання системних та інтегративних елементів у структуруванні змісту навчальних дисциплін. Професійна підготовка майбутнього вчителя має бути адекватною запитам практики й одночасно – більш персоніфікованою, надаючи кожному студенту вже в період навчання можливості оволодіння основами педагогічної майстерності з урахуванням інноваційних технологій. Таку можливість надає врахування всіх складників навчально-виховного процесу.

Системний підхід охоплює всі напрямки навчального процесу – від постановки цілей і конструювання змісту, форм, методів, засобів до перевірки ефективності роботи розроблених навчальних систем. Основні положення системного підходу були розглянуті в роботах Ю. Бабанського, В. Безпалько, Т. Давиденко, Т. Ільїної, О. Пехоти. Педагогічна система, на думку багатьох дослідників, становить соціально зумовлену цілісність учасників педагогічного процесу, які співпрацюють на основі взаємодії, що дозволяє спрямувати її на формування й розвиток особистості [8, с. 9]. Розвиток системного підходу в педагогіці передбачає поєднання безлічі взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих меті, завданням і принципам виховання, освіти і навчання підростаючого покоління [8, с. 10].

Отже, педагогічна система – це впорядкована нескінченність взаємопов'язаних елементів, об'єднаних загальним функціонуванням, спільністю мети і єдністю управління, що перебуває у взаємодії з середовищем як цілісна єдність [4, с. 6]. В. Безпалько вважає, що системний підхід дозволяє об'єднати в одне ціле об'єктивно взаємопов'язані засоби, методи, форми і процеси, необхідні для створення організованого, цілеспрямованого й умисного педагогічного впливу на формування особистості майбутнього вчителя [1, с. 6]. На підставі поданого аналізу наукових тлумачень педагогічних систем і системного підходу можна виявити такі їх характеристики:

1. Системний підхід передбачає врахування сукупності взаємозв'язаних засобів, методів і форм, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого й умисного педагогічного впливу на формування особистості.

2. Під час застосування системного підходу наявність взаємопов'язаних компонентів є важливою умовою їх загального функціонування й органічного поєднання.

3. Базовою системоутворювальною ознакою системного підходу є підпорядкування компонентів меті, змісту, методам, взаємозв'язок діяльності того, хто навчає, і діяльності тих, хто навчається.

У науковій літературі термін «інтеграція» тлумачиться як об'єднання в єдине ціле раніше ізольованих частин, елементів, що супроводжується ускладненням і зміцненням зв'язків та відношень між ними. Категорію інтеграції в педагогіці пов'язують з виникненням якісно нових аспектів у процесі отримання нових знань, установленням істотних зв'язків між речами, процесами та явищами в їх цілісній взаємодії [7, с. 33–34]. У педагогічному словнику інтеграція в навчанні потрактовується як відбір та об'єднання навчального

матеріалу з різних предметів задля цілісного, системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем, створення інтегрованого змісту навчання – предметів, які об'єднували б у єдине ціле знання з різних галузей [3, с. 124]. На основі численних означень поняття «інтеграція», ми можемо стверджувати, що інтеграцією є процес взаємодії певної кількості структурних елементів із заданими властивостями, який супроводжується встановленням, ускладненням, зміцненням істотних зв'язків між цими елементами, а результатом такої взаємодії є формування інтегрованого об'єкта (цілісної системи) з якісно новими властивостями [5, с. 53].

На основі переваг системно-інтегративного підходу певний інтерес становить доволі специфічний метод кон'юнктивного аналізу. Його практичне використання в структуруванні змісту навчання та організації навчального процесу передбачає перехід від концепції різнопредметних уявлень до єдиного інтегрованого погляду на всю освітньо-дидактичну систему [5, с. 52]. У процесі інтеграції сувора причинно-наслідкова зумовленість змінюється системою взаємовідношень і взаємозв'язків, коли елементи одного об'єкта співвідносяться і взаємодіють зі структурою іншого, а наслідком такого взаємопроникнення стає не просто сукупність подібних і однорідних елементів з можливим покращенням якості обох об'єктів, а новий об'єкт з новими властивостями [7, с. 35]. Нині все більше дослідників висновують, що виховання й освіта є не що інше як оволодіння культурою (особливо, коли під культурою розуміється накопичений досвід людства або набутий рівень майстерності в окремій сфері діяльності) і культурологія становить не просто споріднену з педагогікою галузь знань, а її методологічну основу, важливий складник педагогічної культури вчителя [2].

Для успішної реалізації концепції системно-дидактичної інтеграції слід дотримуватися базових принципів дидактики. Наочність, системність, науковість, свідомість і ґрунтовність знань, наступність у навчанні становлять традиційну основу вимог навчання. Особливо зростає роль принципу системності, спрямованого на формування цілісної системи предметних знань. Цьому сприяє науково-методологічне об'єднання інформаційного забезпечення кількох (як правило, двох) навчальних дисциплін, що дозволяє більш оперативно й науково грамотно на рівні причинно-наслідкових зв'язків пояснювати особливості теоретико-практичної підготовки до педагогічної діяльності й ефективно формувати інтелектуальні, моральні, естетичні вміння й навички майбутніх учителів. Так, у процесі вивчення навчальної дисципліни «Методика виховної роботи», яка безпосередньо спрямована на підготовку студентів до проходження педагогічної практики, органічно поєднується навчальний матеріал з курсів педагогіки, історії педагогіки, психології, соціології, філософії, етики.

Інтегративні дидактичні системи, основу яких складають ідеї природної інтеграції та синергетики (нелінійне мислення, яке здатне сприймати істинну реальність нескінченної змінюваності світу) здатні значно активізувати пізнавальну діяльність студентів, розвинути їхнє мислення. Головною особливістю такого підходу є поділ навчального матеріалу не ззовні, а зсередини. У межах інтегративних дидактичних систем застосовують низку законів: *корелятивність* – елементи інтеграції мають властивості, які забезпечують їх здатність до узгодженої взаємодії; *імперативність* визнає наявність системно-структурного характеру зінтегрованого об'єкта; *доповнювальність* – інтегративні процеси спричиняють процеси диференціації (і навпаки) [5, с. 56–58].

Отже, використання системно-інтегративного підходу у формуванні творчої особистості майбутнього вчителя в умовах педагогічного вишу передбачає врахування сукупності взаємозв'язаних форм, методів і засобів організації навчально-виховного процесу, їх загальне функціонування й органічне поєднання. Логіка використання такого підходу в навчанні студентів спрямована на формування в них цілісної системи предметних знань із використанням законів кореляції й імперативності.

Література

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с. **2. Буряк В. К.** Педагогічна культура : методологічний

аспект / Володимир Костянтинович Буряк. – Київ : Деміург, 2005. – 232 с. **3. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с. **4. Ильина Т. А.** Структурно-системный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – Москва : Знание, 1982. – 72 с. **5. Козловська І. М.** Дидактична інтегралогія : сутність, теоретичні основи, застосування / І. М. Козловська // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1. – С. 51–60. **6.** Освітні технології : [навчально-методичний посібник] / [за ред. О. М. Пехоти]. – Київ : А.С.К., 2002. – 256 с. **7. Сова М.** Філософсько-культурологічні основи інтеграції знань / Маргарита Сова // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 33–36. **8. Шамова Т. И.** Управление образовательными системами / Т. И. Шамова. – Москва : Академия, 2003. – 384 с.

УДК 378.14:622.007.2

*Микола Ступнік, Володимир Моркун,
Зінаїда Бакум, Вікторія Ткачук*

КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ ГІРНИЧОГО ІНЖЕНЕРА В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ (ШКОЛА – ВНЗ – ПІДПРИЄМСТВО)

Ступнік М. І., Моркун В. С., Бакум З. П., Ткачук В. В. Концепція підготовки гірничого інженера в системі неперервної освіти (школа – ВНЗ – підприємство).

У статті розроблено концепцію підготовки гірничого інженера в системі неперервної освіти. Визначено етапи означеної підготовки: загальноосвітній заклад, вищий навчальний заклад, підприємство. Обґрунтовано значення профорієнтаційної роботи, дидактичні засади фахової підготовки майбутніх інженерів в умовах сучасного вишу, а також порушено проблеми адаптації випускників гірничих факультетів на підприємстві.

Ключові слова: підготовка гірничого інженера, система неперервної освіти, етапи підготовки гірничого інженера, організація профорієнтаційної роботи, фахова підготовка, адаптація гірничих інженерів на підприємстві.

Ступник Н. И., Моркун В. С., Бакум З. П., Ткачук В. В. Концепция подготовки горного инженера в системе непрерывного образования (школа – вуз – предприятие).

В статье разработана концепция подготовки горного инженера в системе непрерывного образования. Определены этапы такой подготовки в общеобразовательном заведении, высшем учебном заведении, на предприятии. Обосновано значение профориентационной работы, дидактические основы профессиональной подготовки будущих инженеров в условиях современного вуза, а также рассмотрены проблемы адаптации выпускников горных факультетов на предприятии.

Ключевые слова: подготовка горного инженера, система непрерывного образования, этапы подготовки горного инженера, организация профориентационной работы, профессиональная подготовка, адаптация горных инженеров на предприятии.

Stupnik M. I., Morkun V. S., Bakum Z. P., Tkachuk V. V. The concept of a mining engineer training in the lifelong learning system (school – higher educational institution – enterprise).

In the article the concept of a mining engineer training in the lifelong learning system has been developed. The attention is focused on the fact that among urgent problems the effective training and professional development of mining engineers are of key importance because of a severe shortage of highly qualified mining professionals. Stages of training have been defined. They are general educational institution, higher educational institution, enterprise. The value of occupational guidance, didactic principles of future engineers training in the condition of modern university have been proved. The problems of adaptation of mining faculty graduates at the enterprise have been discussed.

The first stage in the system of mining engineer training is educational institutions where one of the main objectives is ensuring the social adaptation of students, their adjustment to real

conditions of society, existing structure of social relations and activities, including work activity.

The occupational guidance as an important factor providing the involvement of prospective students to further training at mining faculties has been described. It includes not only the information about professions, but work activity requirements as well.

The next stage, the finding out didactic principles of mining specialists training in terms of higher education, should be considered. It is noted that the educational process is carried out at two levels. At the bachelor course students acquire knowledge of humanities, social-economic, mathematical, natural science and general professional disciplines. At the same time they study special disciplines (from the cycle of general engineering and practical training). The second stage, engineering training according to specialty, involves profound studying of mining laws, economics and management, mining and blasting safety, and their design using modern computer systems.

At the final stage in the system of mining engineer training the adaptation of mining faculty graduates in the conditions of the modern enterprise has been characterized. It is difficult for young specialists because it is connected with significant change of purpose, conditions of activity, social environment, status and roles.

Key words: preparation of a mining engineer, a system of continuous education, the stages of preparation of a mining engineer, the organization of vocational guidance, vocational training, adaptation of mining engineers in the company.

Соціальні зміни та процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві, пов'язані з входженням України до Європейського освітнього простору. Однією з умов успішної інтеграції є наявність таких рис, як компетентність, творчість, професіоналізм, гуманність у діяльності соціальних суб'єктів усіх сфер життя. Неабияка роль у цьому процесі належить закладам вищої освіти, завданням яких є підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних до роботи в умовах глобалізації, стандартизації європейської освіти, інформаційного росту, конкуренції.

З-поміж завдань, які потребують сьогодні першочергового розв'язання, одне з чільних місць посідає ефективна підготовка та підвищення кваліфікації гірничих інженерів, оскільки відчувається гострий дефіцит висококваліфікованих фахівців гірничої справи (особливо для розвитку нових проектів). Окрім того, наразі відбувається інтеграція вітчизняної гірничої галузі у світовий ринок, що вимагає постійної роботи з мінімізації виробничих витрат, утримання й розширення ринків збуту в умовах жорсткої конкуренції.

У контексті вищезазначеного варто зосередити увагу ще й на таких проблемах: недостатній рівень підготовки випускників загальноосвітніх шкіл, промислових технічних училищ, коледжів, що перешкоджає відбору здібних учнів для подальшого навчання у ВНЗ; участь підприємств, конструкторських бюро, галузевих інститутів у підготовці молодих спеціалістів; слабка технічна та лабораторна база кафедр вишів; рівень підготовки спеціалістів із фахових та фундаментальних дисциплін; недостатнє володіння спеціалістами комп'ютерною технікою, іноземними мовами, навичками управління виробництвом у сучасних умовах; гостра нестача сучасної науково-технічної літератури та підручників (посібники й навчальні програми потребують уточнення та доопрацювання, особливо в економічному та інноваційному аспектах); обмеженість міжнаціональної співпраці навчальних закладів (організація форумів європейських масштабів, спільна робота «тематичних мереж», де беруть участь університетські асоціації.); фінансування науки й освіти за «залишковим принципом».

Відтак з урахуванням положень освітньо-професійної програми підготовки фахівців напряму «Гірництво», специфіки професійної діяльності цих фахівців, а також на основі здійсненого аналізу й узагальнення наукових досліджень щодо визначення структури індивідуальної підготовки фахівця, реалізація освітніх завдань можлива за умов дотримання вимог до підготовки гірничого інженера, які повинні ґрунтуватися на таких засадах: аналіз традицій та інновацій у науково-технічній і соціально-економічній сфері; прогнозування змістових та структурних змін гірничого виробництва, науки, а також освітніх потреб

населення; дослідження процесів становлення економіки країни і напрямів розвитку регіональних економік; системне визначення мети та діяльності гірничого інженера; вивчення стану та динаміки ринку інженерної праці; урахуванні ролі особистісної організації кваліфікованого фахівця у формуванні інженерного мислення, саморозвитку та професійної творчості.

Необхідно враховувати й те, що система знань, яка визначає контент підготовки гірничого інженера, характеризується міцним природничо-науковим, математичним, світоглядним фундаментом, широтою міждисциплінарних системних знань про природу, суспільство, мислення, а також високим рівнем загальних та спеціальних знань, які забезпечують діяльність у проблемних ситуаціях і дозволяють розв'язувати завдання підготовки фахівців високого творчого потенціалу. Адже нині постає проблема забезпечення якості рудної сировини гірничих підприємств на рівні світових вимог.

Майбутній інженер у процесі діяльності виконує чотири основні виробничі функції: проектувальну, дослідницьку, формування яких розпочинається у блоці фундаментальної підготовки, організаційну і технологічну, які формуються переважно у блоці професійно-практичної підготовки. Відповідно, інженер повинен володіти науково-дослідницькими методами розв'язання виробничих завдань, брати участь у проектувальній та винахідницькій діяльності; урахувати рівень технічного прогресу, щоб керуватись не лише установленою практичною, а схилитись до новаторської позиції в інженерній діяльності; знати технологію і техніку проектно-конструкторської роботи та володіти різноманітними формами самоосвіти.

У зв'язку з цим потребує переосмислення та перегляду процес підготовки гірничих інженерів, постає завдання розроблення нової освітньої концепції, в основу якої покладено ідею неперервної освіти: школа – ВНЗ – підприємство. Окрім того, пропонується концепція зорієнтована на підготовку інженерів в умовах гірничодобувної галузі як наукоємного виробництва.

Першим етапом у системі підготовки гірничого інженера є загальноосвітні заклади, у яких одним з основних завдань є забезпечення соціальної адаптації учня, пристосування його до реальних умов суспільства, до сформованої структури суспільних відносин і діяльності, зокрема трудової. Надлишок фахівців, підготовка недостатньо кваліфікованих працівників, низька частка зайнятості випускників ВНЗ – усе це проблеми, пов'язані з неправильним вибором професії. Тому завдання сучасної школи зазвичай полягає в тому, аби допомогти молоді досягти певного освітнього рівня, сприяти та спонукати до вибору професійного заняття. Професійна орієнтація поступово стає елементом усієї кадрової політики і частиною двох взаємопов'язаних систем: неперервної освіти й ефективної зайнятості, про що йдеться в низці нормативних документів, які регламентують профорієнтаційну роботу серед молоді («Про затвердження Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається»; «Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції державної системи професійної орієнтації населення»).

Аналізуючи нормативні документи, матеріали Колегій Міністерства освіти і науки, зауважуємо, що проблема професійного самовизначення, професійної орієнтації та життєвих планів молоді – актуальна на сучасному етапі розвитку суспільства. Профорієнтаційна робота є важливим чинником, що забезпечує залучення абітурієнтів до подальшого навчання в університеті, передбачає не тільки наявність інформації про професії, а й ознайомлення з вимогами, що висуваються до трудової діяльності, яка, у свою чергу, вимагає наявності різних якостей і властивостей особистості, для успішного оволодіння професією. Така робота – показник активної присутності факультету та кафедр в освітньому просторі, що стає одним із критеріїв управління якістю освіти.

В організації профорієнтаційної роботи доцільно керуватись *принципами*: доступність професійної інформації щодо навчання та працевлаштування; взаємозв'язок інтересів особистості й суспільства в межах ринкової економіки; можливості отримання профорієнтаційних послуг громадянами України та інших держав, відповідно до міжнародних угод; конфіденційність висновків профконсультацій тощо.

Окрім реалізації принципів, у профорієнтаційній роботі важливо виконувати низку

завдань: дотримання Конституційних прав громадян на працю, вільний вибір професії відповідно до професійних інтересів, нахилів, здібностей, стану здоров'я тощо; розвиток особистості у процесі її професійного становлення; формування інтелектуального та трудового потенціалу; забезпечення системного підходу у сфері професійної орієнтації; розроблення засад (законодавчих, соціальних, економічних, інформаційних, матеріально-технічних, кадрових і фінансових) розвитку профорієнтації населення; вивчення міжнародного досвіду у сфері професійної орієнтації.

У формуванні готовності до обґрунтованого вибору професії необхідне надання учням психологічної, педагогічної й інформаційної підтримки.

1. Професійна інформація – (бесіди, семінари, лекції профорієнтаційного спрямування, організувати екскурсії на підприємства гірничого комплексу, зустрічі з керівниками підприємств, молодими робітниками, які здобували освіту на гірничих факультетах; доцільним у такій роботі є створення професіограм, рекламних проспектів вишів, гірничих підприємств.

2. Професійне виховання (організувати предметні гуртки, факультативи, створювати групи за фаховими інтересами; сприятимуть професійному визначенню і шкільні тематичні вечори, клуби цікавих зустрічей тощо).

3. Профдіагностування – слід звернути увагу на медичні огляди учнів, що проводяться задля виявлення відхилень у фізичному розвитку і стані здоров'я, їх корекції та лікування. Школярів і їхніх батьків варто інформувати про можливі обмеження відповідно до медичних показань, з урахуванням установлених умов, специфіки й особливостей праці гірників.

Задля виявлення індивідуальних особливостей, професійних інтересів, схильностей слід проводити психодіагностичне тестування.

4. Профконсультація – доцільно вивчити професійні плани школярів через анкетування, провести індивідуальні бесіди профконсультантів з учнями, розробити рекомендації щодо вибору майбутньої професії відповідно до інтересів і можливостей школяра, шляхів її здобуття.

5. Професійний відбір передбачає розроблення методик відбору за професіями, виявлення в кандидатів на роботу протипоказань до професії, відбір учнів для навчання на відділеннях допрофесійної підготовки ПТНЗ, у НВК відповідно до профілів.

6. Аналіз ринку праці. На ньому надається інформація про рівень затребуваності професії.

Другий етап у системі підготовки гірничого інженера – вищі навчальні заклади різних рівнів акредитації.

Бурхливий розвиток науки і техніки на межі XX і XXI століть висуває широке коло питань, пов'язаних із проблемами підготовки майбутніх фахівців, особливо в галузі гірництва. У «Національній доктрині розвитку освіти України у XX ст.» зазначено, що основною метою та пріоритетами розвитку освіти є її особистісна орієнтація, формування професіонала, забезпечення умов для його професійної самореалізації [1].

У процесі з'ясування дидактичних засад підготовки фахівців гірничого профілю в умовах університетської освіти слід урахувати, що навчальний процес здійснюється за двома рівнями. На рівні бакалаврської підготовки студенти здобувають знання з гуманітарних, соціально-економічних, математичних, природничо-наукових та загально-професійних дисциплін. Водночас вивчають спеціальні дисципліни (із циклу загально-інженерної та професійно-практичної підготовки). Другий етап – інженерна підготовка за фахом – передбачає поглиблене вивчення гірничого права, економіки та менеджменту, безпеки гірничих і підірваних робіт, їх проектування, зокрема з використанням сучасних комп'ютерних систем.

Змістовий компонент навчального процесу повинен урахувати загальні характеристики об'єктів гірничої справи, формалізованих в освітньо-кваліфікаційній характеристиці та освітньо-професійній програмі, відповідно, навчальні плани та робочі програми. Інтегрований зв'язок навчальних програм зі спеціальних дисциплін із загально-

інженерними, раціональне співвідношення лекційних, практичних, лабораторних занять в освітньому процесі створює умови для системного засвоєння студентами навчального матеріалу.

Відтак добір навчального змісту й організація навчального процесу повинні здійснюватися на визначених сучасністю *підходах* – основних стратегічних напрямках, які охоплюють усі компоненти системи навчання: його цілі, завдання і зміст, шляхи і способи їх досягнення, діяльність педагога і суб'єкта, технології навчання, критерії ефективності навчального процесу, систему контролю [2].

Спостереження і досвід роботи дають підстави стверджувати, що у підготовці гірничого інженера слід реалізовувати: 1) особистісно зорієнтований; 2) компетентнісний; 3) системний.

Найважливішими ознаками особистісно зорієнтованого навчання прийнято вважати багатоваріативність методик і технологій, уміння організувати навчання на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто внутрішньої мотивації. Означений підхід може реалізовуватися, наприклад, через варіювання оновлених освітніх завдань: формування високого рівня професійної компетентності та мобільності, широкого світогляду, в основу якого покладено знання суміжних дисциплін, пов'язаних з основною спеціальністю галузей; розвиток високого творчого потенціалу, який реалізовується у творчому мисленні під час розв'язання складних інженерних завдань в інформаційному середовищі; формування установки на саморозвиток, здатності приймати відповідальні рішення, формування індивідуального стилю діяльності, уміння постійно навчатися; вивчення стану та динаміки ринку інженерної праці та інтелектуальної продукції на регіональному, міжрегіональному, національному та міжнародному рівнях; урахування ролі особистісної організації професіонала-інженера у формуванні мислення інженерного типу, у власному способі входження в інженерну культуру та професійну творчість тощо.

Отже, особистісно зорієнтований підхід забезпечує розвиток особистості, ґрунтуючись на виявленні індивідуальних особливостей студента як суб'єкта пізнання і предметної діяльності.

Низку освітніх інновацій і класичних підходів доповнює *компетентнісний підхід*. Його упродовження передбачає набуття студентами необхідних *життєвих*, або *ключових*, *предметних*, або *галузевих* компетентностей. У першому разі йдеться про діяльність, зокрема засвоєння певних умінь і навичок, над виконанням яких людина розмірковує й усвідомлює їх застосування в конкретній життєвій сфері; в іншому – компетентність поширюється на вужчу сферу, наприклад, у межах певної наукової дисципліни.

Компетентнісний підхід полягає у «зміщенні акценту з накопичування нормативно-визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики; перспективність компетентнісного підходу полягає у високій готовності випускника до успішної діяльності в різних сферах» [3, с. 73].

На засадах професійної компетентності ґрунтується визначення *інженерної компетентності майбутнього фахівця*. Дослідники в царині інженерної освіти розглядають інженерну компетентність як наявність у фахівця фундаментальної бази; освітню інженерну компетенцію як уміння поєднувати теорію з практикою; інженерну освіченість як знання соціальних, економічних і культурних умов, що виявляються на виробництві; інженерну підготовленість випускника ВНЗ як уміння фахівця пристосовуватися до технологій, що постійно змінюються, і умов у суспільстві; інженерний досвід фахівця як уміння ефективно використовувати засоби у міжособистісній комунікації [4, с. 10].

Означений підхід більш відповідає умовам ринкового господарювання, оскільки передбачає орієнтацію на формування поряд із професійними знаннями, уміннями та навичками (що для академічного підходу – основне), володіння професійними технологіями, розвитком таких універсальних здібностей (ключових компетенцій), як затребувані сучасним

ринком праці.

Інтерес до системності досліджуваних об'єктів є нині однією з основних методологічних настанов у багатьох царинах науки. Дослідження різних систем відбувається в межах *системного підходу*, завданням якого є розроблення методів дослідження і конструювання складних за організацією об'єктів як систем.

З огляду на це гірничий інженер повинен мати глибокі знання фундаментальних наук, досконало знати техніку і технологію, володіти прийомами технічного креслення та обчислювальною технікою, вільно орієнтуватися в економіці й організації виробництва [5].

У контексті реалізації системного підходу у процес підготовки гірничого інженера доцільно взяти до уваги перетворення інженерної освіти у сферу засвоєння пізнавальної та інженерної діяльності, що докорінно змінює уявлення про ВНЗ. Важливим напрямом розвитку інженерної освіти є спеціальна організація роботи студента упродовж всього навчання в комплексних полідисциплінарних практико-зорієнтованих колективах, органічне залучення студентів до активної творчої діяльності, забезпечення їх масової участі в науково-дослідній роботі, створення цілевизначальних форм навчання. Усе це створює передумови переходу в інженерній освіті від навчально-освітнього до науково-освітнього процесу.

Сучасні розвідки в царині педагогіки вищої школи ґрунтуються передовсім на *принципах навчання* – «системі вихідних положень, які визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи відповідно до загальної мети виховання і закономірностей процесу навчання» [6].

Отже, принципи навчання виражають закономірність процесу навчання, а їх дотримання – необхідна умова успіху професійної діяльності майбутнього гірничого інженера. Принципи тісно пов'язані між собою і реалізуються в навчальному процесі в нерозривній єдності. Недотримання хоч би одного з них ускладнить реалізацію інших, призведе до зниження загальної ефективності навчання.

Сучасні підходи до освіти вимагають переосмислення сутності та завдань навчання, тому нині гостро стоїть потреба в переорієнтації на застосування адекватних до поставленої мети *методів навчання*.

Варто надати перевагу тим методам навчання, які сприяють формуванню вмінь без сторонньої допомоги оволодівати знаннями і є надійною базою самоосвіти та умовою розвитку гармонійної особистості. Концепція розвивального навчання не переобтяжує пам'ять механічним заучуванням, спонукає до самостійності мислення, критичного аналізу матеріалу, є досить актуальною в педагогіці.

Для підготовки гірничих інженерів доцільно обрати класифікацію методів за типом (характером, рівнем) (І. Лернер, М. Скаткін): *пояснювально-ілюстративний (інформаційно-рецептивний); репродуктивний; проблемний виклад; частково-пошуковий, або евристичний метод; дослідницький*.

Отже, у системі підготовки гірничих інженерів в умовах університетської освіти важливо враховувати дидактичні засади, які передбачають визначення змісту освіти, провідних підходів, принципів та методів навчання, що сприятиме здобуттю необхідних знань задля формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

Нормативно-правова база стратегічних шляхів науково-технологічного розвитку презентована низкою законів України: «Про інноваційну діяльність», «Про державні цільові програми», «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки», «Про спеціальний режим інноваційної діяльності технологічних парків» тощо.

Незважаючи на підвищений інтерес до питання розвитку національної інноваційної системи в гірничій галузі, нині все ще не сформовано державну інноваційну політику, яка ураховувала б накопичений світовий досвід формування інноваційної структури і була адаптована до вітчизняної дійсності. Відповідно, під час упровадження інновацій у гірничий промисловий комплекс, на думку науковців [7; 8; 9] варто брати до уваги низку чинників:

1) виснаження багатих родовищ із простими гірничо-геологічними умовами в

доступних соціально-економічних освоєних регіонах;

2) межа зростання продуктивності під час застосування інноваційних технологій;

3) амортизація основних фондів (мова йде не тільки про фізичне зношення, а й про моральне старіння, зокрема гірничої техніки та обладнання);

4) низька екологічність низки об'єктів, зокрема за вищевказаними чинниками зносу основних фондів тощо.

Усі означені чинники потрібно враховувати й у підготовці сучасного гірничого інженера, який у подальшій професійній діяльності зможе упроваджувати інноваційні технології в гірничій галузі. З огляду на це посилюється увага до інноваційних систем не лише в технологічному, але і в педагогічному дискурсі. Освітні технології передбачають інноваційні моделі побудови такого навчального процесу, де на перше місце висувається взаємопов'язана діяльність викладача та студента, спрямована на розв'язання як навчального, так і практичного завдання. Такі моделі доцільно використовувати у підготовці гірничих інженерів, упроваджуючи інноваційні технології: інформаційно-комунікаційні, проектні, дослідницькі.

Стратегічними завданнями сучасної освіти, визначеними в «Національній доктрині розвитку освіти», законах України «Про вищу освіту», «Про Національну програму інформатизації», «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» є створення умов для використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчально-пізнавальній діяльності студентів, що сприяє ефективному розв'язанню комплексу проблем із підготовки фахівців загалом і гірничих інженерів зокрема.

Методи проектування і планування гірничих робіт не завжди відповідають повною мірою сучасним умовам господарювання. Однією з причин є низький рівень інформатизації в гірництві не дозволяє комплексно врахувати ці чинники, що призводить до заміни точних розрахунків приблизними, відсутності багатоваріантного аналізу, прорахунків та неконтрольованих втрат у виробництві. Слід пам'ятати ще й те, що сучасна шахта – це складна мережа гірничих виробок, для провітрювання яких застосовують найчастіше кілька джерел енергії і цілий комплекс вентиляційних споруд різного типу. До того ж повинні бути враховані як нормативні, так і аварійні умови роботи, внаслідок чого суттєве значення мають розрахунок і вибір ефективних режимів роботи в гірничих виробках. Розв'язання такого завдання без застосування ІКТ майже не можливе. Ефективність гірничих робіт, особливо на підприємствах, залежить від повноти аналізу геологічних даних про родовище корисних копалин. Основу цих обрахунків складають відомості про масив розкритих порід, просторове розміщення і розподіл корисної копалини в межах кар'єрного поля, гідрогеологічні умови залягання руд, можливості видобування і транспортування на гірничопереробні підприємства. Досвід свідчить, що лише повноцінний оперативний аналіз геологічних даних із використанням сучасних ІКТ дозволяє досягти максимальної економічної ефективності гірничого виробництва за мінімальних втрат мінеральної сировини. Підвищення ефективності роботи гірничовидобувних підприємств в умовах ринкової економіки, підвищення виробничої і фінансової діяльності вимагає розроблення, освоєння і впровадження сучасних інформаційних технологій, що дозволяють комплексно представити гірничо-геологічну інформацію на основі геологічних моделей родовища і цифрових планів рельєфу місцевості, автоматизувати підрахунок запасів і календарне планування гірничих робіт. Відповідно, інформатизація процесу підготовки майбутнього гірничого інженера є нині актуальним завданням.

Підсумовуючи сказане вище, доречно виокремити переваги гірничих комп'ютерних технологій: повне використання геологічної інформації у розв'язанні низки завдань, максимально точний облік руху запасів мінеральної сировини; можливість багатоваріантних розрахунків розвитку гірських робіт і отримання оптимальних стратегічних рішень, що дають великий економічний ефект; організація автоматизованої системи контролю й управління якістю руди; автоматизація створення будь-яких графічних матеріалів.

Сучасне суспільство ставить перед освітою нові вимоги до підготовки фахівця,

здатного бути не лише висококваліфікованим виконавцем, носієм певних знань, а й активним учасником будь-якого процесу, у якому необхідно самостійно вибудовувати свою життєву і професійну стратегію. Ці завдання можуть бути розв'язані за допомогою *проектної діяльності* – пізнання дійсності, завдяки якому особистість послуговується технологічними, технічними, економічними та іншими знаннями [10].

Гірничодобувна галузь є пріоритетною в сучасній економіці України, а реалізація інноваційних проектів – значущим чинником створення необхідних умов підготовки конкурентоспроможного гірничого інженера на світовому ринку праці.

Підготовка гірничого інженера в умовах компетентнісної парадигми освіти потребує упровадження *проектної технології* в рамках системного підходу.

I курс – залучення студентів до участі в науково-практичних конференціях, наукових семінарів, участі в засіданнях круглого столу тощо. Така діяльність допоможе визначитися з постановкою проблеми для подальшого її розв'язання в майбутньому проекті. Для ефективної організації проектної діяльності студента на цьому етапі на кафедрі визначається науковий керівник, який закріплюється за кожним студентом, і керує упродовж усіх років навчання.

II курс – обрання напряму проектної діяльності відповідно до наукових шкіл кафедри, визначення мети і завдань дослідження; відображення його результатів у межах курсового проектування. Відповідно до поставленої мети студенти вивчають проблему на основі аналізу наукових публікацій, що забезпечує більш усвідомлене бачення досліджуваної проблеми, обирають технології виконання, здійснюють відбір необхідних методів та їх аналіз;

III курс – проходження виробничої практики, під час якої створюється можливість отримання зворотного зв'язку з безпосередніми споживачами науково-освітніх продуктів (організація перевірки та тестування наукових розробок на базі партнерських організацій). Студенти розробляють практичні аспекти проблеми, що мають виражений прикладний характер. Реалізація цих практичних аспектів вимагає від студентів залучення знань з різних предметів, творчого і логічного мислення, дослідницьких аналітичних і проектувальних умінь і навичок.

IV курс – опублікування результатів дослідження в українських та зарубіжних виданнях, відображення ключових позицій у кваліфікаційній роботі. На цьому етапі важливим завданням учасників проекту знайти партнера або клієнта для реалізації продукту.

V курс – виконання дипломного проекту, у якому відображено напрацювання з певної проблеми, а також реалізація продукту.

Сучасна освіта потребує свого вдосконалення в напрямку розвитку і реалізації *дослідницької діяльності* студентів, на що вказують нормативно-правові документи, які регламентують функціональність вищої школи. Так, у Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження положення про державний вищий навчальний заклад освіти» та Законі України «Про освіту» з-поміж основних позицій розвитку процесу навчання названо науково-дослідну діяльність студентів як складник підготовки фахівців, створення умов для самореалізації особистості. Такі положення закріплено і в Законі України «Про вищу освіту».

Науково-дослідницька діяльність студентів організовується у вищих навчальних закладах з урахуванням Державної цільової науково-технічної та соціальної програми «Наука в університетах», розробленої Міністерством освіти і науки України, у якій зазначено, що НДР студентів у межах навчального плану є обов'язковою для кожного суб'єкта навчання [11]. Вибір конкретних форм і видів науково-дослідницької роботи студентів, обсягів навчально-дослідних завдань і часу на їх виконання не може бути довільним, а ґрунтуватися на докладному аналізі навчальних програм і планів.

Дослідницька діяльність студентів вишів здійснюється за напрямками: 1) навчально-дослідницька, яка є невід'ємним елементом навчального процесу та входить до календарно-тематичних і навчальних програм як обов'язкова для всіх студентів; 2) науково-дослідницька робота, що виконується поза навчальним процесом у межах студентського науково-творчого

товариства.

Третім етапом у системі підготовки гірничого інженера є адаптація випускників гірничих факультетів в умовах сучасного підприємства, яка для молодих фахівців вирізняється особливою складністю, оскільки пов'язана з істотною зміною мети, характеру, умов діяльності, соціального оточення, статусу і ролей.

Процедура адаптації складається з трьох послідовних блоків: уведення нового співробітника в корпоративну культуру, адаптація до службових обов'язків та моніторингу ефективності адаптації.

Етап 1. Ознайомлення з корпоративною культурою. Процес адаптації співробітників єдиний для всіх спеціальностей. На цьому етапі молодого фахівця ознайомлюють із підприємством. Вхідження фахівця в колектив починається з ознайомлення із внутрішнім трудовим розпорядком, нормами роботи, комунікації в колективі тощо.

Етап 2. Вступ до спеціальності. Новий співробітник під керівництвом наставника починає виконувати конкретні робочі завдання.

Етап 3. Моніторинг ефективності адаптації. За підсумками випробувального терміну відділ розвитку персоналу отримує документи (таблиця, у якій вказані всі процедури адаптації співробітника і час їх виконання; звіт наставника, де подана пропозиція: приймати нового співробітника на постійну роботу чи ні; опитування нового фахівця). Учень, у свою чергу, оцінює роботу наставника і надає відділу розвитку персоналу відгук про клімат у колективі.

Управління адаптацією гірничого інженера є можливим за умови володіння наставником базою знань з організації й управління виробничою діяльністю в сукупності зі знанням інженерно-педагогічних аспектів (динаміки механізму адаптації; особливостей навчання дорослих; ключових аспектів наставництва; мотивації в наставницькій діяльності; форм впливу на підлеглого; особистісних чинників, що сприяють ефективності порозуміння наставника та працівника-початківця; психофізіологічних особливостей сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, мовлення дорослих тощо).

Отже, ключова проблема, на розв'язання якої спрямована ідея концепції підготовки гірничого інженера, полягає у здобутті фундаментальних знань, формуванні умінь і навичок, що забезпечують подальшу можливість застосовувати знання спочатку в навчальній, а в перспективі й у професійній діяльності. Освітній процес презентуємо як систему творчих майстерень авторитетних науковців, провідних інженерів, студентів, здобувачів бакалаврських, магістерських ступенів та інженерних звань, аспірантів і докторантів, які створять творчий колектив, відповідну наукову школу, де реалізується наступність у методології пізнавальної діяльності, цінностях і меті інженерної роботи.

Література

1. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України [Електронний ресурс]. – Київ : 17.04.2002. – № 347/2002. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
2. **Абрамчук О.** Процес виховання студентів університету в позаурочний час / О. Абрамчук, О. Федун // Молодь і ринок. – 2009. – № 9. – С. 32–36.
3. **Паращенко Л. І.** Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників: практичні підходи / Л. І. Паращенко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи ; за заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К. І. С., 2004. – С. 73–86.
4. **Белоновская И. Д.** Формирование профессиональной компетентности специалиста: региональный опыт / И. Д. Белоновская. – Москва : Ин-т развития профессионального образования, 2005. – 351 с.
5. **Кирпичев В. Л.** Задачи высшего технического образования / В. Кирпичев. – Львов – Харьков, 1890. – 24 с.
6. **Олійник П. М.** Дидактичні принципи навчання та їх дидактико-методичні особливості // Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : П. М. Олійник, С. У. Гончаренко, К. Федорченко та ін.; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – Київ : Вища шк., 2003. – С. 55–68.
7. **Stupnik N. I.** Influence of rock massif stress-strain state on uranium ore breaking technology / N. I. Stupnik; V. A. Kalinichenko; M. B. Fedko; Ye. G. Mirchenko // Scientific Bulletin of National

Mining University. – 2013. – Issue 2. – P. 11. **8. Моркун В. С.** Оптимизация управления качеством железорудной продукции на основе ультразвукового контроля / В. С. Моркун, О. В. Поркуян // Научный журнал «Материалы IV Международной конференции «Стратегия качества в промышленности и образовании». – Болгария – Варна, Технич. ун-т, 2009. – С. 143–147. **9. Купін А. І.** Інтелектуальна ідентифікація та керування в умовах процесів збагачувальної технології: [монографія] / Андрій Іванович Купін. – Кривий Ріг: КТУ. – 2008. – 204 с. **10.** Концепція державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006–2010 роки // Освіта України. – 2006. – № 48 (741). – С. 1–3. **11.** Державна цільова науково-технічна та соціальна програма «Наука в університетах» на 2008–2012 роки [Електронний ресурс] / Кабінет Міністрів України. – Офіц. вид. – Київ, 2007. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua>

УДК 378.937

Анжеліка Татарнікова

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З АРТ-МЕНЕДЖМЕНТУ

Татарнікова А. А. Педагогічні умови формування професійної компетентності студентів музичних спеціальностей з арт-менеджменту.

У статті на основі аналізу й узагальнення концептуальних підходів зарубіжних та українських науковців щодо сутності навчальних програм з арт-менеджменту, а також модернізації мистецької освіти, обґрунтовано педагогічні умови формування професійної компетентності студентів музичних спеціальностей з арт-менеджменту. Продемонстровано значущість професійної підготовки студентів музичних спеціальностей як майбутніх арт-менеджерів, розкрито дидактичний потенціал провідних принципів і засобів компетентнісного й студентоцентрованого підходів щодо її організації й оцінки якості прикінцевих результатів.

Ключові слова: арт-менеджмент, професійна компетентність з арт-менеджменту, компетентнісний підхід, студентоцентрований підхід, фахова підготовка студентів музичних спеціальностей.

Татарнікова А. А. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности студентов музыкальных специальностей по арт-менеджменту.

В статье на основе анализа концептуальных подходов зарубежных и украинских ученых к исследованию сущности учебных программ по арт-менеджменту, а также модернизации художественного образования, обоснованы педагогические условия формирования профессиональной компетентности студентов музыкальных специальностей по арт-менеджменту. Продемонстрирована значимость профессиональной подготовки студентов музыкальных специальностей как будущих арт-менеджеров, раскрыт дидактический потенциал ведущих принципов и средств компетентностного и студентоцентрированного подходов к ее организации и оценке качества результатов.

Ключевые слова: арт-менеджмент, профессиональная компетентность по арт-менеджменту, компетентностный подход, студентоцентрированный подход, профессиональная подготовка студентов музыкальных специальностей.

Tatarnikova A. A. Pedagogical conditions of professional competence development of music students in Arts Management.

This article comprises the substantiation of the pedagogical conditions of professional competence development of music students in Arts Management based on the analysis of the conceptual approaches of foreign and Ukrainian scientists to educational programmes' research in Arts Management, as well as the modernisation of professional music education system. The importance of the vocational training of music students who are to become Arts Managers is also

demonstrated in the article. The future specialists have to obtain the leading technologies of Arts Managements, i.e. promotion of Arts product, concert administration, information support of Arts product and performer's creative work, Internet promotional campaigns, operating a blog in social networks, collaboration with sponsors (fundraising, patronage, and charity), etc.

It is emphasized that the analysis of educational curricula and programmes, as well as the empirical study on the levels of professional competence of musicians-alumni in Arts Management in Ukraine conclusively confirm the fact that the intentional development of the alumnus individuality like a professional Arts Manager in the field of musical art until now has not been provided in a proper manner. Therefore, the didactical potential of the main principles and means of competency-based and concentrated-on-student approaches to its organisation and the results' quality evaluation is reached.

It is also proved that the development of the professional competence of music students in Arts Management while receiving their degree in Music will take place more effectively if some special pedagogical conditions are managed to be created during the education process. These conditions are the enrichment of contents of Arts education with the theoretical questions of Arts Management, the maintenance of the individual research activities of students on gaining the main technologies of Arts Management, the pedagogical support of individual professional self-development of students as Arts Managers in the field of the Art of Music, and the motivation of students in their participation in different projects based on the artistic and creative activities.

It is shown that the means of the concentrated-on-student approach, like the principles of humanization, individualization, personalization, dialogization, scientificity, occupational mobility, contextuality of education, diversification of artistic education, its universality, adequacy to its contents, forms and methods of contemporary targets and functions of musician-specialist as an Arts Manager, the combination of pedagogical facilitation and the development of initiatives and leadership of the members of the social and cultural environment, the problemacity and situatedness of education, its close relation to the Arts Management practice, contribute to the practical realization of the indicated pedagogical conditions.

Key words: Arts Management, professional competence in Arts Management, competency-based approach, concentrated-on-student approach, vocational training of music students.

У країнах світу з усталеною ринковою економікою, де інтенсивно розвивається мистецький бізнес і потрібно серйозно конкурувати за клієнтів і споживачів, професія арт-менеджера з кожним роком стає все більш затребуваною. Це передусім вимагає неперервного вдосконалення його професійної підготовки як на бакалаврському, так і магістерському рівнях освіти. Здобуваючи певний академічний ступінь упродовж опанування відповідної професійної програми, сучасний арт-менеджер повинен продемонструвати володіння певними функціональними компетенціями: дизайнерською, що ґрунтується на знанні базових законів дизайну, потребуючи розвитку художньо-естетичного смаку і відчуття прекрасного; маркетинговою, спрямованою на обґрунтування цікавої концепції та розроблення відповідних рекламних кампаній; ораторською, що дозволяє арт-фахівцю бути переконливим і наполегливим, доводячи всім, що саме ця ідея забезпечить компанії прибуток; управлінською, яка спрямовує його активні дії й певні лідерські якості на те, щоб домогтися від своєї команди кращих результатів; креативною, що, блокуючи мислення штампами, сприяє пропонуванню нових ідей, нестандартних рекламних ходів і художньо-естетичних концепцій, розпочинаючи від формування творчої ідеї до реалізації готового культурного продукту. Означені функціональні компетенції, які зарубіжними вченими (П. Бендихен [11], Дж. Лідстоун [3], П. Дьюї, Дж. Річ [6]) визначаються як здатність успішно застосовувати знання, уміння та особистісні якості в конкретних умовах професійної діяльності, розуміються як вагомий результат професійної мистецької освіти, тому що її основна мета полягає в тому, щоб розвивати у студентів – майбутніх арт-менеджерів спроможність приймати власні рішення, забезпечуючи привабливість і прибутковість арт-проектів.

Як зазначають українські науковці (О. Безгін, Г. Бернадська, О. Дацко, І. Кочарян, М. Поплавський, О. Успенська, О. Часник), орієнтація на світові й європейські освітні цінності вимагає значних перетворень й на рівні вітчизняних навчальних закладів мистецької освіти, оскільки українське суспільство висуває нові вимоги стосовно її модернізаційних змін, зокрема в контексті організації професійної підготовки студентів як майбутніх арт-менеджерів у нашій країні. До провідних технологій арт-менеджменту, які повинен опанувати майбутній лідер у сфері культури й мистецтва, дослідники (К. Жданова, Ф. Колбер, О. Командишко, С. Корнеєва, Ф. Котлер, Г. Новикова, Г. Тульчинський, А. Якупов) зараховують такі: просування арт-продукту; концертне адміністрування; інформаційну підтримку арт-продукту й творчої діяльності виконавця (організація та ведення рекламних кампаній, інформаційна та рекламна розсилка в усій базі учасників event-ринку); промо-кампанії в Інтернеті (розміщення банерів, новин та відеонovin у стрічках новин, розсилка прес-релізів і новин у ЗМІ та професійним дописувачам); ведення блогів у соціальних мережах; робота із спонсорами (файндрайзинг, меценатство, добродійність) тощо. Натомість аналіз навчальних планів і програм, а також емпіричне дослідження рівнів професійної компетентності випускників-музикантів з арт-менеджменту, переконливо засвідчують, що цілеспрямованого формування особистості випускника як професійно обізнаного арт-менеджера з музичного мистецтва до теперішнього часу не відбувається належно [5, с. 45].

З огляду на відсутність науково обґрунтованої дидактичної концепції формування особистості арт-менеджера у вищих навчальних закладах культури та мистецтва, *мета статті* полягає в обґрунтуванні педагогічних умов формування професійної компетентності студентів музичних спеціальностей з арт-менеджменту.

Одним із вирішальних чинників, які перешкоджають отриманню сучасної освіти менеджерами культури в Україні, зазначають О. Безгін і Г. Бернадська [5], є загальна відсутність академічних навчальних програм з мистецького менеджменту. Хоча децентралізація, комерціалізація та інтернаціоналізація української галузі культури вимагають від менеджерів поєднання знань у галузі мистецтва й управління, вітчизняні вищі навчальні заклади культури і мистецтв дещо відстали з відповіддю на ці вимоги. Це автори пояснюють тим, що менеджмент культури як самостійна дисципліна ще не повністю введений в Україні. Не тільки традиційні університети, а й художні школи часто відмовляються сприймати унікальний і самодостатній характер менеджменту культури як професійної кваліфікації, не враховують його потенціалу на ринку праці [5, с. 48].

Нині, за даними каталогу вищої освіти України, є дев'ять програм, які належать до менеджменту культури, чотири з яких функціонують у вищих навчальних закладах столиці (Київському національному університеті театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого; Київському національному університеті культури і мистецтв; Національній академії керівних кадрів культури і мистецтв; Національній академії образотворчого мистецтва і архітектури), три – в обласних центрах сходу України (Харківській державній академії культури; Харківському національному університеті мистецтв; Луганському державному інституті культури і мистецтв). Також діє програма з менеджменту культури на факультеті культури і мистецтв Львівського національного університету імені Івана Франка, яка, включаючи один або два курси з управління, вважається обов'язковою умовою навчання майбутніх театрознавців через їх ознайомлення з виробничим і творчим життям професійних театрів, із процесом створення та реалізації вистави, з безпосередньою роботою театральних митців, тому включають один або два курси управління в свої навчальні програми. Окрім того, програма навчання менеджменту культури існує на гуманітарному факультеті Одеського національного політехнічного університету.

Вочевидь, констатують О. Безгін і Г. Бернадська [5], більшість програм були створені в державних спеціалізованих вищих навчальних закладах мистецтва чи гуманітарних вищих навчальних закладах. Ураховуючи нестачу відповідної інформації, важко здійснювати глибокий аналіз цих програм, їх структури, змісту і якості, а також оцінити їх можливості.

Залежно від профілю навчального закладу, такі програми мають домінуючу наявність курсів або з теорії та історії мистецтв, або з економіки, доповнені кількома вибірковими курсами, пов'язаними з конкретною галуззю мистецтва. У більшості мистецьких вищих навчальних закладів ці програми існують у вигляді поєднання в ширшому контексті мистецтва, культурології, гуманітарних наук або наук загального управління. Оскільки моніторинг структури і змісту цих програм та їх оцінка ніколи не здійснювались, то якість освіти, яку вони забезпечують, залишається під питанням. Це, на думку О. Безгіна і Г. Бернадської [5], ставить під сумнів визнання отриманих студентами освітньо-кваліфікаційних рівнів в інших країнах. Натомість, важливо, щоб ці програми наближалися до змісту програм провідних університетів світу, які готують фахівців з мистецького менеджменту, сприяли працевлаштуванню випускників та полегшували їх академічне визнання як основу для подальших досліджень.

Хоча перша програма в галузі організації та управління мистецтвом була створена в Україні майже чотири десятиліття тому, зазначають О. Безгін і Г. Бернадська [5], питання про легітимність в Україні менеджменту культури й соціально-культурної діяльності, а також арт-менеджменту і музичного менеджменту як академічних дисциплін донині залишається остаточно не розв'язаним, не зважаючи на те, що воно неодноразово порушувалося й обговорювалося фахівцями, які розробляли робочі програми означених курсів і елективних спецкурсів. Основну причину такого стану науковці вбачають у відсутності інформаційних ресурсів з поширення знань у галузі культурного, мистецького й музичного менеджменту [1, с. 45].

За словами Дж. Лідстоун [3, с. 6], наукові конференції та публікації у профільних журналах є важливими передумовами набуття знань з менеджменту культури та створення теоретичної бази для навчальних програм. Відсутність в Україні професійних видань з менеджменту культури, мала кількість конференцій, відсутність інших інформаційних ресурсів гальмують формування теоретичної бази для створення та вдосконалення навчальних програм й уповільнюють поширення знань з менеджменту культури серед педагогів і практиків. Окрім того, бракує професійної мережі й комунікацій між фахівцями з менеджменту культури й мистецтва, а також комплексних і системних наукових досліджень у цій галузі [9].

Не припустимим, на нашу думку, є те, що в Україні майже відсутня інформація про освіту з менеджменту культури й музичного мистецтва, яка здійснюється в зарубіжних університетах. Дослідження, спрямовані на поповнення такої інформації, повинні передбачати ретельне вивчення типів існуючих програм, академічних та неакадемічних, їх потужності, змісту, мети навчання і результатів, а також методичних прийомів.

Як наслідок, фахівці з менеджменту культури й музичного мистецтва стикаються з невеликим вибором програм, придатних для їх потреб. Чинні програми менеджменту культури, урахувавши їх суперечливий зміст, навряд чи можуть задовольнити зростаючі вимоги закладів культури до кваліфікації менеджерів, що потребує вдосконалення та розробки нових програм. Розвиток можливостей у менеджменті культури для фахівців із культурної політики й управлінців галузі культури має передбачити вміння і спосіб реагування на виклики таких процесів, як глобалізація, демократизація і ринкові перетворення. Розв'язання зазначених проблем, наголошує О. Часник, дозволить підвищити якість підготовки фахівців з мистецького менеджменту, сприятиме підвищенню престижності професії митця [9].

Ураховуючи творчі здобутки вітчизняних фахівців з менеджменту культури [5], передовий досвід зарубіжних університетів щодо впровадження програм з мистецького менеджменту [9; 10], а також їх відсутність у вітчизняних вищих музичних навчальних закладах, збагачення змісту фахової освіти студентів музичних спеціальностей теоретичними питаннями арт-менеджменту ми вважаємо першою необхідною педагогічною умовою формування в них відповідної професійної компетентності.

Суттєвим є те, що з урахуванням переліку функціональних компетенцій та відповідних

особистісних якостей сучасного арт-менеджера, слід спроектувати більш дієву модель його фахової підготовки, застосовуючи передусім нові педагогічні технології й засоби навчання. Зумовлено це тим, що професійна підготовка ефективного арт-менеджера потребує зміщення акцентів в освітньому процесі з викладання як трансляції «готового знання» на учіння, яке передбачає самостійне набуття ним певних функціональних компетенцій, зокрема, шляхом ґрунтовного опанування провідних технологій арт-менеджменту. Серед них, зазначають О. Командишко [2], Г. Новікова [4], Г. Тульчинский [7], найбільш дієвими видаються такі:

- організаційно-управлінські і маркетингові технології, що забезпечують процеси планування, організації, реалізації та мотивації роботи виконавців для здійснення конкретних культурних проєктів та видів художньої, музичної діяльності, а також розробку стратегій розвитку освітніх установ культури і мистецтва. Вони спрямовані на оцінювання ефективності управлінських рішень в системі підготовки кадрів культури, конкретизацію маркетингової стратегії установ, планування і здійснення заходів, спрямованих на вивчення потреб ринку праці у фахівцях соціокультурного профілю;

- освітні та професійно-орієнтовані технології, призначені для забезпечення єдності цілей, завдань, мотивів і способів освітньої діяльності тих, хто навчається, під час реалізації основних освітніх програм художнього, соціокультурного, культурологічного та мистецтвознавчого профілю;

- творчо-розвивальні, які через вплив на емоційно-почуттєву сферу, позитивно впливають на процес виховання духовності, ціннісних орієнтацій, культури почуттів, розвитку пізнавальних здібностей особистості;

- комунікативні технології, що передбачають створення ефективної комунікативної інфраструктури освітнього закладу, забезпечення внутрішньої і зовнішньої комунікації, формування та забезпечення високого рівня корпоративної культури, а також діяльність з поліпшення взаємовідносин між учасниками освітнього простору та громадськістю, координовані зусилля щодо створення сприятливого уявлення про систему підготовки кадрів культури;

- технології реклами і громадських зв'язків, спрямованих на розробку, підготовку до випуску, виробництво і поширення рекламної продукції про можливості професійної освіти в галузі менеджменту культури і музичного мистецтва, формування або підтримка професійного інтересу до нових спеціальностей мистецького та соціокультурного профілю;

- event-технології, засновані на психолого-педагогічних закономірностях розважально-ігрової та художньо-видовищної діяльності, організації подієвих акцій, проведенні знакових заходів про систему підготовки нових кадрів для сфери культури, що мають аксіологічну, соціокультурну та виховну функції та психологічне навантаження, сприяючи формуванню позитивного образу арт-менеджера як фахівця соціально-культурної та художньої діяльності;

- publicity-технології, засновані на стимулюванні ефективного іміджу освітньої установи шляхом поширення позитивної інформації про її діяльність і реалізації цільового орієнтиру пропаганди – доброзичливого ставлення до навчального закладу з боку різних груп інтересів [4, с. 57–59].

З огляду на зазначене вище, організацію самостійно-дослідницької діяльності студентів музичних спеціальностей з опанування провідних технологій арт-менеджменту вважаємо другою необхідною умовою формування в них відповідної професійної компетентності. Для її створення доцільно впроваджувати засоби студентоцентрованого навчання, сутність якого зумовлюють такі особливості: має місце зміщення акцентів від викладача і того, що викладається, до студента і до того, що вивчається; домінують гуманістичні педагогічні відносини, в силу чого викладач стає «помічником-фасилітатором», де відповідальність за навчання спільна, а зміст освіти і способи викладання обговорюються в діалоговому режимі; студенти розглядаються як особистості, які розвиваються, оскільки враховується їхній досвід, особливості, здібності сприйняття, інтереси і потреби; студенти самостійно «проектують» свій власний освітній маршрут за допомогою активного учіння,

рефлексії, а також самостійних розвідок, знахідок і відкриттів; студенти залучені до процесу самостійного вибору того, що вивчати і в якому режимі й послідовності, навчання зорієнтовано як на прикінцеві результати, так і на вихідні чинники; процес навчання насичено не тільки передачею знань, а більш глибоким розумінням сутності освіти задля формування критичного мислення студентів, актуалізації їх рефлексії; студенти орієнтуються на навчання протягом усього життя шляхом перебування в різних освітніх ситуаціях і співучасті в активних та інтерактивних формах освіти [1, с. 25–27].

Студентоцентроване навчання зумовлює передусім кардинальну зміну ролі викладача, способів формулювання ним своїх професійно-педагогічних завдань згідно з новими освітніми програмами на основі компетентнісної спрямованості, особистісно-розвивальної орієнтації, уведення системи залікових одиниць, урахування компетенцій як одного з головних структурних принципів організації освітнього процесу. Під час студентоцентрованого навчання викладач покликаний забезпечити як збереження свого рольового статусу, так і більш високий рівень консультування і мотивування тих, хто навчається, у питаннях відбору інформації та тлумачення її джерел, організації адекватних навчальних ситуацій, ліквідації виявлених прогалин [1, с. 37]. Це передбачає вияв більш високої мотивації студентів до навчання професії арт-менеджера, яка формується не лише в академічній сфері. Як наслідок, педагогічна підтримка особистісно-професійного саморозвитку студентів як арт-менеджерів у галузі музичного мистецтва має стати третьою необхідною умовою формування в них професійної компетентності з арт-менеджменту.

В означеному контексті студентоцентроване навчання арт-менеджменту сприяє тому, щоб студенти музичних спеціальностей виявляли свою самостійність у виборі шляхів освоєння навчального матеріалу через формування індивідуального освітнього маршруту, зумовленого особистими потребами та можливостями. При цьому критичне мислення майбутнього арт-менеджера вже під час професійної підготовки, заснованої на принципах студентоцентрованого навчання, стає однією з найважливіших якостей його творчої особистості, яка є необхідною умовою її успішного соціального і професійного функціонування. Систематичний «вихід» студентів як майбутніх арт-менеджерів у рефлексивну позицію дозволяє виявити їх особистісні зміни, простежити динаміку особистісного розвитку, що суттєво впливає на здобуття ними необхідних професійних компетенцій. Студентоцентроване навчання, сприяючи диференціації навчальної діяльності студентів музичних спеціальностей як майбутніх арт-менеджерів, реалізації індивідуальної траєкторії їх освіти уможливорює значне підвищення її якості, оскільки акцент переноситься від навчання «для всіх» до навчання «для мене», що значно мотивує досягнення найвищих прикінцевих результатів. Тому спонукання студентів музичних спеціальностей до участі в різних видах проектно-художньо-творчої діяльності постає четвертою педагогічною умовою формування в них професійної компетентності з арт-менеджменту.

Формування професійної компетентності студентів музичних спеціальностей з арт-менеджменту під час здобуття мистецької освіти відбуватиметься більш ефективно, якщо в навчально-виховному процесі вдасться створити певні педагогічні умови. Їх практичній реалізації сприяють засоби студентоцентрованого підходу.

Література

1. Дроздова Н. В. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования / Н. В. Дроздова, А. П. Лобанов. – Минск : РИВШ, 2007. – 100 с. **2. Командышко Е. Ф.** Арт-менеджмент: специфика, проблемы, перспективы развития / Е. Ф. Командышко. – Москва : ИХО РАО, 2009. – 216 с. **3. Лідстоун Дж.** Сучасні методики формування навчальних програм з менеджменту культури і мистецтв / Дж. Лідстоун // Арт-менеджмент: Все про мистецтво управління мистецтвом. – 2007. – № 1–2. – С. 9–12. **4. Новикова Г. Н.** Технологии арт-менеджмента: [учеб. пособие] / Г. Н. Новикова. – Москва : Издательский Дом МГУКИ, 2006. – 122 с. **5. Проблеми мистецької освіти: Типологічні критерії та науково-методична розробка / Інститут культурології Академії мистецтв України; авт. кол. : Безгін О. І. (кер. авт. колективу),**

Бернадська Г. Є., Дацко О. І., Кочарян І. С., Успенська О. Ю. – Київ : СПД Голосуй, 2008. – 138 с. **6. Річ Дж. Денніс.** Розвиток освіти з арт-менеджменту в країнах з перехідною економікою / Річ Дж. Денніс Річ, П. Дьюї // Арт-менеджмент: Все про мистецтво управління мистецтвом. – 2005. – № 2. – С. 7–11. **7. Тульчинский Г. Л.** Менеджмент в сфере культуры : [учеб. пособие]. – / Г. Л. Тульчинский, Е. Л. Шекова. – Санкт-Петербург : Лань; ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2009. – 528 с. **8. Чижиков В. В.** Теория и практика социокультурного менеджмента : [учеб. пособие] / В. В. Чижиков, В. М. Чижиков. – Москва : МГУКИ, 2008. – 608 с. **9. Часник О.** Навчальні програми з арт-менеджменту в університетах США / О. Часник // Вісник ХДАК, 2010. – Вип. 30. – С. 46–51. **10.** Association of Arts Administration Educators [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.artsadministration.org. **11. Bendixen P.** Skills and Roles: Concepts of Modern Arts Management / P. Bendixen // International Journal of Arts Management/ – Vol. 2. – № 3. – 2005 (abstract). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.gestiondesarts.com /index.php](http://www.gestiondesarts.com/index.php).

УДК 378:784

Ху Манлі

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКА ВОКАЛЬНОГО АНСАМБЛЮ

Ху Манлі. Експериментальна перевірка ефективності методики підготовки керівника вокального ансамблю.

У статті розкривається ефективність авторської методики, запропонованої для фахової підготовки вчителя музики – керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю. Визначено завдання формувального експерименту. Вибір методів, залучених до експериментального дослідження, пов'язаний із необхідністю отримання достовірних даних, які б засвідчили динаміку змін та ефективність системи вищої музично-педагогічної освіти, її відповідність вимогам щодо ролі та функцій освіти в підготовці майбутніх керівників вокального ансамблю завдяки впровадженню розробленої нами методики. Висвітлено основні етапи формування методичної підготовленості студентів до керівництва вокальним ансамблем.

Ключові слова: методика, формувальний експеримент, керівник вокального ансамблю, навчально-виховний процес, спецкурс.

Ху Манлі. Экспериментальная проверка эффективности методики подготовки руководителя вокального ансамбля.

В статье исследуется эффективность авторской методики, предложенной для специальной подготовки учителя музыки – руководителя вокального ансамбля. Рассмотрены задания формирующего эксперимента. Выбор методов, использованных при проведении экспериментального исследования, взаимосвязан с необходимостью получения достоверных данных, которые помогают зафиксировать динамику изменений, эффективность системы высшего музыкально-педагогического образования Украины и Китая. Освещаются основные этапы формирования методической подготовленности студентов к осуществлению руководства вокальным ансамблем.

Ключевые слова: методика, формирующий эксперимент, руководитель вокального ансамбля, учебно-воспитательный процесс, спецкурс.

Hu Manley. Experimental verification of the effectiveness of methods of training the head of a vocal ensemble.

The article reveals the effectiveness of the methodology proposed for professional training of music teacher as a guide of a vocal ensemble in higher musical and pedagogical education in Ukraine and China. The article presents peculiarities of experimental verification of the effectiveness of methods of training the guide of a vocal ensemble. At ascertaining experiment, we

have found that the modern musical and pedagogical education does not ensure proper conditions for the task. On the basis of theoretical study and analysis of the problem we have developed and scientifically proved the methodology for effective training of future guide of a vocal ensemble in noted direction. At the forming experiment, we have used a variety of methods, namely, testing, surveys, research interviews, observations, modeling of practical situations, the method of outline adaptation of musical compositions, the method of simulations of rehearsals with the vocal ensemble, the method of network planning, modeling method of teaching and rehearsals, analysis of the results of practice, statistical measurement. The proposed method involves directing teaching and learning process and the implementation of the training course «Methods of work with the vocal ensemble» by the teachers of higher musical and pedagogical education and mastering necessary educational information and ways of realization of musical and pedagogical activity by future heads of vocal ensembles. This method is shown in theoretical propositions and conclusions.

Experimental work covers several stages to consistently achieve the objectives we have for the preparation and analysis of the results of forming experiment. The choice of methods involved in experimental research is associated with the need to obtain reliable data that indicate the dynamics of change, and effectiveness of system of higher musical and pedagogical education in Ukraine and China.

The students have got theoretical and methodological experience, gained the necessary professional knowledge, mastered methods of preparations, rehearsal and concert activities associated with vocal development of pupils and their musical and aesthetic development. Prospects for further research is in using of interactive technologies during the vocal development of students of vocal ensemble.

Key words: methods, molding experiment, vocal ensemble, head of a vocal ensemble, the educational process, a special course.

Підготовка майбутніх керівників вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю передбачає розв'язання комплексу складних завдань інформаційного, ціннісно-орієнтаційного та організаційного змісту. На етапі констатувального експерименту виявлено, що сучасна музично-педагогічна освіта ще не забезпечує належних умов для розв'язання поставлених завдань. Здійснений нами науково-педагогічний пошук на теоретичному рівні дозволив виокремити й обґрунтувати необхідність і важливість внесення змін до системи вищих педагогічних навчальних закладів України та Китаю, з метою вдосконалення підготовки майбутніх керівників вокального ансамблю до фахової діяльності з учнями загальноосвітніх шкіл.

За останні роки з'явилась значна кількість робіт, присвячених тематиці методичної підготовки майбутніх учителів музики до фахової діяльності. У дослідженнях означена тематика розглядається як готовність до виконання музично-педагогічних дій (Г. Падалка); як показник професійної компетентності (А. Підігріна); як необхідна для розвитку майбутніх керівників дитячих вокальних колективів (В. Соколова).

Мета статті – розглянути особливості експериментальної перевірки ефективності методики підготовки керівника вокального ансамблю.

На основі теоретичного вивчення та аналізу окресленої проблеми розроблено та науково обґрунтовано методику ефективної підготовки майбутніх керівників вокального ансамблю у зазначеному напрямі. Запропонована методика передбачає спрямування навчально-пізнавального процесу та реалізацію викладачами вищої музично-педагогічної освіти навчального спецкурсу «Методика роботи з вокальним ансамблем», а також оволодіння майбутніми керівниками вокальних ансамблів необхідною навчальною інформацією та способами реалізації музично-педагогічної діяльності.

Визначена методика знайшла висвітлення на рівні теоретичних положень і висновків. Однак це вимагає проведення систематичної перевірки та підтвердження своєї ефективності під час навчального процесу у вищому навчальному педагогічному закладі, у процесі проведення викладачами навчальних занять із циклу диригентсько-хорових дисциплін,

участі студентів у концертній діяльності, проведення науково-дослідної діяльності.

На підставі цього мета дослідження полягала в підготовці та проведенні формувального експерименту, отриманні та здійсненні аналізу даних, які б довели ефективність запропонованої методики щодо підготовки майбутніх керівників вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю.

Формувальний експеримент здійснювався на базі НПУ імені М. П. Драгоманова, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського у період з 2014 по 2016 р. та охоплював 245 студентів II – IV курсів. Експериментальна робота проводилась автором дослідницької роботи та під його керівництвом викладачами університетів, які викладають дисципліни з диригентсько-хорового циклу.

У процесі формувального експерименту використовувались різні методи, а саме: тестування, анкетування, дослідницькі бесіди, спостереження, моделювання практичних ситуацій, метод ескізного опрацювання творів, метод моделювання ситуацій репетиційної роботи з вокальним ансамблем, метод сітьового планування, метод моделювання навчально-репетиційної роботи, аналізу результатів практичної діяльності, статистичні вимірювання. Використання цих методів було пов'язане з необхідністю отримання достовірних даних, які б засвідчили динаміку змін та ефективність системи вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю, її відповідність вимогам щодо ролі та функцій освіти в підготовці майбутніх керівників вокального ансамблю, завдяки впровадженню розробленої нами методики.

Дослідно-експериментальна робота охоплювала кілька етапів задля послідовного розв'язання поставлених нами завдань щодо підготовки, проведення та аналізу отриманих результатів формувального експерименту.

Підготовчий етап формувального експерименту. Виокремлення цього етапу дослідно-експериментальної роботи зумовлено тим, що запропонована методика підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю визначена на теоретичному рівні. Тому для практичної перевірки потрібно провести додаткову роботу щодо конкретизації використаних методів, згідно з обраною спрямованістю, змістом та характером педагогічних дій, які повинні здійснити викладачі циклу диригентсько-хорових дисциплін. Тому на підготовчому етапі важливим було здійснити підготовку щодо експериментальних дій викладачів та практичну перевірку визначених теоретично педагогічних умов.

Першим завданням підготовчого етапу було виокремлення контрольної та експериментальної груп студентів. Далі необхідним поставало визначення, а згодом і порівняння рівнів сформованості фахових знань, умінь і навичок залучених до експериментального дослідження студентів. За допомогою створених експериментальної та контрольної груп уможлилювалось виявлення динаміки змін, як результату реалізації аксіологічного, культурного, компетентнісно-рефлексивного підходів до підготовки майбутніх керівників вокального ансамблю із зазначених питань. Так, до контрольної групи було віднесено 120 студентів, а до експериментальної групи – 125. Залучено до експериментальної роботи щодо впровадження методики підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю 245 студентів II, III, IV курсів музично-педагогічних факультетів. Для визначення та порівняння рівнів сформованості фахових знань, умінь і навичок у студентів контрольної та експериментальної груп здійснено відповідну діагностичну роботу, з урахуванням основних критеріїв і показників проведено вивчення рівнів сформованості професійно-педагогічних умінь студентів зазначених груп, і на основі цього отримано дані (табл. 1). За цими даними було з'ясовано, що студенти контрольної та експериментальної груп за своїми показниками суттєво не відрізняються.

Зазначимо, що переважна частина студентів обох груп (57,5 % та 61,6 %) виявили низький рівень сформованості фахових знань, умінь і навичок, 30,8 % та відповідно 28 % студентів, залучених до експериментальної роботи, виявили середній рівень сформованості

професійно-педагогічних умінь. У вказаних групах виявлено високий рівень тільки в незначній кількості майбутніх керівників вокального ансамблю (11,6 % та 10,4 %). Відтак, отримані нами дані на початку формувального експерименту уможливили здійснення висновку, що за рівнем сформованості професійно-педагогічних умінь студенти контрольної та експериментальної груп суттєво не відрізнялись. Отримані дані уможливили здійснення порівняння, що пов'язані з очевидними змінами, які відбулися через створені умови формувального експерименту.

Таблиця 1

Рівні сформованості професійно-педагогічних умінь у майбутніх керівників вокального ансамблю

№	Рівні сформованості	Контрольна група		Експериментальна група	
		абс.	%	абс.	%
1	Високий рівень	14	11,6	13	10,4
2	Середній рівень	37	30,8	35	28
3	Низький рівень	69	57,5	77	61,6
4	Усього	120	100	125	100

На підготовчому етапі формувального експерименту дисертаційної роботи проведено методичний семінар серед викладачів, які викладають дисципліни з диригентсько-хорового циклу. Під час проведення цього семінару було розглянуто питання змісту та шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи з учнями загальноосвітніх шкіл, а також обговорено методи, які планувалось залучити до експериментальної методики формувального експерименту задля успішного розв'язання обраної проблеми. Залучені до семінару викладачі ознайомились із програмою формувального експерименту. Також їм було повідомлено про інформаційне та організаційне забезпечення процесу фахової підготовки студентів до керівництва вокальним ансамблем.

Запропоновані учасникам методичного семінару зазначених вище навчальних закладів і учасникам формувального експерименту теми для обговорення дозволили отримати відомості щодо навчальних проблем, із якими студенти стикаються під час проходження педагогічної практики, сприяли становленню інтересу до запропонованої методики, допомогли викладачам раціонально організувати навчально-практичні заняття, спрямовані на ознайомлення майбутніх керівників вокальних ансамблів із накопиченим педагогічним досвідом щодо керівництва вокальним ансамблем.

Основний етап формувального експерименту. Важливість проведення цього етапу постає в тому, що він пов'язаний із втіленням на практиці методики підготовки майбутніх керівників вокального ансамблю до керівництва вокальним ансамблем, оскільки зазначена та обґрунтована на теоретичному рівні методика потребувала реалізації в навчально-виховному процесі на музично-педагогічному факультеті, а також внесення доцільних змін, уточнень до змісту та методики зазначеного спецкурсу. Запропонована методика має інноваційний характер і передбачає обрані нами підходи до підготовки студентів до керівництва вокальним ансамблем.

Відповідно до цього, визначено основні завдання формувального експерименту, а саме:

1. Передати майбутнім керівникам вокального ансамблю необхідні знання вокально-хорового змісту різними видами інформації.
2. Залучити студентів до виконання основних способів діяльності з питань вокально-хорового виховання, зумовлених потребами музично-естетичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл.
3. Реалізувати навчальний спецкурс «Методика роботи з вокальним ансамблем».

Розв'язання першого завдання основного етапу формувального експерименту потребувало переконання в ефективності використання в цьому процесі різних видів

інформації для того, щоб передати зміст необхідних вокально-хорових знань. Останні охоплюють знання про вікові особливості розвитку голосового апарату дитини, психологічні аспекти цього явища, виховні аспекти вокального розвитку учнів шкільного віку, специфіку організації вокально-хорової роботи, вимоги до музично-слухового розвитку учнів, основи колективного виконання шкільної пісні, керівництво дитячим виконавським вокальним колективом. Зазначимо, що вокально-хорові знання разом із розвитком сучасної інформаційної техніки постійно збагачується.

Протягом формувального експерименту розв'язувалось питання залучення студентів до вияву особистісної готовності до керівництва вокальним ансамблем. Здатність фахового самовизначення в пошуку власного стилю художньо-творчої діяльності сприяло розумінню студентами значущості наявного стилю під час вокальної роботи з учнями загальноосвітньої школи. Так, для актуалізації уваги майбутніх учителів музики до проблем готовності до керівництва вокальним ансамблем, залучення їх до проведення вокально-хорової роботи над музичним твором з використанням ефективних методів вокально-хорового розвитку учнів, які доцільно в подальшому використовувати в майбутній фаховій діяльності.

До експериментальної перевірки нам вдалося включити питання про можливість залучення майбутніх керівників вокальних ансамблів до основних способів організації вокально-хорового виховання учнів загальноосвітніх шкіл, зокрема, практичних, комунікативних, креативних.

При цьому, студентам було запропоновано ознайомитись із навчальним спецкурсом «Методика роботи з вокальним ансамблем», для розробки якого ми використали низку науково-методичної літератури [1; 2; 3; 4]. Доцільно зазначити, що нами було виокремлено основні завдання навчального спецкурсу, які полягали в такому:

1. Узагальнити теоретичний і практичний досвід, отриманий студентами під час вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін у процесі фахового навчання у вищому навчальному педагогічному закладі.

2. Ознайомити майбутніх учителів музики з теоретичними аспектами складників вокально-хорового виховання учнів загальноосвітніх шкіл, особливостями розвитку співацького голосу дитини за сучасними вимогами до цього аспекту фахової діяльності та сприяти оволодінню студентами практичними навичками задля їх упровадження в майбутню фахову діяльність.

Під час проведення основного етапу формувального експерименту реалізовано завдання, пов'язані з практичним утіленням методики підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю. Студенти отримали теоретичний і методичний досвід, набули необхідних фахових знань, оволоділи способами організації підготовчої, репетиційної та концертної діяльності, пов'язаної з вокальним розвитком учнів під час їх музично-естетичного розвитку.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розгляді можливостей використання інтерактивних технологій під час вокального розвитку учнів вокального ансамблю.

Література

1. Абдуллин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования / Эдуард Борисович Абдуллин. – Москва : Прометей (МГПУ), 1990. – 188 с. **2. Козир А. В.** Влияние подсознательного та безсвідомого на процес творчого становлення керівника дитячого хорового колективу / А. В. Козир // Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: [зб. наук. праць]. – Київ, 2005. – Вип. 4 (14). – С. 41–47. **3. Падалка Г. М.** Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – Київ : Освіта України, 2008. – 274 с. **4.** Проблема особистості вчителя та його фахової підготовки: [зб. наук. праць] / за ред. М. Б. Євтуха. – Київ : ІСДО, 1994. – 115 с. **5. Цыпин Г. М.** Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: [учеб. пособ. для студ. вузов, обуч. по спец. «Муз. образов.»] / Геннадий Моисеевич Цыпин. – Москва : Интерпракс, 1994. – 373 с.

РОЗДІЛ 2 АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОСВІТИ

УДК 37.013:34

Любов Висоцька

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРАВОВОЇ ОСВІТИ В ДИСЕРТАЦІЙНИХ РОБОТАХ СУЧАСНИКІВ

Висоцька Л. В. Актуальні аспекти правової освіти в дисертаційних роботах сучасників.

У статті зроблено огляд дисертаційних робіт сучасних науковців у галузі права на предмет визначення стану розвитку правової освіти. Звернення до наукового матеріалу дозволяє стверджувати, що найбільша увага дослідників зосереджена на таких аспектах правової освіти: історія становлення та розвитку, правова освіта майбутніх педагогів, правова компетенція інших спеціалістів, теорія і зміст. У результаті розгляду науково-педагогічного дискурсу визначено, що сучасні дослідники у вивченні правової освіти надають перевагу таким її аспектам: «правове виховання», «правова компетентність», «правова концепція».

Ключові слова: право, правова освіта, правове виховання, правова компетентність, правова концепція, педагогічний дискурс.

Высоцкая Л. В. Актуальные аспекты правового образования в диссертационных работах современников.

В статье представлен обзор диссертационных работ современных ученых по вопросу развития правового образования. Обращение к научному материалу позволяет утверждать, что основное внимание исследователей сконцентрировано на следующих аспектах правового образования: история становления и развития, правовое образование будущих педагогов, правовая компетенция других специалистов, теория и содержание. В результате рассмотрения научно-педагогического дискурса определено, что в изучении правового образования современные исследователи отдают предпочтение следующим аспектам: «правовое воспитание», «правовая компетентность», «правовая концепция».

Ключевые слова: право, правовое образование, правовое воспитание, правовая компетентность, правовая концепция, педагогический дискурс.

Vysotska L. V. Relevant aspects of legal education in the dissertation researches of contemporaries.

The article reviews the current scientific dissertations to determine the state of legal education.

Legal education is a part of the educational system of Ukraine. It is the set of educational, training and information measures aimed at establishment of conditions for receiving legal knowledge and skills by citizens. They are necessary for citizens to exercise their rights and freedoms as well as to perform their duties [7]. This is the essence of the program, whose purpose and objectives are identified in the «Legal Education Program of the population of Ukraine» (approved by the Council of Ministers of Ukraine, №366 from 05.29.1995 p.; new edition of 21.08.2012 g.).

The purpose of the article is to find out the nature of coverage of issues related to legal education in domestic dissertations, reflecting the state of general scientific problems in the modern pedagogical discourse.

A significant number of scientific materials prove that researchers focus attention on the following aspects of legal education: history of formation and development of legal education, legal education of future teachers, the legal competence of other specialists, theory and content of legal education.

For many years of theoretical and methodological studies in the field of law different legal concepts, based on the author's approach (theoretical and practical, encyclopedic, specialized, practice-oriented, etc.) to the content of legal disciplines, their methodological support and learning technologies have been formed [6]. However, modern scholars rarely chose conceptual aspect of the program as a subject of a separate study. They mainly use experience of their predecessors.

As a result of analysis of scientific and pedagogical discourse it was determined that modern scholars studying issues related to legal education prefer the following aspects: «legal education», «legal competence», «legal concept». It has been determined that these aspects of the modern scientific and pedagogical discourse are still fragmented, so scientists avoid to clarify the multidimensional definition of «legal education». Determination the essence of these concepts is a promising direction for future researches.

Key words: legal, legal education, legal competence, legal concept, pedagogical discourse.

Становлення України як європейської, демократичної держави, у якій право має пріоритет у всіх сферах суспільного життя, потребує високого рівня правосвідомості та правової культури, що може забезпечити належним чином лише правова освіта (далі – ПО). Європейське майбутнє держави безпосередньо залежить від якості правової освіти, яка є центральним механізмом у формуванні високої правосвідомості та правової культури особистості. Адже сучасність робить запит на людину, яка критично мислить, володіє основними знаннями про державу і право, знає свої права і обов'язки, уміє використовувати законодавчу базу держави для відстоювання своїх інтересів, громадської позиції. Нині актуальним і важливим є пошук ефективних засобів, методів і технологій оновлення ПО так, щоб її зміст відповідав правовим традиціям та чинному законодавству. Виняткове значення правової освіти задля формування суспільно-активної та правосвідомої молоді зумовлює звернення сучасних науковців до проблеми визначення педагогічних аспектів правової освіти. Отже, актуалізація вивчення теоретико-правових питань ПО необхідна не лише задля здійснення наукового аналізу її складників, але й через потребу запровадження нових підходів до вдосконалення її змісту в сучасних умовах.

Мета статті – з'ясувати характер висвітлення питань, пов'язаних із правовою освітою, у вітчизняних дисертаційних роботах, що відображають загальнонауковий стан проблеми в сучасному педагогічному дискурсі.

Правова освіта є складником системи освіти України, яка є комплексом заходів виховного, навчального та інформаційного характеру, спрямованих на створення належних умов для набуття громадянами правових знань, умінь та навичок у їх застосуванні, необхідних для реалізації громадянами своїх прав і свобод, а також виконання покладених на них обов'язків [7]. Саме такий зміст поняття ПО, її мета і завдання визначені в «Програмі правової освіти населення України» (затверджена постановою Ради Міністрів України, №366 від 29.05.1995 р.; нова редакція від 21.08.2012 р.).

Про актуальність проблеми правової освіти свідчить значна кількість науково-педагогічного матеріалу, теоретико-методологічного (Т. Бачинський, М. Горбушина, М. Городиський, А. Гуз, Я. Кічук, О. Наровлянський, О. Пометун, І. Рябко, Л. Рябовол, А. Савченко, А. Стаканков та ін.) та методичного (Б. Андрусишин, Т. Бачинський, А. Булда, Т. Головань, Н. Жидкова, В. Загрева, О. Іваній, О. Караваєва, Г. Кашкар'юв, І. Коляда, В. Магдич, О. Майданник, О. Пишко, Т. Ремех, Л. Рябовол, І. Сидорчук, В. Скворець, І. Смагін, Т. Смагіна, В. Смирнова, Н. Ткачова, О. Труфанова, С. Федоров, Л. Черкаська, О. Шиян) характеру. Особливістю правової освіти є те, що вона стала предметом не лише педагогічних досліджень. Значні розробки у цій царині належать юристам (С. Богачов, О. Ганзенко, В. Головченко, Ю. Калиновський, Н. Матвіїшин, А. Скуратівський, В. Чужикова, С. Шефель та ін.), напрацювання яких також необхідно засвоїти у педагогічному аспекті.

Складність питання правової освіти відображає наявність низки варіантів навчальних програм для загальноосвітніх навчальних закладів із правознавства (І. Котюк «Основи

правознавства», 2002 р.; 2009 р.; Л. Кульчак «Історія держави і права в Україні», 2010 р.; О. Наровлянський «Правознавство», 2009 р.; О. Пометун, І. Ігнатова, І. Костюк та П. Кендзьор «Ми – громадяни України», 2007 р.; О. Пометун «Правознавство», 2009 р. та ін.) та нових підручників і навчальних посібників (І. Котюк «Основи правознавства», 2003 р.; О. Пометун «Права людини», 2008 р.; В. Сутковий «Правознавство», 2009 р.; О. Пометун та Т. Ремех «Правознавство», 2009 р.; С. Гавриш «Правознавство», 2010 р.). Очевидно, що автори цих видань намагаються подолати суперечності між змістом шкільної правової освіти та стрімкою зміною чинної нормативно-правової бази сучасної України.

Звернення до значної кількості наукового матеріалу дозволяє стверджувати, що найбільшу увагу дослідники зосереджують на таких аспектах ПО: *історія становлення та розвитку ПО* (Б. Андрусишин, А. Гуз, В. Кахнич, О. Костенко, І. Кучинська); *ПО майбутніх педагогів* (Б. Андрусишин, А. Галавацька, О. Іваній, Д. Клочкова, Л. Рябовол, С. Скворцова); *правова компетенція інших спеціалістів* (І. Богданова, Г. Лазарчук, О. Кравченко, Н. Логінова, О. Макеєва); *теорія і зміст ПО* (В. Опришко, Л. Рябовол, Т. Філіпенко, С. Шимон та ін.).

Вагоме місце в дисертаціях відводиться проблематиці правового виховання (далі – ПВ). Узагальнене визначення багатоаспектного поняття «правове виховання» спостерігаємо в дослідженнях І. Криштак, яка визначає його як систему діяльності держави, її органів, навчальних закладів, громадськості, яка включає суб'єкти та об'єкти, мету, завдання, принципи, напрями, форми, методи виховного впливу та спрямована на формування високого рівня правової культури й правосвідомості особистості [2].

ПВ тісно пов'язане з іншими видами соціального виховання: громадянське, національне, патріотичне та ін. Так, І. Кучинська у своїй роботі, досліджуючи розвиток ідей громадянського виховання, вказує на їх зв'язок із формуванням в Україні правової держави й становлення демократичного суспільства [3], які є правовими категоріями. Дослідниця Т. Ліхневська, вивчаючи питання громадянського виховання молоді США, до його змісту вносить політичну культуру і правосвідомість, за становлення яких у США відповідає самостійний компонент усебічного розвитку особистості – ПВ [4]. У дисертації І. Сопівник громадянськість студентів розглядається як інтегративна якість особистості, у якій з-поміж інших виокремлює якість громадянина-демократа [10].

У процесі ознайомлення з дисертаційними роботами сучасників нашу увагу привернула актуальність питань, пов'язаних з правовою компетентністю (далі – ПК). Аналіз дисертаційних матеріалів [1; 7; 5; 9 та ін.] надає змогу визначити такі види: ПК вчителів/викладачів, зокрема правничих педагогів (Л. Макара, В. Плахтеєва); ПК фахівців інших спеціальностей (А. Годяк, І. Огороднійчук, В. Олійник, К. Чернишова); ПК учнівської молоді (Т. Колган, Т. Смагіна) та ін. Отже, переконуємось, що ПК є обов'язковою якістю особистості в межах демократичного простору.

Протягом багаторічних теоретико-методологічних досліджень у галузі права було сформовано різні правові концепції, в основу яких покладено авторський підхід (теоретично-практичний, енциклопедичний, спеціалізований, практично-орієнтовний тощо) до змісту правничих дисциплін, їх навчально-методичного забезпечення і технологій навчання [6]. Водночас зауважимо, що сучасні дослідники рідко обирають концептуальний аспект ПО як предмет окремого дослідження, в основному використовують накопичений досвід з цього питання своїх попередників.

Недостатньо уваги науковці приділяють дослідженням ідейно-пропагандистського аспекту ПО. У дисертаційних роботах він зустрічається рідко і має фрагментарний характер. Високопреосвященніший Владика Ігор (Возняк), Архієпископ Львівський УГКЦ, під час роботи III Міжнародної наукової конференції «Розвиток громадянського суспільства: духовність і право» сказав: «Право не може пристосовуватися до певної категорії людей, але його повинні зберігати всі члени суспільства» [8]. Присутність духовного елементу і важливість фундаментальності в праві світових людських цінностей (добро, справедливість, істина) є важливою, оскільки саме правові норми регулюють взаємовідносини між людьми в

суспільстві. Забезпечення імплементації духовності до правової галузі і є з-поміж основних завдань ПО.

Також уважаємо, що пропаганда і популяризація ідеї правової держави, правомірності, законності, прав і обов'язків людини і громадянина (як, наприклад, здорового способу життя), через ЗМІ, ТБ (соціальні рекламні ролики, правничі шоу тощо), правничі проекти і конкурси з-поміж учнівської молоді стане ефективним засобом підвищення рівня правосвідомості, правової культури і правової грамотності населення. Тому перспективою в цьому напрямку досліджень залишається пошук механізмів правильної організації правової пропаганди, яка стане ефективним засобом у боротьбі зі злочинністю, правовим нігілізмом та інфантилізмом.

Отже, огляд й аналіз науково-педагогічних, дисертаційних матеріалів дозволив нам визначити основні аспекти ПО, які мають місце в сучасних дослідженнях:

– *історико-теоретичний* – витоки, розвиток, становлення, оновлення і вдосконалення змісту сучасної ПО;

– *методологічно-виховний* – пошук ефективних методів, способів, засобів передачі та засвоєння правових знань, умінь, навичок;

– *концептуальний* – визначення мети, завдань, принципів, основних підходів щодо реалізації програмних положень ПО;

– *компетентнісний* – підготовка фахівця, здатного реалізувати свій правовий потенціал, який визначається необхідним обсягом і рівнем правових знань та досвіду у відповідному виді діяльності;

– *ідейно-пропагандистський* – формування правових переконань через популяризацію ідеї правової держави та права, як ефективного інструменту регулювання суспільних відносин і взаємовідносин між людьми в соціально неоднорідному суспільстві.

У результаті звернення до дисертаційних матеріалів сучасних науковців ми з'ясували, що основні аспекти ПО (правове виховання, правова компетентність) у сучасному науково-педагогічному дискурсі все ще розглядаються фрагментарно, отже, науковці здебільшого уникають уточнення багатоаспектного визначення «правничої/правової освіти». З'ясування сутності вказаних концептів вважаємо перспективним напрямом подальших досліджень.

Література

1. Колган Т. В. Формування громадянської компетентності старшокласників у навчально-виховному процесі середньої загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика навчання» / Т. В. Колган. – Харків, 2012. – 20 с. **2. Криштак І. В.** Організація правового виховання учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. В. Криштак. – Харків, 2008. – 24 с. **3. Кучинська І. О.** Розвиток ідей громадянського виховання у вітчизняній суспільно-педагогічній думці (друга половина ХІХ – 30-ті рр. ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика навчання» / І. О. Кучинська. – Київ, 2012. – 36 с. **4. Ліхневська Т. А.** Громадянське виховання учнівської молоді у середній школі США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. А. Ліхневська. – Тернопіль, 2009. – 19 с. **5. Огороднійчук І. А.** Формування правової компетентності майбутніх інженерів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. А. Огороднійчук. – Одеса, 2012. – 16 с. **6. Певцова Е. А.** Теорія и методика обучения праву: [учеб. для студ. высш. учеб. заведений] [Электронный ресурс] / Е. А. Певцова. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400 с. – Режим доступа : <http://uchebnikfree.com/metodiki-prepodavaniya-uchebniki/osnovnyie-kontseptsii-pravovogo-3271.html>. **7. Плахтєєва В. І.** Формування громадянської свідомості майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. І. Плахтєєва. – Харків, 2008. – 20 с. **8.** Привітальне слово Високопреосвященнішого Владики Ігора (Возняк), Архієпископа

Львівського УГКЦ на III Міжнародній науковій конференції «Розвиток громадянського суспільства: духовність і право» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.christusimperat.org/uk/node/32899>. **9. Смагіна Т. М.** Формування громадянської компетентності учнів у процесі навчання правознавства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Т. М. Смагіна. – Київ, 2007. – 15 с. **10. Сопівник І. В.** Формування громадянскості студентів вищих аграрних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / І. В. Сопівник. – Тернопіль, – 2006. – 20 с.

УДК 378.147

Лариса Дзевицька

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНІ

Дзевицька Л. С. Основні напрями та особливості професійної підготовки вчителів німецької мови в Україні.

У статті висвітлено основні напрями та особливості професійної підготовки вчителів німецької мови в Україні. Автор звертає увагу на сутність, форми підготовки майбутніх фахівців з німецької мови в українських педагогічних університетах. Основні принципи системи підготовки вчителів німецької мови розглядаються в розрізі порівняння із західною системою педагогічної підготовки вчителів відповідного профілю.

Ключові слова: іноземна мова, міжкультурна компетенція, освіта протягом усього життя, інноваційні особливості навчально-виховного процесу в школі, університетське співробітництво.

Дзевицкая Л. С. Основные направления и особенности профессиональной подготовки учителей немецкого языка в Украине.

В статье освещены основные направления и особенности профессиональной подготовки учителей немецкого языка в Украине. Автор обращает внимание на сущность, формы подготовки будущих специалистов немецкого языка в украинских педагогических университетах. Основные принципы системы подготовки учителей немецкого языка рассматриваются в разрезе сравнения с западной системой педагогической подготовки учителей соответствующего профиля.

Ключевые слова: иностранный язык, межкультурная компетенция, образование на протяжении всей жизни, инновационные особенности учебно-воспитательного процесса в школе, университетское сотрудничество.

Dzewizka L. S. The main trends and features of professional training of teachers of German in Ukraine.

The article highlights the main trends and features of professional training of teachers of German in Ukraine. Leading trends, models and methods of professional training of teachers of German at higher educational institutions of Ukraine in the system of education and modern philosophy of the European higher pedagogical education were determined.

The author draws attention to the nature, forms of training of future specialists in German in Ukrainian pedagogical universities, namely the establishment of national standards for teachers of German, reforming continuing education of teachers, improving the professionalism and social status of teachers, improving the competitiveness of educational institutions that train teachers of German language.

Professional competence of teachers of German (professional and business competence, professional-didactic competence, competence of relationships, competence of training, organizational competence, selfcompetence) has acquired a separate consideration, as it is a significant international experience that was used during the standardization and modernization of

higher pedagogical education in the context of the Bologna process.

Basic principles of training of teachers of German are considered in the context of comparing with the educational system of teacher training in Austria.

Higher School of Education today is in search of the optimal training of future teachers and effective technologies for their education readiness for pedagogical activities. Historically the unique system of training teachers has been developed in every European country, which facets should be investigated to determine the expediency of implementing promising ideas into practice taking into the consideration the features of the country.

The perspective ways of creative use of training of the future teachers of German language schools in Austria and in Ukraine have been determined in this article.

Key words: foreign language, cross-cultural competence, lifelong learning, innovative features of teaching and educational process at school, university cooperation.

Формування інформаційно-технологічного суспільства, докорінні зміни в соціально-економічному, духовному розвитку держави потребують підготовки вчителя нової генерації. Реалізація цього стратегічного завдання зумовлена також глибинними змінами в системі і структурі загальної середньої освіти та необхідністю інтеграції національної освіти до європейського освітнього простору. Інтеграційні процеси, що відбуваються в умовах європейського освітнього простору, вимагають трансформування національної системи професійної підготовки вчителів середньої школи з урахуванням основних принципів Болонського процесу, ключовою позицією якого є якість вищої освіти.

На початку ХХІ ст. значно посилюються загальні тенденції до демократизації й гуманізації освіти, нового бачення ролі школи, інноваційно-педагогічного розвитку світової педагогічної освіти, зокрема актуальною є тенденція до подолання схеми авторитарного управління педагогічним процесом. Метою розвитку педагогічної освіти в Україні є створення такої системи професійної підготовки вчителів, яка на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечить формування педагогічних кадрів задля здійснення професійної діяльності на демократичних та гуманістичних засадах, реалізацію освітньої політики як пріоритетної функції держави, спрямованої на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потреби бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Певною мірою вітчизняні і зарубіжні науковці дослідили деякі унікальні й досить продуктивні освітні процеси. Зокрема, розвиток професійної підготовки майбутніх учителів німецької мови в Україні (Н. Гез, О. Глузман, М. Кисельов, Г. Китайгородська, М. Сушон).

Метою статті є аналіз системи вітчизняної професійної системи підготовки майбутніх учителів німецької мови, її особливостей та основних напрямів.

Освіта належить до найважливіших напрямів державної політики України. Держава виходить з того, що освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного й духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов задля самореалізації кожної особистості.

Якісна освіта є важливою умовою забезпечення сталого демократичного розвитку українського суспільства, консолідації всіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості [6]. Проблема реформування освіти є досить актуальною і знаходиться на першому місці у вітчизняній освітній системі. Потреба в модернізації та вдосконаленні знань та умінь існуватиме завжди, а накопичення досвіду і знань видається як закономірність, оскільки нове покоління характеризувалося винаходами, застосуванням передових технологій та розвитком науки. Розуміння того, що необхідно зберігати баланс між консерватизмом та інноваційністю, у світі повинно стати загальним принципом освітньої політики кожної держави.

Саме тому педагогічна наука сьогодення характеризується безперервним пошуком нових методів та форм навчання. Метою пошуку є не тільки збагачення гуманітарної науки,

а й розв'язання проблем у галузі педагогіки сьогодення та можливе їх майбутнє передбачення [8]. Українська педагогічна думка перебуває під впливом постіндустріального та постінформаційного суспільства, тому багато науковців шукають саме шляхи оптимізації освіти в умовах потреб і запитів держави.

Історію методики досліджували Н. Гез [1], Г. Китайгородська [5], А. Утробіна [10] й інші науковці. Класифікація методів навчання іноземних мов є складним питанням, тому що в основу їхнього найменування покладено достатньо різні ознаки. Залежно від того, який аспект превалює у викладанні, метод називається лексичним або граматичним; залежно від того, які логічні категорії є основними, – синтетичним або аналітичним. Відповідно до того, розвиток якого вміння є метою навчання, розрізняють усний метод і метод читання. За способом семантизації матеріалу – перекладний і прямий методи. Назва методу визначається прийомом, покладеним в основу роботи над мовою, наприклад, аудіовізуальний, наочний. За принципом організації матеріалу традиційному методу протиставляють метод програмованого навчання.

Іноземна мова розширює лінгвістичний світогляд та сприяє формуванню культури спілкування. Підготовка в педагогічному університеті націлює майбутніх викладачів німецької мови, передовсім, на досягнення учнями подальших цілей та вироблення відповідних компетенцій: подальший розвиток іноземної комунікативної компетенції, мовна компетенція, соціокультурна компетенція, компенсаторна компетенція, навчально-пізнавальна компетенція, розвиток та виховання.

Підготовка майбутнього вчителя німецької мови в Україні заснована на принципі набуття студентами таких навичок: розуміння культурної специфіки загальної людської поведінки; розуміння системи орієнтації, яка є характерною для рідної культури; розуміння значення культурних чинників у процесі комунікативної взаємодії. На заняттях порівнюється українська культура з культурою німецькомовних країн, виокремлюються й дискутуються спільні та відмінні риси обох культур.

На противагу українській, західна система освіти базується на цінностях лібералізму. Розвиток та вдосконалення західної педагогічної думки відбувалися упродовж кількох етапів і спроб. Водночас на сучасному етапі майбутнім учителям в університетах ретранслюють знання щодо первинності і вартісності людини, розуміння того, що держава існує для людей і через людей, а не постає над людьми і поза людьми. Отже, західноєвропейська педагогічна думка багато в чому перевершує вітчизняну.

На нашу думку, особливість професії вчителя німецької мови полягає в тому, що фахівець перебуває в епіцентрі різних виявів культури, а його робота знаходиться на стику найрізноманітніших знань, адже йому необхідно крім самої мови, знати величезну кількість речей і явищ, які зазвичай обговорюються на уроках німецької мови. Вивчення німецької мови складається з двох основних напрямків: навчання правил (загальне) і засвоєння лексики, виразів, ідіом (конкретне). Практично неможливо вивчити структуру мови «взагалі», оскільки по суті це завжди виявляється структура, застосована до конкретних тем, на які ми говоримо, про які пишемо або читаємо. Тому майбутній учитель німецької мови повинен розбиратися в історії, географії, політиці, соціології, психології, бізнесі, подорожах, спорті, медицині, музиці, кіно, літературі, мистецтві задля того, щоб навчати своїх учнів спілкуватися на необхідні їм у житті і професійній діяльності теми, кількість яких достатня.

Аналіз сучасної освітньої ситуації показує необхідність міжкультурної орієнтації, оскільки саме вона є необхідним чинником освітньої інтеграції до загальноєвропейського простору. По суті міжкультурна компетенція майбутнього вчителя німецької мови – це основа для формування національної самосвідомості, для розвитку вміння бачити власну національну перспективу, що безпосередньо співвідноситься з цілями навчання в педагогічному університеті, оскільки набуває на сьогодні вагомого виховного значення [4].

У зв'язку з цим рідна мова й рідна культура, так само як і актуальна сучасна дійсність, стають зрозумілими компонентами в практичній підготовці вчителів німецької мови в українських педагогічних університетах. Їх співвідношення з основними аспектами навчання

німецької мови як іноземної потребує теоретичного осмислення та вимагає серйозного аналізу з точки зору можливих шляхів реалізації й упровадження в навчальний процес.

Для формування міжкультурної компетенції в рамках чинних програм доцільно переглянути традиційний розподіл змістових компонентів професійної підготовки вчителя німецької мови, який стосується, передовсім, співвідношення лінгвістичних, літературознавчих, культурологічних аспектів у германістичній освіті, формально не представленим у «класичному» доборі дисциплін навчальних планів. Це, у свою чергу, допоможе здійснити якісні модифікації і засоби розвитку, формування навичок вираження думок як рідною, так і іноземною (німецькою) мовою, оскільки «основною справою літературознавства й лінгвістики є формування єдиного мовного образу студента» [11].

Для того щоб здійснити вище зазначені цілі, необхідно опанувати нові технології в навчанні німецької мови та підготувати нові навчально-дидактичні комплекси, навчальні матеріали нового покоління, які будуть відповідати двом вимогам: брати до уваги міжкультурну перспективу й кардинально покращувати якість розуміння навчального матеріалу [3].

Відомо, що в Україні проводяться різноманітні конференції та круглі столи, під час яких обговорюються сучасні проблеми педагогіки та презентуються її новітні досягнення. Роль іноземної мови в забезпеченні якісної освіти досить висока. Порушуються питання використання ІКТ не тільки на уроках, а й у процесі підготовки та перепідготовки вчителів, організації навчання через дистанційну форму навчання, проведення вебінарів для вчителів, створення не тільки посібників, а й навчально-методичних комплектів.

Не слід забувати, що в загальноєвропейських компетенціях володіння іноземною мовою виокремлені певні рівні, які розглядають як складники поняття комунікативної компетенції майбутніх учителів німецької мови. Ці три рівні: А – елементарні знання (А 1 – рівень виживання, А 2 – передпороговий), В – самостійне володіння (В 1 – пороговий рівень, В 2 – пороговий просунутий рівень), С – вільне володіння (С 1 – рівень професійного володіння, С 2 – досконалий рівень).

Звичайно, майбутньому вчителю німецької мови важливо володіти своїм предметом на досконалому рівні, але, тим не менш, найголовніше для нього – це не стільки знання мови, скільки вміння її викладати. Вчитель німецької мови повинен володіти широким світоглядом і знати культуру тієї країни, мову якої він викладає.

Слід зазначити, що в Україні активно реалізуються всесвітні та міждержавні проекти, метою яких є інтенсифікація та поглиблення вивчення німецької мови. Наприклад, з 8 липня 2013 року з ініціативи Гете-Інституту (німецька громадська організація, метою якої є популяризація німецької мови за кордоном та підтримка міжнародної культурної співпраці різних країн з Німеччиною) в Україні, за сприяння Департаменту освіти Донецької облдержадміністрації на базі Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти розпочала роботу регіональна літня школа мовного інтенсиву для вчителів загальноосвітніх шкіл, які викладають німецьку мову як першу або другу іноземну [7].

Перехід до нових стандартів навчання, зокрема нового стандарту мовної освіти в Україні, передбачає створення плюрилінгвального простору за рахунок вивчення другої іноземної мови, мов національних меншин, розширення обсягу міжкультурного спілкування. Саме тому задля популяризації й підтримки німецької мови в Україні Гете-Інститут розробив цей проект. Важливо також, що на базі Гете-Інституту студенти та викладачі німецької мови можуть здавати різноманітні іспити на підтвердження рівня знань з німецької мови. Інститут розробив систему кваліфікаційних іспитів для тих, хто вивчає німецьку мову як іноземну (Deutsch als Fremdsprache, DaF) для рівнів від А 1 до С 2. Ці іспити, що відповідають стандарту Загальноєвропейських компетенцій володіння іноземною мовою, можна скласти як у Німеччині, так і за її межами, зокрема і в Україні. Окрім цього, працює проект «Великий диплом з німецької мови» («Großes Deutsches Sprachdiplom») для тих, хто володіє мовою на більш просунутому рівні.

Сучасна педагогіка виносить на передній план таке поняття, як «лінгводидактична

культура» вчителя іноземної мови. Під терміном «лінгводидактична культура» майбутнього вчителя німецької мови мається на увазі одна із найважливіших характеристик професійної культури вчителя як цілісної системи взаємопов'язаних психолого-педагогічних, лінгвістичних, лінгвістично-методичних, дидактичних знань та вмінь, які передбачають наявність комунікативних, організаторських і творчих здібностей, а також такі професійно значущі якості, як самоконтроль, емпатія, рефлексія у процесі педагогічної діяльності.

Однією з тенденцій розвитку сучасного суспільства є перехід до освіти протягом життя. Це питання є також актуальним в українській педагогічній системі, оскільки суспільству, яке розвивається, вкрай необхідні кваліфіковані спеціалісти, різнобічно освічені люди, які можуть самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, прогнозуючи їх наслідки, готові до співпраці, гнучкі, динамічні, комунікативні та відповідальні співробітники. Підвищення професійного рівня є необхідною умовою модернізації системи освіти України. У сучасних умовах вчителі повинні швидко та без перешкод оволодівати новими способами діяльності, успішно виконуючи при цьому обов'язки.

Багато в чому підготовка майбутніх учителів німецької мови в українських педагогічних університетах залишається традиційною і майже позбавленою інноваційних змін сучасного суспільного розвитку. Вітчизняна педагогічна освіта є недостатньо професійно-спрямованою, науково-обґрунтованою, характерним є також істотний розрив між теорією та практикою, незважаючи на те, що практика в школі триває довше, ніж в австрійських педагогічних університетах. На жаль, відсутня рефлексія теоретичних знань та їх аплікація в пошуковій студентській діяльності, а згодом і в практичній роботі вчителя [9].

Навчання в університеті передбачає ознайомлення майбутніх учителів німецької мови із інноваційними особливостями навчально-виховного процесу в школі, наприклад:

- гуманізація процесу навчання німецької мови, що передбачає посилення уваги до особистості кожного учня як вищої соціальної цінності суспільства, установку на формування громадянина з високими інтелектуальними, моральними та фізичними якостями;

- альтернативні навчально-методичні комплекти;

- культурологічний підхід до відбору та методичної організації змісту навчання німецької мови;

- краще усвідомлення вітчизняної культури через посилення ролі німецької мови у вихованні учнів і залучення їх до світової культури;

- ранній початок вивчення (дошкільниками) німецької мови;

- профільно-орієнтоване навчання старшокласників німецької мови;

- використання елементів проблемного та інтенсивного навчання німецької мови;

- використання таких сучасних технологій навчання, як проектна методика, навчання у співпраці тощо;

- система застосування лінгводидактичного тестування учнів.

Поява загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти – вивчення, викладання, оцінювання, які мають бути старанно вивчені вчителями, бо саме в них можна знайти багато відповідей на питання сучасної освіти взагалі та української зокрема [2].

Нині перед вищою педагогічною школою стоїть задача вдосконалення змісту і методів навчання майбутніх учителів німецької мови для середньої школи, підвищення ефективності навчально-виховного процесу в університеті. У сучасних умовах не тільки значно зростає роль вищої педагогічної школи, але й змінюються її функції: навчальні заклади займаються не тільки підготовкою вчителів, але й стають своєрідними науковими і навчальними центрами з перепідготовки і підвищення кваліфікації працюючих учителів.

У зв'язку з цим особливого значення набуває співробітництво педагогічних університетів із школами та органами освіти. На межі століть Європа кардинально змінює своє ставлення до педагогічної освіти – однієї з найбільш соціальних галузей, що об'єднує значну кількість студентів – майбутніх учителів, працюючих учителів, соціальних

працівників. Отже, використовуючи досвід австрійських педагогічних університетів, українські вищі педагогічні школи мають зміцнювати контакти між педагогічним університетом і школою. Це робиться задля з'ясування реальної ситуації в середніх школах та ретрансляції цих знань майбутнім учителям. Педагогічна освіта сучасності повинна займатися актуальними питаннями.

Незмінним залишається той факт, що вивчення будь-якої іноземної мови – це більше, ніж оволодіння її граматичною, лексичною чи фонетичною системами. Учитель іноземної мови, як жодний інший, є тим посередником, який створює зв'язок засобами мови між народами та культурами. Професійна компетенція майбутнього вчителя німецької мови формується у процесі розвитку і саморозвитку особистості педагога. Викладачі, які володіють професійними компетенціями, є компетентними спеціалістами у своїй справі, а також відповідають вимогам сучасності і є достатньо конкурентоздатними на ринку праці.

Отже, однією із важливих та актуальних проблем на сучасному в Україні є якісна професійна підготовка вчителів середньої школи, зокрема і майбутніх учителів німецької мови, яка допоки не відповідає оновленим вимогам суспільства та не забезпечує достатнього рівня розвитку педагогічної компетентності. Важливою проблемою залишається пошук ефективних шляхів, забезпечення потрібних і достатніх умов задля вдосконалення процесу професійної підготовки вчителів-професіоналів, здатних до творчої організації всіх ланок особистісно зорієнтованого педагогічного процесу, до самореалізації, до виконання нового соціального замовлення. Доведено, що в умовах глобальної модернізації освіти важливо визначити підходи до аналізу системи професійної підготовки вчителів за кордоном, зокрема в Австрії, з тим, щоб надалі обґрунтовано оцінити доцільність перенесення накопиченого позитивного досвіду в систему освіти України. Безумовно, українська система професійної підготовки вчителів є вагомим складником світової системи освіти, могутнім фактором розвитку продуктивних сил суспільства й духовної культури народу, тому її наукове пізнання вимагає системного підходу, а вдосконалення неможливе без порівняльного аналізу з особливостями професійної підготовки вчителів в інших країнах світу.

Література

1. Гез Н. И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков / Н. И. Гез, Г. М. Фролова. – Москва : Академия, 2008. – 256 с. **2. Глузман А. В.** Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета : теория и опыт исследования : [монография] / А. В. Глузман. – Київ : Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с. **3. Захарченко Е. Ю.** Педагогическая культура и культурно-образовательная ситуация / Е. Ю. Захарченко // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 69–73. **4. Кисельов М.** Феномен гуманітарної освіти в Україні / М. Кисельов // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1. – № 1. – С. 129–133. **5. Китайгородская Г. А.** Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – Москва : Высшая школа, 1986. – 112 с. **6. Комарницька Т. М.** Кваліфікаційна характеристика вчителя іноземної мови в контексті сучасних наукових, психолого-педагогічних теорій, методів та технологій навчання [Електронний ресурс] / Т. М. Комарницька ; Чорноморський держ. ун-т ім. Петра Могили. – Режим доступу : <http://lib.chdu.edu.ua/index.php?m=23&b=7> **7.** Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір [Електронний ресурс] : наказ МОН № 988 від 31.12.04 року. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/ **8. Лукин Г. И.** Становление и развитие государственных инновационных образовательных учреждений / Г. И. Лукин // Менеджмент в образовании. – 2004. – №1. – С. 48–55. **9. Сушон М.** Образование и средства массовой информации : точки соприкосновения и проблемы / М. Сушон // Перспективы. Вопросы образования. – 1982. – №1. – С. 146–158. **10. Утробина А.** Методика преподавания и изучения иностранного языка / А. Утробина. – Москва : Приор, 2006. – 112 с. **11. Щепкина Е.** Опыт историко-социологического анализа мотивации студентов / Е. Щепкина // Высшее образование в России. – 1997. – С. 68–77.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА РОЛЬ ІНФОРМАЦІЇ В УМОВАХ РАДИКАЛЬНОЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Дрогайцев О. І. Інформаційно-комунікаційні технології та роль інформації в умовах радикальної модернізації суспільства.

Статтю присвячено розкриттю ролі інформації в сучасному суспільстві. Розкрито низку змін у суспільному використанні інформаційно-комунікативних технологій; схарактеризовано чотири базові елементи при обміні інформацією в процесі комунікації: 1) відправник (адресант), особа, яка генерує ідеї або відбирає інформацію та передає її; 2) повідомлення, власне інформація, закодована за допомогою символів; 3) канал, засіб передавання інформації; 4) одержувач (адресат).

Ключові слова: інформація, інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютеризація, інформаційна культура, модернізація суспільства, інформаційне поле, едукація, формування інформації.

Дрогайцев А. И. Информационно-коммуникационные технологии и роль информации в условиях радикальной модернизации общества.

Статья посвящена раскрытию роли информации в современном обществе. Раскрыт ряд изменений в общественной использовании информационно-коммуникационных технологий; охарактеризованы четыре базовые элементы при обмене информацией в процессе коммуникации: 1) отправитель (получатель), лицо, генерирующее идеи или отбирает и передает ее; 2) сообщение, собственно информация, закодированная с помощью символов; 3) канал, средство передачи информации; 4) получатель (адресат).

Ключевые слова: информация, информационно-коммуникационные технологии, компьютеризация, информационная культура, модернизация общества, информационное поле, эдукация, формирование информации.

Drohaytsev A. I. Information and communication technology and the role of information in terms of the radical modernization of society.

This article focuses on the role of information in modern society.

Nowadays, there is a need for a qualitatively new teacher training, which would combine the fundamental nature of the professional knowledge and innovative thinking and practical oriented, research approach to the resolution of specific teaching and educational issues.

Ukrainian National Doctrine of Education Development in the 21st century provides a gradual transition from a reproductive, authoritarian education to education of an innovative, humanistic type. It provides mainly training of the future specialist, who would be able to acquire high-quality knowledge. According to these facts, the problem of information competence formation is kept up to date in different spheres of life.

Information transition from the sphere of social consciousness to self-consciousness is caused by internal factors, the most important of which are the professional orientation and self-concept of the future specialist. Under these conditions, the general and individual comparison occurs in the position of self-actualization and self-sufficiency of the individual that shows its pragmatic approach to information.

Increasing the amount of information is particularly noticeable in the field of education. First of all, it is realized in the creation of new educational courses and communication technologies (A. Korinnyi), computerization of education, deremination of professional prospects of activity (A. Sukhanov), the transformation of the spiritual heritage, and the development of culture (H. Vorobiev). An updated education ceases to be only a pedagogical process and acquires the characteristics of the information process.

Under the informatization of society, the process of formation of students' specific

competencies, abilities of receiving quality knowledge from modern information sources acquires unconditional value. A student must learn how to choose professionally important knowledge from diversity, offered by modern information space. The way to receive information is the availability of skills to learn independently and to obtain information. Therefore our attention is focused on the formation of the information competence and the role of information under the radical modernization of society in this article.

Key words: information, information and communication technologies, computerization, information culture, modernization of society, field of information, education, formation of information.

Новий інформаційний світ детермінує зміну суспільних систем й інформаційних взаємозв'язків. Науково-технічна революція останніх часів зумовила активізацію аудіовізуальних телекомунікацій, підвищення швидкості обміну інформаційними потоками. Новий соціокомунікативний тип суспільної системи науковцями визначається по-різному: як «телекомунікаційний світ» (Т. Стоуньєр); «телематичне суспільство» (Дж. Мартін); «самокомунікативний світ» (Л. Мемфорд); «програмоване суспільство» (А. Турен). Визначальною особливістю перетворень, що відбуваються, є радикальна суспільна модернізація, передусім, науково-технічна, «комп'ютерна революція», унаслідок чого інформаційно-комунікативні технології набули вирішального значення в суспільстві. За Д. Беллом, таких змін у суспільному використанні *інформаційно-комунікативних технологій* *п'ять* [1]: 1) поєднання телефонних систем, телекомунікацій та оброблення інформації в одну модель; 2) заміна паперу електронними засобами: електронні банківські послуги, електронна пошта, передавання газетної та журнальної інформації факсимільними засобами зв'язку, дистанційне копіювання документів; 3) розширення телебачення через кабельні системи з численними каналами та спеціалізованими послугами; прямий зв'язок із домашніми терміналами користувачів; заміна транспорту телекомунікаціями; 4) реорганізація зберігання інформації на базі комп'ютерних систем та її запиту через інтерактивну інформаційну мережу; пряме отримання інформації з банків даних; 5) розширення системи освіти на базі комп'ютерних систем; зникнення відмінностей між обробленням інформації та комунікацій; перетворення знань та інформації на стратегічний ресурс суспільства.

Багаторівнева система подання інформації на різних носіях і в різних знакових системах, у яких щільно взаємодіють традиційні та нові інформаційні технології, складалася поступово. Поряд із розвитком інформаційних структур відбувається процес «семіотизації» суспільства – «поява і розвиток численних знакових систем», завдяки яким утворюється багатокомпонентне *«інформаційне поле»* – специфічне інформаційне оточення людини (поєднання текстів, графічних зображень, звукових і аудіовізуальних повідомлень тощо).

Багатьма дослідниками стверджується, що нині у світовому соціумі відбувається процес глобальних постмодернізаційних змін. Властивістю культурно-інформаційного поля є те, що воно розширює, «створює новий соціальний простір, формуючи взаємозв'язки в соціальній реальності не тільки реальні, але й віртуальні» [2]. Формується й новий тип соціального часу у вигляді «минулих», «теперішніх» і «майбутніх» просторів. У цьому насиченому просторово-часовому культурно-інформаційному полі утворюються можливості до переходу суспільного буття з мікросоціального на макросоціальний масштаб. Зростає загальний культурно-інформаційний потенціал суспільства, створюється достатній *інформаційний ресурс*, що уможливує задовольнити основні інформаційні потреби людей, інститутів, організацій та суспільства загалом. Створюється відповідне інформаційне забезпечення їх життєдіяльності на підґрунті інформаційних технологій, упорядкування інформаційного управління суспільною системою шляхом регулювання комунікативних інтеракцій, комунікативного діалогу, розвитку телекомунікативних і соціокомунікативних взаємозв'язків у суспільстві.

Для інформаційного суспільства характерне активне використання інформаційних

технологій і телекомунікацій. Слід зазначити, що телекомунікації мають деякі особливості: виробництво засобів телекомунікацій, Інтернет-сервіс-провайдинг (*ISP*) – використання телекомунікаційних технологій з метою надання доступу до середовища телекомунікацій, Інтернет-контент-провайдинг (*ICP*) – змістове інформаційне наповнення мережі, куди відносяться й засоби масової інформації (мережеві чи немережеві, але надані мережею Інтернет), включаючи мультимедіа, супутниковий зв'язок тощо.

Філософський погляд на поняття інформації виразився в уявленні, що інформація – об'єктивна реальність, яка складається з різних матеріально-енергетичних форм, тобто є загальною властивістю матерії. Об'єктивність інформації доводилася через її атрибутивну властивість «вимірності», що сприяло формуванню радикально нового погляду на інформацію як на цінність для людської життєдіяльності. Відпочатку цінність інформації розглядається в гносеологічній площині «достовірності» й «значення» інформації – бути «використаною». Потім як цінність «рівня інформації» в онтологічній якості «об'єктивності для себе», «речі в собі», «власної інформації» кожного «рівня природи». Онтологічна цінність залежить від ступеня впорядкованості інформації кожного природного рівня, тобто впорядкованості інформаційних зв'язків, які надають можливість «інформаційного розвитку» – акумуляції інформації на все більш високих рівнях упорядкованості та організації.

Під час обміну інформацією в процесі комунікації виокремлюють чотири базові елементи: 1) відправник (адресант), особа, яка генерує ідеї або збирає інформацію та передає її; 2) повідомлення, власне інформація, закодована за допомогою символів; 3) канал, засіб передачі інформації; 4) одержувач (адресат). Задача адресанта і адресата – скласти повідомлення та використати канал для його трансляції так, щоб обоє зрозуміли й поділили вихідну ідею (взаємопов'язані етапи становлять: 1) зародження ідеї; 2) кодування й вибір каналу; 3) трансляція; 4) декодування), – *найпростіша модель процесу обміну інформацією*.

Обмін інформацією починається з формування або відбору інформації – зародження ідеї, тобто відправник вирішує, яку значущу ідею або повідомлення необхідно зробити предметом обміну. Передусім відправник за допомогою символів (слів, інтонації, жестів) повинен закодувати ідею – перетворити ідею на повідомлення. На подальшому етапі необхідно відібрати канал, сумісний із типом використаних символів. Загальновідомі канали: передавання мовлення і письмових матеріалів, електронні засоби зв'язку, включаючи комп'ютерні мережі, електронна пошта, відеоконференції. На третьому етапі відправник використовує канал для фізичної доставки повідомлення одержувачу. Після чого одержувач декодує отримане повідомлення, тобто переводить символи відправника на свої власні. Узагальнюючи, процес інформаційно-комунікативної взаємодії можна відтворити у вигляді моделі, яка відображає цикл двостороннього спілкування (рис. 1).

З педагогічної точки зору інформація є «предметною основою навчального процесу, його *організаційним хребтом*. І якщо «порція» інформації (певний розділ, тема) включає в себе запрограмовані потреби власної діяльності (проблемний характер) та самовиховання, то є підстави говорити про повноцінний навчальний цикл. Він надає можливість реалізувати триєдину функцію едукації: засвоєння інформації, удосконалення психічних, духовних, фізичних та соціальних функцій людини (розвиток) і формування моделі її поведінки (виховання)» [3].

Без інформації неможливі ані пізнання, ані виховання, бо інформація є важливою передумовою діяльності. У школі інформація подається у вигляді навчальних предметів, а також через навчальні плани, програми, підручники. Інакше кажучи, *навчальна інформація* (зміст освіти), поряд із засобами педагогічної комунікації, освітньою метою та мотиваційною системою, складає цілісний педагогічний процес, який передбачає формування інформаційно-комунікаційної грамотності, до структури якої входять:

- доступ – знання про те, як збирати або здобувати інформацію;
- управління – використання існуючої організаційної або класифікаційної схеми;
- інтегрування – інтерпретація та презентація інформації, уміння робити резюме,

порівнювати, зіставляти;

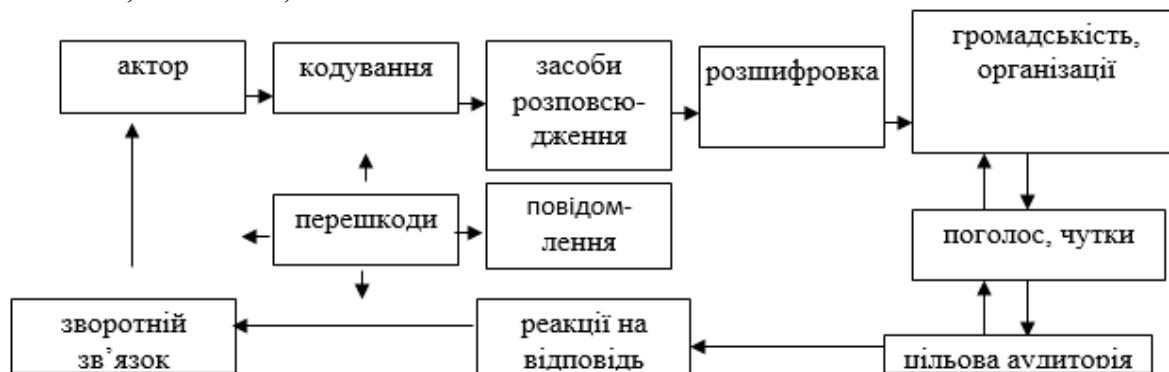


Рис. 1. Процес інформаційно-комунікативної взаємодії як цикл двостороннього спілкування

- оцінювання – уміння зробити висновки про якість, ефективність інформації;
- створення – генерація інформації шляхом адаптування, використання, або написання інформації.

Література

1. Белл Д. Социальные рамки информации общества / Д. Белл // Новая технократическая волна на Западе. – Москва: Прогресс, 1985. – С. 330–342.
2. Мишенина Г. В. Информационная культура личности и профессионализм педагога [Электронный ресурс] / Галина Владимировна Мишенина. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003//3//–3305.html>
3. Иванова Е. В. Формирование информационной компетентности – важнейшая задача профессиональной подготовки учителя [Электронный ресурс] / Е. В. Иванова. – Режим доступа: www.ito.su/2003/3/-3307.html

УДК 330.341

*Тетяна Лукашенко, Ніна Кущевська,
Віктор Малишев*

СТВОРЕННЯ НАУКОВО-ОСВІТНЬОЇ ЛАБОРАТОРІЇ З НАНОТЕХНОЛОГІЙ – НЕОБХІДНИЙ КРОК ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЦЬЙ ГАЛУЗІ

Лукашенко Т. Ф., Кущевська Н.Ф., Малишев В. В. Створення науково-освітньої лабораторії з нанотехнологій – необхідний крок освітньої діяльності в цій галузі.

У статті висвітлено питання створення науково-освітніх лабораторій з нанотехнологій у вищих навчальних закладах, визначення цілей та завдання їх діяльності. Методологія дослідження становила аналіз останніх документів і публікацій та результати власної діяльності в цій галузі. Показано, що створення науково-освітньої лабораторії з нанотехнологій – необхідний крок освітньої діяльності. Практичне застосування роботи полягає в систематизації досвіду створення науково-освітньої лабораторії з нанотехнологій. Подальші наукові розвідки полягатимуть у подальшій практиці створення науково-освітньої лабораторії.

Ключові слова: інженерні кадри, нанотехнології, науково-освітня лабораторія, освітня діяльність, спецкурс «Основи нанотехнологій», нанонаука, наноіндустрія.

Лукашенко Т. Ф., Кущевська Н.Ф., Малишев В. В. Создание научно-образовательной лаборатории по нанотехнологиям – необходимый шаг в этой области.

В статье освещен вопрос о создании научно-образовательных лабораторий по нанотехнологиям в высших учебных заведениях, определении целей и задачи их деятельности. Методология исследования составляла анализ последних документов и

публикаций и результаты собственной деятельности в этой области. Показано, что создание научно-образовательной лаборатории по нанотехнологиям – необходимый шаг образовательной деятельности. Практическое значение работы заключается в систематизации опыта создания научно-образовательной лаборатории по нанотехнологиям. Дальнейшие научные исследования будут заключаться в дальнейшей практике создания научно-образовательной лаборатории.

Ключевые слова: инженерные кадры, нанотехнологии, научно-образовательная лаборатория, образовательная деятельность, спецкурс «Основы нанотехнологий», наноиндустрия, наноиндустрия.

Lukashenko T. F, Kushchevskaya N. F, Malyshev V. V. Creation of the scientific and educational laboratory for nanotechnologies is a necessary step in this area.

Nowadays, the implementation in higher educational institutions a new qualification program of training nanotech industry, which is the synthesis of scientific fields such as physics, chemistry, biology, and mathematics is of current interest.

The purpose of the present work is to highlight the creation of scientific and educational nanotechnology laboratories within the higher educational institutions, to set goals and objectives of their activities, to find sources for their funding and logistical support, and to introduce the special course «Nanotechnology basics». Scientific and Education Nanotechnology Laboratory (SENL) is the scientific structural department of the Institute of Engineering & Technology of the University «Ukraine» aimed to solve urgent fundamental, applied, scientific, and educational problems in the field of nanotechnology having high relevance and educational value. SENL is created to unite and coordinate the efforts of departments of the University «Ukraine», of the institutions of the NAS of Ukraine, of sectoral research institutes, and of companies aimed at scientific and educational activities in the field of nanotechnology and nanosystems sciences.

The SENL purpose is the provision of high-quality training of school teachers and highly qualified specialists in the field of nanosystems, nanomaterials, and nanotechnologies based on: integration of scientific and pedagogical potential of departments of the University «Ukraine» in implementing fundamental and applied scientific researches; commercialization of their results; development of new programs and methods developing and combining fundamental research and educational process; methodical support of educational process; development of international cooperation.

The article is devoted to the training of engineers in the field of nanotechnologies with application of new promising scientific developments. Attention is drawn to the need for scientific and educational laboratory for nanotechnologies. The functioning of such laboratory within the structure of the Engineering & Technology Institute of the University «Ukraine» is discussed; goals and objectives of its work have been defined.

Key words: engineering personal, nanotechnologies, scientific educational laboratory, educational activities, special course «Nanotechnologies Basics», nanosciences, nanotech industry.

Нині світова спільнота перебуває в очікуванні чергового технологічного прориву, пов'язаного з розвитком і вивченням технологій із вищим ступенем застосування перспективних наукових розробок. Основні надії, при цьому, пов'язані з нанотехнологією – технологією, яка оперує структурами із розмірами порядку нанометра. Україна в напрямку створення програм з розвитку та освіти в галузі нанотехнологій значно відстає від технологічно розвинених країн, зокрема, відставання має не технологічний, а інтелектуальний характер [7].

На часі актуальним є створення у вищих навчальних закладах сучасного напряму – наноіндустрії, спеціальності, яка представляє собою синтез таких галузей науки, як фізика, хімія, біологія, математика. Наноіндустрія зародилась на стику фізики конденсованих систем, неорганічної та фізичної хімії, біохімії, електроніки і є інтегративною наукою типу кібернетики [1; 6].

Серед основних складників науки та освітньої діяльності про наноматеріали і нанотехнології виокремлюють такі: фундаментальні дослідження властивостей матеріалів; розвиток нанотехнологій штучних наноматеріалів, пошук та використання природних об'єктів з наноструктурними елементами; інтеграція наноматеріалів і нанотехнологій у різні галузі промисловості та науки; дослідження структури та властивостей наноматеріалів, а також методів контролю й атестації виробів і напівфабрикатів для нанотехнологій [2; 6].

Деякі експерти передбачають, що XXI століття буде століттям нанотехнологій (за аналогією з тим, як XIX століття називали століттям пари, а XX століття – століттям атома і комп'ютера) [1; 3; 6]. Якщо досягнення минулого століття свідчать, що XX століття було століттям вузькоспеціалізованих професіоналів, то нині, вступаючи до того або того навчального закладу, абітурієнт не може бути абсолютно впевненим, що профіль, за яким він збирається витратити 5 років свого життя та в подальшому працювати за ним, років через 5–10 не виявиться нікому не потрібним «мотлохом» у світлі сучасних технологій [4; 5].

Мета роботи – висвітлити питання створення науково-освітніх лабораторій з нанотехнологій у вищих навчальних закладах, визначити цілі та завдання їх діяльності, засоби фінансування й матеріально-технічне забезпечення, уведення спецкурсу «Основи нанотехнологій».

Науково-освітня лабораторія з нанотехнологій (НОЛН) є науковим структурним підрозділом Інженерно-технологічного інституту Університету «Україна» і ставить за мету розв'язання актуальних фундаментальних, прикладних і науково-дослідних, а також навчально-методичних робіт з нанотехнологій, які мають високу актуальність і освітнє значення. НОЛН створена задля об'єднання і координації зусиль підрозділів Університету «Україна», інститутів НАН України, галузевих інститутів, підприємств з проведення наукових досліджень та освітньої роботи в галузі нанотехнологій і наук про наносистеми.

Цілі і завдання НОЛН

Метою діяльності НОЛН є високоякісна підготовка вчителів шкіл та фахівців вищої кваліфікації в галузях наносистем, наноматеріалів та нанотехнологій.

Для досягнення мети необхідно розв'язати такі *завдання*:

- 1) проведення фундаментальних і прикладних НДР і НДДКР;
- 2) забезпечення взаємодії фундаментальної та прикладної науки з освітнім процесом на всіх його стадіях;
- 3) залучення кваліфікованих співробітників наукових організацій для читання спецкурсів і керівництва навчально-дослідними, курсовими та дипломними роботами, практикою студентів та стажуванням аспірантів;
- 4) зміцнення матеріально-технічної бази освітнього процесу, наукових досліджень і технологічних розробок;
- 5) підвищення рівня навчально-методичної роботи шляхом створення нових навчальних програм, підручників, навчальних і методичних посібників, зокрема й на електронних носіях;
- 6) забезпечення підготовки та перепідготовки кадрів для вітчизняної наноіндустрії в тісній взаємодії з державними корпораціями і відповідним сектором економіки, працевлаштування випускників;
- 7) організація ефективної взаємодії з іншими НОЛН і ВНЗ для розробки освітніх стандартів нового покоління, реалізації студентського обміну та навчання бакалаврів за програмами спеціалізованої магістерської підготовки;
- 8) здійснення міжнародного співробітництва в галузі нанонауки і нанотехнологій;
- 9) створення інфраструктури підтримки досліджень;
- 10) популяризація наукових знань та довшівська профорієнтаційна робота.

НОЛН у рамках Університету «Україна» проводить дослідницьку роботу з нанотехнологій спільно зі співробітниками підрозділів університету (інститути, факультети, наукові центри, науково-дослідні та проектно-конструкторські лабораторії, студентські науково-виробничі підрозділи тощо).

НОЛН створена також для проведення занять і наукових досліджень з нанотехнологій зі студентами, магістрантами, докторантами PhD і викладачами, які підвищують кваліфікацію, придбання навчальних та наукових приладів і обладнання.

Основні освітні завдання науково-освітньої лабораторії з нанотехнологій полягають у такому:

- теоретичне обґрунтування введення нанотехнології в шкільну програму в системі 12-річної середньої освіти;

- визначення мети, методів і форми викладання нанотехнології в школі, коледжі та ВНЗ;

- розроблення концепції навчання з нанотехнологій в освітніх установах;

- теоретико-методологічне обґрунтування цілісної методичної системи навчання з нанотехнологій на основі зі світового освітнього досвіду;

- забезпечення єдності теоретичних досліджень і передової практики в галузі викладання нанотехнології;

- здійснення вагомого внеску в об'єднання творчого потенціалу вітчизняних науковців, учителів, викладачів і студентів педагогічних вищих навчальних закладів навколо дослідження проблем навчання нанотехнології;

- участь у підготовці бакалаврів, магістрів і докторантів PhD за спеціальностями: фізика, математика, інформатика, інформаційна технологія, матеріалознавство, металургія, приладобудування, хімія, біологія, медицина. Для цього необхідно ввести до навчальних планів цих спеціальностей курси за вибором і спецкурси з нанотехнологій.

НОЛН проводить теоретичні та експериментальні дослідження в галузі затверджених для них наукових напрямів, надає відповідним відомствам і організаціям допомогу у проведенні робіт з методичних розробок, а також у подальшому впровадженні їх у навчальний процес.

За наявності цільового фінансування НОЛН з міжнародного, республіканського або регіональних джерел щорічні плани науково-дослідних робіт і пропозиції щодо впровадження їх результатів подаються на затвердження замовнику (Міністерству освіти і науки України, інших міністерств і відомств).

Спецкурс «Основи нанотехнологій»

Курс «Основи нанотехнологій» засновано на знаннях, отриманих студентами під час вивчення фізики, хімії, біології в середніх навчальних закладах. Заняття (спецкурс) розраховано на 68 годин (2 години на тиждень).

Мета курсу: ознайомити студентів з новою галуззю знань – нанотехнологіями.

Основні завдання курсу:

- розширення уявлень студентів про фізичну картину світу на прикладі ознайомлення з властивостями нанооб'єктів;

- реалізація міжпредметних зв'язків, оскільки для розвитку нанотехнологій потрібні знання з фізики, біології, хімії та інших наук;

- набуття знань з історії виникнення нанотехнологій, методики, які використовуються під час створення нанооб'єктів, про унікальні властивості наноматеріалів, їх застосування та перспективи розвитку цієї галузі науки.

Заняття доцільно проводити у вигляді лекцій та семінарів. До семінарів студенти за допомогою викладача знаходять інформацію, яка стосується теми семінару, з науково-популярної літератури та сайтів Інтернету. Робота студентів за цим курсом може оцінюватися наприкінці року за результатами заліку.

Зміст курсу.

Вступ (2 години). Положення нанооб'єктів на шкалі розмірів. Ричард Фейнман – основоположник нанотехнологічної революції. Чому освоєння наносвіту може бути таким корисним для людства? Ерік Дрекслер і його книга «Машини творення». Нанороботи. Нанотехнології зсередини і зовні нас. Нанотехнології – галузь знань, яка об'єднує зусилля фізиків, хіміків, біологів, лікарів, інженерів електроніки, математиків і фахівців різних

спеціальностей для чергового прориву на шляху людства до прогресу.

Інструменти і методи наносвіту (6 годин). Шляхи створення нанооб'єктів: «знизу-вгору» або «зверху-вниз». Чи можливо побачити молекули в мікроскоп? Скануючий електронний мікроскоп. Як атомно-силова мікроскопія «відчуває» дотик атомів. Що таке тунельний мікроскоп? Лазерний пінцет – інструмент для пересування нанооб'єктів.

Наноматеріали (4 години). Особлива роль вуглецю в наносвіті. Графен – шар графіту. Фулерени – нанокільця з вуглецю. Вуглецеві нанотрубки – трубки із графена. Нанопроволоки. Дендримери – капсули нанорозмірів. Самоорганізація нанооб'єктів та їх використання при створенні наноматеріалів. Моделювання наноструктур.

Фізичні і хімічні властивості нанооб'єктів (6 годин). Велике відношення поверхні до об'єму – основна властивість нанооб'єктів. «Ефект лотоса». Відсутність дислокацій – причина надзвичайної міцності нанопроволок і нанотрубок. Чому температура плавлення металевих нанооб'єктів зменшується на сотні градусів? Квантові явища в наносвіті. Чому електричний опір нанотрубки не залежить від її довжини? Квантові точки – штучні атоми наносвіту. Залежність кольору в наносвіті від розміру об'єктів. Нанохімія – неможливе стає можливим.

Наноелектроніка (5 годин). Польовий транзистор – основний елемент цифрових електронних схем. Історія створення і сучасне втілення. Фотолітографія або як народжується мікросхема. Закон Мура – подвоєння щільності транзисторів в мікросхемах кожні два роки. Сучасний транзистор – це нанотранзистор. Вуглецеві нанотрубки – майбутні елементи нанотранзисторів. Наносенсори – очі для наноелектроніки. Наномотори – м'язи нанороботів.

Наномедицина і біотехнологія (5 годин). Генна інженерія. Використання ДНК для синтезу ліків. Трансгенні тварини і рослини. Генномодифіковані продукти: за і проти. Нанотехнології проти вірусів і бактерій. Адресна доставка ліків у нанокapsулах до хворих клітин. Нанотехнології в боротьбі з раковими захворюваннями. Нанотехнології в діагностиці. Можливі ризики використання наноматеріалів.

Нанотехнології навколо нас (4 години). Приклади товарів, створених з використанням нанотехнологій і причини їх унікальних властивостей. Завжди чисте вітрове скло, диски коліс тощо. Створені на основі наночасток оксиду титану і срібла поверхні, які мають бактерицидні властивості. Нанокompозитні матеріали. Нанотехнології в різних галузях виробництва. Нанотехнології в енергетиці та екології. Нанотехнології в криміналістиці та косметичці. Динаміка розвитку нанотехнологій в Україні і за кордоном. Перспективи світової наноекономіки.

Рекомендовані лабораторні роботи з нанотехнологій.

1. Отримання першого СЗМ зображення. Обробка та представлення результатів експерименту (1.79 Mb)

2. Артефакти в скануючій зондовій мікроскопії (1.44 Mb).

3. Скануюча зондова літографія (1.20 Mb).

4. Оброблення і кількісний аналіз СЗМ зображень (792.50 Kb).

5. Застосування скануючого зондового мікроскопа для дослідження біологічних об'єктів (2.10 Mb).

Отже, для забезпечення підвищення рівня підготовки інженерних кадрів необхідно створення умов для реалізації наукового потенціалу студентів. У сучасних умовах науково-технічного прогресу доведено необхідність створення науково-освітньої лабораторії з нанотехнологій у вищих навчальних закладах. Створення подібної лабораторії здійснено на базі Університету «Україна» із залученням провідних науково-дослідних інститутів НАН України. Для ознайомлення студентів з галуззю знань нанотехнології запропоновано спецкурс «Основи нанотехнологій».

Література

1. Андриевский Р. А. Наноструктурные материалы / Р.А. Андриевский, А.В. Рагуля // Москва: Academia, 2005. – 187 с. 2. Балон Б. М. Наноматериалы. Классификация, особенности свойств, применение и технологии получения / Б. М. Балон, А. Г. Колмаков,

М. И. Алымов, А. М. Кротов. – Москва : Международный университет природы, общества и человека «Дубна». – 2007. – 125 с. **3. Бучаченко А. Л.** Нанохимия – прямой путь к высоким технологиям нового века / А. Л. Бучаченко // Успехи химии. – 2003. – Т. 72. – № 5. – С. 419–437. **4. Малишев В.** Нанотехнологія та підготовка сучасного інженера в світлі реалізації принципів і завдань Болонського процесу / В. Малишев, Т. Лукашенко, Л. Липова // Освіта регіону / Політологія, психологія, комунікації. – 2011. – № 5. – С. 52–58. **5. Малишев В.** Розвиток науково-технічного прогресу – запорука майбутнього держави / В. Малишев, Т. Гладка // Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації. – 2012. – № 4 – С. 122–125. **6. Рыбалкина М.** Нанотехнологии для всех. [Электронный ресурс]. Режим доступа : www.nanonewsnet.ru. **7. Таланчук П.** Освіта ХХІ століття. Самовизначення особистості в контексті інтеграції України до європейського інтелектуального простору / П. Таланчук, В. Малишев, Л. Липова // Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації. – 2009. – № 3 – С. 206–213.

УДК 378. 147:614.253

Ілля Лукашук

ОСОБЛИВОСТІ, СТРУКТУРА І ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР НА ОСНОВІ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

Лукашук І. М. Особливості, структура і зміст формування фахової компетентності майбутніх медичних сестер на основі міжпредметних зв'язків.

У статті розкрито особливості, структуру і зміст формування фахової компетентності майбутніх медичних сестер на основі міжпредметних зв'язків у процесі навчання хіміко-біологічних дисциплін у медичному коледжі. Проаналізовано деякі підходи дослідників до бачення особливостей підготовки медичної сестри. Виокремлено професійну спрямованість як основну особливість у формуванні фахової компетентності на основі міжпредметних зв'язків, яка передбачає вироблення у студентів умінь і навичок використовувати набуті знання в майбутній професійній діяльності.

Серед напрямів подальших наукових пошуків виокремлюємо проблему визначення сукупності організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер на основі міжпредметних зв'язків хіміко-біологічних і медичних дисциплін.

Ключові слова: медичні сестри, міжпредметні зв'язки, фахова компетентність, хіміко-біологічні дисципліни, компетентність.

Лукашук И. Н. Особенности, структура и содержание формирования профессиональной компетентности будущих медицинских сестер на основе межпредметных связей.

В статье раскрыты особенности, структура и содержание формирования профессиональной компетентности будущих медицинских сестер на основе межпредметных связей в процессе обучения химико-биологических дисциплин в медицинском колледже. Проанализированы некоторые подходы исследователей к видению особенностей подготовки медицинской сестры. Выделена профессиональная направленность как основная особенность в формировании профессиональной компетентности на основе межпредметных связей, которая предполагает выработку у студентов умений и навыков использовать приобретенные знания в будущей профессиональной деятельности.

Среди направлений дальнейших научных поисков выделяем проблему определения совокупности организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования профессиональной компетентности будущих медицинских сестер на основе межпредметных связей химико-биологических и медицинских дисциплин.

Ключевые слова: медицинские сестры, межпредметные связи, профессиональная

Lukashchuk I. N. Features, structure and content of formation of professional competence of nurses based on interdisciplinary communications.

The article describes the features, structure and content of formation of professional competence of nurses based on interdisciplinary communications in teaching chemical and biological disciplines in medical colleges. We analyzed the approaches of researchers to the peculiarities of preparation of nurses and their experience in formation of professional competence. Professional orientation is shown as the main feature in the formation of professional competence based on interdisciplinary communications, which provides the students' skills development for implementation of the acquired knowledge in their future careers. It is indicated that personal qualities and outlook of students also influence the formation of professional competence of future nurse. The structure of formation of fundamentals of the professional competence of nurses based on interdisciplinary communications in teaching chemical and biological sciences is shown in the article. Based on experience and analysis of studies, we have identified components of formation of readiness of professional activities of a nurse: motivational, cognitive, organizational and activity. The research allowed to solve on theoretical level an actual scientific problem of increasing the efficiency of formation of fundamentals of the professional competence of nurses during studying chemical and biological disciplines in terms of interdisciplinary communications.

The areas of further research is in determination of organizational and pedagogical conditions that ensure the effectiveness of formation of fundamentals of the professional competence of nurses based on interdisciplinary communications of chemical-biological and medical sciences.

Key words: nurses, interdisciplinary communications, professional competence, chemical-biological sciences, competence.

У період проведення євроінтеграційних процесів, що відбуваються в нашій країні, та реформ у ключових галузях економіки і викликами, які зумовлені військовими діями в зоні проведення АТО, стратегічним завданням системи охорони здоров'я України є забезпечення якості надання медсестринської допомоги громадянам держави. Виконання цього завдання нерозривно поєднано із професійною підготовкою кваліфікованих спеціалістів медсестринських служб з одночасною реалізацією всіх потенційних можливостей і задатків особистості. Саме тому особливої актуальності набуває компетентнісний підхід, який об'єднує в єдине ціле освітній процес та його осмислення, що дозволяє розкрити професійні якості майбутньої медичної сестри з усіх сторін. Основною ідеєю такого підходу є те, що результат навчання – це не окремо взяті знання, уміння та навички, а спроможність та готовність конкретної людини до вискоєфективної продуктивної діяльності в різноманітних ситуаціях. Ми вважаємо, що підготовка медичної сестри розпочинається вже після того, як абітурієнт переступить поріг медичного навчального закладу, ставши студентом, а компетентною медичною сестрою зможе стати навчаючись в оточенні атмосфери міжпредметних зв'язків вектор яких спрямований на спеціальні дисципліни, зокрема хіміко-біологічні дисципліни.

Актуальність проблеми формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер на основі міжпредметних зв'язків у часи розвитку та становлення ступеневої медсестринської освіти та переходу на нове трирівневе медичне обслуговування зумовлена необхідністю: підняття ролі та престижу медсестринської діяльності в суспільстві; забезпечення високої якості підготовки медичної сестри, конкурентоспроможної на ринку надання медичних послуг; використання компетентнісного й особистісно зорієнтованого підходів до організації цілісного освітнього процесу підготовки медичної сестри; оптимізацією навчально-виховного процесу згідно з основними принципами навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і яким присвячується стаття, надає змогу зауважити, що науковці та педагогі-

дослідники визначають різні аспекти формування фахової компетентності. Аналіз науково-педагогічних робіт засвідчує, що в теорії та практиці професійної освіти розглядаються такі аспекти досліджуваної проблеми: досягнення професіоналізму через професійну компетентність (О. Антонова, І. Бех, Ю. Варданян, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Е. Нікітіна, І. Родигіна, Н. Юдзіонюк), особистісні якості як складовий компонент професійної компетентності, їх розвиток і вдосконалення (Л. Анциферова, Ю. Бабанський, В. Безпалько, А. Вербицький, С. Лісова, С. Яценко), формування компетентності як системи сформованих компетенцій (Ф. Петрова, С. Пільова, А. Присяжна, М. Рудіна), компетентнісний підхід як інтегральне об'єднання професійної, соціальної, комунікативної компетентностей (Н. Бібік, О. Митник, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко), професійна компетентність як результат сформованих знань, умінь, навичок, професійно важливих особистісних якостей (С. Вітвицька, Є. Павлютенкова, С. Пільова, Р. Чубук).

Проблемні питання медсестринської освіти та практики, реформування медсестринської освіти в Україні присвячені праці М. Банчук, Г. Васяновича, Ю. Віленського, О. Грандо, І. Губенко, В. Лойко, Р. Сабадишина, Т. Чернишенко, В. Шатило, М. Шегедин. Протягом останніх років з'явилися публікації та дисертаційні праці з питань професійної компетентності медичних сестер М. Дем'янчук, І. Радзієвська, О. Шавальова, З. Шарлович.

Здійснений аналіз наукових досліджень дає підстави стверджувати, що проблема формування фахової компетентності майбутніх медичних сестер на основі міжпредметних зв'язків не була окремо дослідженою як у теоретичному, так і практичному аспектах, а її відображення в наукових джерелах висвітлено частково. На підставі цього *метою статті* є аналіз і розкриття нашого бачення особливостей, структури і змісту формування фахової компетентності майбутніх медичних сестер на основі міжпредметних зв'язків у процесі навчання хіміко-біологічних дисциплін.

Проблеми збереження здоров'я та життя, які гостро постають у світі та в нашій країні, вказують, що питання вдосконалення й оновлення професійної підготовки майбутніх медичних сестер потребує поглибленого вивчення й удосконалення. Про це свідчить низка ґрунтовних досліджень професійної підготовки майбутніх медичних сестер у Житомирському інституті медсестринства (В. Копетчук, О. Свиридчук, В. Шатило), Одеському державному медичному університеті (І. Костенко), Тернопільському державному медичному університеті імені І. Горбачовського (Л. Ковальчук, І. Мисула, К. Пашко). Аналіз розвідок дозволяє висновувати, що потреба в пошуку шляхів удосконалення підготовки майбутніх медичних сестер, які сприятимуть формуванню у студентів основ професійної компетентності. Підтвердження цього знаходимо в доповіді про стан здоров'я [14], де підкреслено, що для усунення ризиків на шляху досягнення національних і глобальних цілей у галузі охорони здоров'я необхідно створити контингент кваліфікованих, цілеспрямованих й авторитетних працівників охорони здоров'я. Занепокоєння також викликають кадрові питання забезпечення медичними сестрами. Як вказано в дослідженні М. Дем'янчука [11, с. 17], динаміка кількості фахівців медсестринської справи за останні 15 років має тенденції до зменшення, що відображено в табл. 1.

Таблиця 1.

Характеристика кадрового потенціалу фахівців медсестринської справи в Україні (за матеріалами М. Дем'янчука)

Ознака для аналізу	Рік проведення статистичного аналізу					
	1995	2000	2005	2008	2010	2011
Усього середнього медичного персоналу (у тис. осіб)	540	486	438,8	430	428,7	421
Укомплектованість штатних посад фізичними особами (у %)	86,3	101,0	97,6	95,2	95,2	94,5
Особи пенсійного віку (у %)	12,1	10,4	13,5	14,8	15,8	16,1

Підтвердження цього знаходимо в аналітичній доповіді Т. Авраменко [1, с. 14], який зазначає, що нині не вкомплектовано понад 24 тис. штатних посад середнього медичного персоналу. Загалом по Україні спостерігається недостатня кількість середнього медичного персоналу як в абсолютному значенні, так і в співвідношенні з кількістю штатних посад лікаря. Це викликає дисбаланс у системі надання якісної медичної допомоги, обмежує можливості розвитку таких напрямів галузі охорони здоров'я, як сестринський догляд на дому, патронажна служба, реабілітація тощо, та потребує активізації підготовки фахівців медсестринської справи. В умовах, що склалися, наявні деякі особливості підготовки медичних сестер, на які ми вказували раніше [7; 8] та які виокремлюють інші дослідники. Серед них нам імпонує методика формування професійної компетентності у процесі практичної підготовки, що запропонована І. Губенко та ін. [11], адже особливість полягає саме в підході до її формування. Такий підхід нам є близьким, оскільки в навчанні хіміко-біологічних дисциплін також передбачене навчання у формі виконання лабораторних та практичних занять у виконанні яких найкраще реалізувати міжпредметні зв'язки, орієнтовані на медичну теорію та практику. Дослідники зазначають, що якість сформованості професійної компетентності ґрунтується на таких чинниках: глибока базова медична освіта; обов'язкова достатня практична підготовка; робота згідно з принципами «доказової медицини»; дотримання стандартів виконання медсестринських маніпуляцій; безперервність процесів навчання та професійного вдосконалення.

Особливість такого підходу полягає в організації навчально-виховного процесу, орієнтованого на пацієнта. Він повинен охоплювати не менше трьох галузей знань:

- 1) контекстну: використання для кожного контакту з пацієнтом біопсихосоціального підходу;
- 2) етичних особливостей: підтримання професійної компетентності (наукової та етичної);
- 3) наукову: застосування критичного та науково обґрунтованого підходу до своєї практичної діяльності.

Якщо заглибитися в аналіз такого підходу, можна чітко прослідкувати не тільки формування професійної компетентності, але й особливої форми мислення – клінічного мислення, що є вкрай важливим для медсестри-практика та перспективи реалізації нею ступеневої освіти, оскільки значна частина випускників коледжу продовжують навчання у вищих медичних навчальних закладах.

З-поміж останніх педагогічних досліджень привертає увагу дисертаційна праця І. Махновської, у якій виокремлено особливості ступеневої медсестринської освіти в Україні порівняно з міжнародними аналогами. Серед них [10, с. 50]:

- відсутній рівень молодшої медичної сестри (ліцензована медична сестра, помічник медичної сестри, зареєстрована медична сестра);
- підготовка дипломованих медичних сестер здійснюється протягом 4 (на базі базової середньої освіти, після 9 класу) та 3 (на базі повної середньої освіти, після 11 класу) років;
- навчання медсестер-бакалаврів відбувається впродовж 1 (на базі ОКР «Медична сестра») та 2 (на базі повної середньої освіти) років;
- підготовка магістрів сестринської справи має вузьку спеціалізацію й передбачає здобуття кваліфікації «Науковий співробітник» лише за двома спеціальностями: «Сестринська справа» й «Акушерство»;
- спеціальність «Медсестринство» не затверджена як наукова, що позбавляє можливості створювати спеціалізовані вчені ради із захисту дисертацій за окресленою спеціальністю та запроваджувати аспірантуру й докторантуру;
- відсутній рівень доктора наук з медсестринства (доктора філософії).

Розуміння наведених особливостей надає підстави для подальшої глибокої модернізації медсестринської освіти, яка передбачає можливість отримання одразу кількох магістерських ступенів; різноманітним спеціалізацій; правом вибору студентами найбільш прийнятної програми за типом підготовки і способом навчання; доступністю за термінами

навчання (1 рік); високим контролем якості освіти та високим академічним рівнем ступенів, що присуджуються; професійною орієнтованістю освіти за рахунок тісних зв'язків більшості університетських факультетів з роботодавцями; визнанням ступенів, які присуджуються вищими навчальними закладами, переважною більшістю країн світу [6].

Здійснивши аналіз робіт педагогів-дослідників, хочемо виокремити основну, на наш погляд, особливість у формуванні фахової компетентності майбутньої медичної сестри у процесі навчання хіміко-біологічних дисциплін на основі міжпредметних зв'язків – професійну спрямованість, яка передбачає вироблення у студентів умінь і навичок використовувати набуті знання в майбутній професійній діяльності.

Щодо розкриття змісту формування фахової компетентності майбутніх медичних сестер на основі міжпредметних зв'язків, то воно перебуває в площині розуміння сутності основних дифініцій «фахова компетентність» та «міжпредметні зв'язки». Хоча ми вже розглядали тлумачення та наше розуміння цих термінів у роботах, що раніше опубліковані [7; 8; 9], все ж вважаємо, що для повноти розуміння потрібно зробити деякі важливі для нашого дослідження узагальнення. Зокрема, професійна компетентність особистості є складним системним утворенням, основними елементами якої є: підсистема професійних знань як логічна системна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості; підсистема професійних умінь як психічних утворень, що полягають у засвоєнні людиною способів і технік професійної діяльності; підсистема професійних навичок – дії, сформовані у процесі повторення певних операцій і доведені до автоматизму; підсистема професійних позицій як сукупності сформованих установок і орієнтацій, ставлень та оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер професійної діяльності і поведінки фахівця; підсистема індивідуально-психологічних особливостей фахівця – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль професійної діяльності, поведінки і виявляються у професійних якостях особистості; підсистема акмеологічних інваріант – внутрішніх збудників, які зумовлюють потребу фахівця в постійному саморозвитку, творчості та самовдосконаленні [12, с. 334–335]. Водночас Т. Браже наголошує на тому [2], що професійна компетентність медичної сестри, яка працює в системі «людина – людина», визначається базовими знаннями та вміннями, ціннісними орієнтирами фахівця, мотивами його діяльності, розумінням себе самого у світі і світу навколо себе, стилем стосунків з людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку творчого потенціалу.

Узявши за основу ці судження, ми поділяємо думку І. Радзівської [13, с. 10] про те, що формування компонентів основ професійної компетентності медичної сестри в умовах міжпредметних зв'язків відбувається через сукупність знань, умінь та навичок, набутих нею у процесі теоретичного навчання та практичної діяльності: «знання» – формуються на етапі теоретичного навчання, те, що студент знає і пам'ятає; «уміння» – формуються у процесі вивчення фахових дисциплін, те, що студент може, за необхідності, виконати; «навички» – формуються під час практичного навчання, це добре відпрацьовані і доведені до автоматизму уміння; для медичної сестри це – виконання медсестринських маніпуляцій. З позиції нашого дослідження ці судження є дієвими, оскільки прекрасно реалізуються в умовах навчання хіміко-біологічних дисциплін у медичному коледжі з використанням міжпредметних зв'язків і сприяють досягненню позитивних результатів. Водночас ми вважаємо, що вміння та навички майбутньої медичної сестри формуються не тільки у процесі вивчення медичних дисциплін, але й фундаментальних, серед яких чільними є хіміко-біологічні. Одним із підтверджень цьому є вивчення теми розчини, під час засвоєння якої студенти оволодівають знаннями, вміннями та навичками приготування, розведення, змішування розчинів, які безпосередньо використовуються медичною сестрою при проведенні медичних призначень.

Ураховуючи те, що формування фахової компетентності відбувається на основі міжпредметних зв'язків, ми вважаємо, що світогляд та особисті якості студента також є важливими в цьому процесі, проте на початку навчання не такими значущими, як знання,

уміння та навички. З урахуванням цих складників у вивченні хіміко-біологічних дисциплін у медичному коледжі можливий розвиток низки професійно важливих якостей особистості майбутньої медичної сестри: уваги, вольових якостей, усіх видів пам'яті, сприйняття, клінічного мислення, мовлення, світогляду, уміння вчитися, тобто тих якостей, які передбачені етичним кодексом медичної сестри України.

Оскільки хіміко-біологічні дисципліни вивчаються протягом перших семестрів, у студентів ще не може бути сформована професійна компетентність у цілому, оскільки вони ще не вивчають у цей період більшості фахових дисциплін. Через це формування професійної підготовки майбутніх медичних сестер на цьому етапі навчання в коледжі визначаємо як опанування студентами основ професійної компетентності. Важливим аспектом формування основ фахової компетентності є засвоєння майбутнім фахівцем загальноосвітніх, фундаментальних та інших дисциплін. Тому міжпредметні зв'язки та міждисциплінарна інтеграція, на думку науковців, мають особливе значення для становлення особистості й визначає специфіку професійно-практичної підготовки медичних сестер [4].

Виходячи із цього, структуру формування основ фахової компетентності медичних сестер на основі міжпредметних зв'язків ми потрактуємо так (рис. 1.).

Уважаємо за потрібне коротко описати запропонований підхід до визначення рівнів готовності в аналізованій структурі як до оцінки результату виконання завдання формування компонентів основ професійної компетентності медичної сестри в умовах міжпредметних зв'язків, оскільки в одних джерелах спостерігаємо їх три, а в інших чотири. Зокрема Р. Гуревич [3] указує, що ефективна оцінка результатів формування професійної компетентності досягається за допомогою застосування педагогічного інструментарію, що відповідає рівням професійної компетентності: базовий рівень компетентності (рівень представлення, розуміння і початкової готовності до реалізації професійних функцій); середній рівень компетентності (рівень якісного виконання посадових функцій); вищий рівень компетентності (рівень креативної екстраполяції).

На протигагу цьому М. Дем'янчук [11, с. 77] висловлює думку, що кількість рівнів доцільно збільшити, щоб вони відповідали таким оцінкам результативності підготовки студентів у вітчизняній вищій школі, як відмінно, добре, задовільно, незадовільно. Ми обираємо підхід Р. Гуревича із міркувань, що медична сестра не повинна мати елементарний рівень сформованості основ професійної компетентності, оскільки майбутня її діяльність пов'язана із здоров'ям та життям людей.

Міжпредметні зв'язки в цій структурі мають місце в цільовому блоку та визначають медичне спрямування хіміко-біологічних знань, умінь та навичок. Відтак діяльність викладачів та студентів в умовах міжпредметності максимально наповнюється медичним змістом. Такий підхід надає змогу студенту чітко визначити роль і місце знань хіміко-біологічних дисциплін у майбутній професійній діяльності, значною мірою посилює мотивацію.

Центровим в авторській схемі є змістовий блок, що об'єднує компоненти формування готовності до професійної діяльності медичної сестри, який містить: мотиваційний, когнітивний, організаційний та діяльнісний компоненти.

Оскільки мотиваційний компонент охоплює цінності, мотиви, інтереси та потреби медичної сестри, а мотиви – це внутрішні пориви до того чи іншого виду активності, пов'язані із задоволенням певної потреби; суб'єктивна причина (усвідомлена чи неусвідомлена) тієї чи тієї поведінки, дії людини; психічне явище, що безпосередньо спонукає людину до вибору того чи того способу дії та його здійснення [15, с. 83], то завдання викладачів хіміко-біологічних дисциплін ми вбачаємо в підвищенні мотивації студентів шляхом орієнтації на міжпредметні зв'язки та професійну спрямованість із чітким окресленням місця та ролі цих дисциплін у професійній діяльності. Стійкість, глибина і широта професійних інтересів і медичних ідеалів визначається професійною спрямованістю. Ступінь сформованості професійного інтересу визначає характер роботи майбутнього фахівця над собою задля використання своїх можливостей і здібностей.

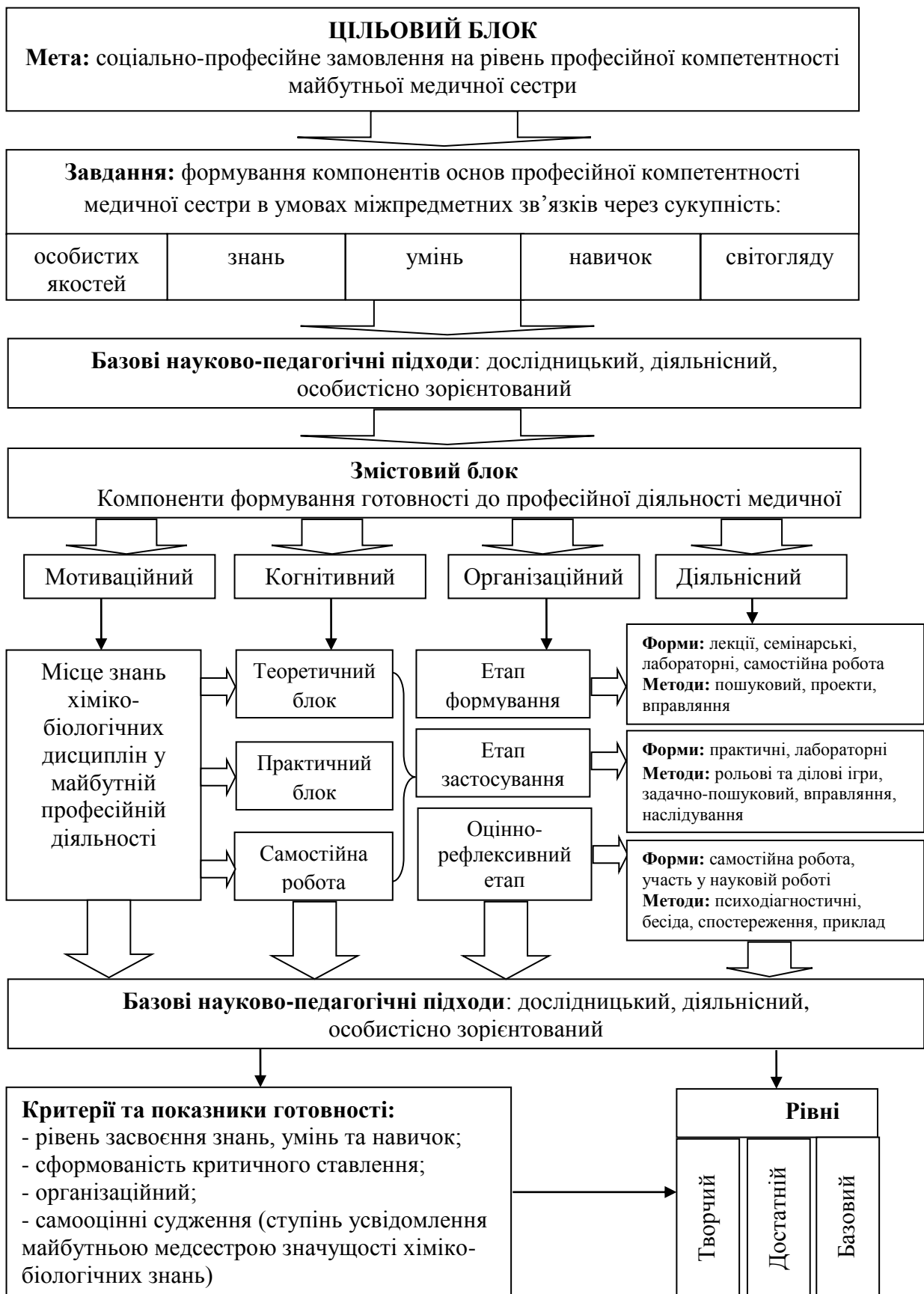


Рис. 1. Структура формування основ фахової компетентності майбутніх медичних сестер на основі міжпредметних зв'язків у процесі навчання хіміко-біологічних дисциплін

Когнітивний компонент лежить у площині законів та понять доказової медицини, її теорії та практики і догляду за хворими. Медична сестра зобов'язана діяти певній ситуації згідно з протоколами з догляду за пацієнтом та виконання основних медичних процедур та маніпуляцій. Ці дії передбачають теоретичні знання та практичні вміння і навички, що чітко є окресленими в алгоритмі дій. Саме ці підвалини закладаються викладачами хіміко-біологічних дисциплін з моменту, коли студент переступає поріг хімічної або біологічної лабораторії, у процесі дослідницької його діяльності на цих заняттях.

Організаційний компонент передбачає вміння медичної сестри, які вона використовує в повсякденній практичній діяльності. З позиції навчання хіміко-біологічних дисциплін ми насамперед виокремлюємо пропагування гігієнічних норм, організацію профілактичних заходів, навчання основ здорового способу життя, раціонального збалансованого та повноцінного харчування, рухової активності та фізичного виховання і культури; організувати самоосвіту як пацієнтів, так і членів їх родини з питань обізнаності елементів здорового способу життя; відповідальності за своє здоров'я тощо.

Здатність оперативно, а часто превентивно знаходити правильні рішення в екстремальних ситуаціях у межах клініки та поза нею медичній сестрі забезпечує діяльнісний компонент професійної компетентності, який передбачає відповідні професійні вміння. Такі вміння ми намагаємося формувати із самого початку навчання в коледжі під час виконання практичних та лабораторних робіт у процесі навчання хіміко-біологічних дисциплін. Особливий ефект у цьому напрямку отримуємо при розв'язанні ситуативних завдань із професійним змістом.

Проведене дослідження дозволило розв'язати актуальну наукову проблему підвищення ефективності формування основ професійної компетентності та сформулювати деякі *висновки*: громадяни нашої держави в очікуванні на медичну сестру, яка володіє системою професійних знань і вмінь, уміє підтримувати високий рівень фахової підготовки, ознайомена із сучасними досягненнями догляду за хворими на національному та світовому рівнях та володіє ними, прагне постійного саморозвитку та самовдосконалення, тобто є готовою до надання якісних медичних послуг; формування основ професійної компетентності в умовах міжпредметних зв'язків у процесі навчання хіміко-біологічних дисциплін відбувається з дотриманням педагогічних принципів поетапно, від початку вивчення шкільного курсу хіміко-біологічних дисциплін до медичної біології та медичної хімії.

Перспективи подальших розвідок в означеному напрямку вбачаємо у визначенні сукупності організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування професійної компетентності майбутньої медичної сестри на основі міжпредметних зв'язків хіміко-біологічних і медичних дисциплін.

Література

1. Авраменко Т. П. Кадрова політика у реформування сфери охорони здоров'я: аналітична доповідь / Т. П. Авраменко. – Київ : НІСД, 2012. – 35 с. **2. Браже Т. Г.** Основные принципы совершенствования профессиональной квалификации учителей в ИИУ / Т. Г. Браже // Совершенствование профессиональных знаний и умений учителя в процессе повышения его квалификации: Сб. научных трудов. – Москва : АПН СССР, 1982. – С. 18–33. **3. Гуревич Р. С.** Як визначити рівень професійної компетентності персоналу? [Електронний ресурс] / Р. С. Гуревич // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – № 1. – С. 31–36. – Режим доступу до журналу : http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/548/1/TPUSS_2011_1_Gurevich_Yak%20vyznachyty%20riven.pdf **4. Давиденко О. В.** Міжпредметні зв'язки та інтеграція у професійно-практичній підготовці медичних сестер / О. В. Давиденко, Н. С. Соколова // Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Житомир, 10–11 листоп. 2011 р.) / відп. ред. В. Й. Шатило. – Житомир : Полісся, 2011. – С. 86. **5. Дем'янчук М. Р.** Підготовка бакалаврів сестринської справи до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу [Текст] : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Дем'янчук Михайло Ростиславович ; Держ. прикордон. служба України, Нац. акад. Держ. прикордон. служби

України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2015. – 333 с. **6. Куртась С. А.** Сьогодення магістратури / С. А. Куртась // Український науково-практичний журнал // Магістр медсестринства. – Житомир: Полісся. – 2010. Вип. 1 (4). – С. 24–28.

7. Лукашук І. М. Особливості підготовки майбутніх медичних сестер на основі міжпредметних зв'язків при вивченні хіміко-біологічних дисциплін / І. М. Лукашук // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: [зб. наук. праць] / [редкол.: Т. І. Суценок (голов.ред.) та ін.]. – Запоріжжя: КПУ, 2015. – Вип. 43 (93). – С. 200–208.

8. Лукашук І. М. Теоретичні засади формування фахової компетентності майбутніх медичних сестер у медичному коледжі / І. М. Лукашук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2015. – Вип. 1. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2015_1_11.pdf

9. Лукашук І. М. Міжпредметні зв'язки у підготовці майбутніх медичних сестер у медичному коледжі / І. М. Лукашук // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2014. – № 33. – С. 108–111.

10. Махновська І. Р. Професійна підготовка магістрів сестринської справи в умовах ступеневої освіти [Рукопис]: дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Махновська Ірина Романівна; М-во освіти і науки України, Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2015. – 312 с.

11. Методика формування професійної компетентності медичних сестер у процесі їх практичної підготовки / Інна Губенко, Ірина Радзівська, Людмила Бразалій. Сайт FAMILY DOCTOR. Режим доступу: <http://family-doctor.com.ua/metodika-formuvannya-profesijnoyi-kompetentnosti-medichnih-sester>

12. Педагогіка: [учеб. посіб. для студентів пед. учебных заведений] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – [3-е изд.]. – Москва, 2000. – 512 с.

13. Радзівська І. В. Формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / І. В. Радзівська. – Київ: 2011. – 28 с.

14. Совместная работа на благо здоровья: доклад о состоянии здравоохранения в мире, 2006. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.who.int/publications/list/whr_2006_overview/ru/index.html

15. Шарлович З. П. Формування професійно-педагогічної компетентності медичних сестер сімейної медицини в процесі фахової підготовки: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» [Електронний ресурс] / З. П. Шарлович; Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2015. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/18684/1/dys_Sharlovych.pdf

УДК 378.1

Віра Мурашківська

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ВНЗ НА ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ

Мурашківська В. П. Аналіз проблеми адаптації першокурсників до умов навчання у ВНЗ на технічних спеціальностях.

У статті розглянуто деякі аспекти адаптації студентів першого курсу до умов навчання у ВНЗ на технічних спеціальностях. Визначено основні труднощі і чинники (як позитивні, так і негативні), які впливають на процес адаптації першокурсників. Адаптація студентів до умов навчання у ВНЗ на технічних спеціальностях являє собою багаторівневий процес, який включає складові елементи соціально-психологічної адаптації та сприяє розвитку інтелектуальних і особистісних можливостей студентів. Необхідно застосовувати нові освітні технології, які орієнтовані на саморозвиток, самовиховання і самореалізацію студентів, які навчаються на технічних спеціальностях.

Ключові слова: адаптація, адаптаційний період, дослідження, навчальна адаптація, першокурсник, проблема, чинники, труднощі адаптації.

Мурашковская В. П. Анализ проблемы адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе на технических специальностях.

В статье рассмотрены некоторые аспекты адаптации студентов первого курса к условиям обучения в вузе на технических специальностях. Определены основные трудности и факторы (как положительные, так и отрицательные), которые влияют на процесс адаптации первокурсников. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе на технических специальностях представляет собой многоуровневый процесс, который включает элементы социально-психологической адаптации и способствует развитию интеллектуальных и личностных возможностей студентов. Необходимо применять новые образовательные технологии, ориентированные на саморазвитие, самовоспитание и самореализацию студентов, обучающихся на технических специальностях.

Ключевые слова: адаптация, адаптационный период, исследования, учебная адаптация, первокурсник, проблема, факторы, трудности адаптации.

Muraskovska V. P. Analysis of the problems of adaptation of first-year students to learning environment in high school on the technical specialties.

The article discusses some aspects of adaptation of first-year students to the learning environment in higher education on the technical specialties. The major difficulties and factors (both positive and negative) that influence the adaptation process of first-year students were determined. Adaptation of students to the learning environment in higher education on the technical specialties is a multi-level process that involves an element of social and psychological adaptation and promotes intellectual and personal possibilities of students. It is necessary to apply new educational technologies that focus on self-development, self-fulfillment and students studying in technical specialties.

The proper organization of independent work to expand and deepen knowledge is extremely important to the learning environment in higher education on the technical specialties. Training sessions at the university, including lectures, with respect to the process of learning have only constituent, indicative character. Students must acquire knowledge through active work with textbooks, additional literature, academic and other sources.

During the adaptation process of freshmen to the learning environment in higher education on the technical specialties it is necessary to take into account the difficulties which is associated with the requirements of the university and the lack of preparedness of first year students. As the students have a new social role, new conditions of life and their ideas about university received before are not dominant, they consider universities as a training tools for future professional activity.

Important levers of successful adaptation of freshmen are to eliminate the negative factors that affect this process. An active position, joint activity of students and teachers are necessary for successful adaptation. The students should find and choose means and ways to achieve particular educational objectives by themselves and the teachers should create conditions for this. To speed up the adaptation process the impact of all factors simultaneously must be taken into account. Qualitatively new (in general) living standards in higher education can positively affect the entire structure of the student's personality and play a major role in his adaptation to the profession.

Key words: adaptation, an adaptation period, research, training adaptations, freshman, problem, factors, difficulties.

Загальноновизнаним є той факт, що освіта надає необхідні знання та вміння, що сприяють формуванню наукового світогляду, розвитку здібностей, адаптації до змін форм діяльності. Тому нині замовлення суспільства – висококваліфікований фахівець, здатний адаптуватися до змін, зумовлених розвитком науки та техніки. Виявлення чинників адаптації до умов навчання у технічному виші студентів першокурсників та аналіз труднощів, які при цьому виникають у навчанні, надасть змогу здійснити перебудову процесу навчання студентів у ВНЗ на технічних спеціальностях відповідно до потреб держави з ринковою економікою.

Питанню адаптації студентів у вищій школі в останнє десятиріччя присвячено чимало наукових праць. Так, зокрема, у дослідженнях Т. Браун, В. Васяновича, О. Галуса, С. Гури, Л. Дябел, Л. Петльованої, Ю. Ткач проаналізовано та узагальнено основні теоретичні підходи до проблеми адаптації в сучасній психолого-педагогічній науці, представлено їх аналіз та визначено сутність поняття адаптація до навчання у ВНЗ. Основні положення і принципи теорії і методики адаптації у процесі навчання розглядаються в роботах В. Беспалько, Н. Кузьміної, В. Монахова, Н. Талізної та інших. Незважаючи на велику кількість наукових досліджень, присвячених адаптації студентів-першокурсників у ВНЗ, нині недостатньо висвітлена проблема адаптації, яка дозволила б оптимізувати процес адаптації безпосередньо до умов навчання у ВНЗ на технічних спеціальностях.

Метою статті є аналіз існуючих проблем адаптації до умов навчання у ВНЗ на технічних спеціальностях, виявлення основних труднощів та чинників (як негативних, так і позитивних), які впливають на адаптацію першокурсників у процесі навчання.

Адаптація – одне із ключових понять у науковому дослідженні людської природи. Це природний і необхідний компонент існування людини в системі «організм – навколишнє середовище», в системі «особистість – соціум», тому що механізми адаптації, які мають еволюційне коріння, забезпечують можливість виживання людини.

Використовуваними є різноманітні інтерпретації поняття «адаптація», які мають загальний, широкий зміст, так і такі, що зводяться до одного із можливих процесів адаптації (наприклад, адаптація першокурсників).

У загальних визначеннях адаптації аналізованому поняттю даються різні означення залежно від аспекту розгляду. При цьому під адаптацією, як правило, мають на увазі: процес адаптації організму до навколишнього середовища; відношення гармонії, рівноваги між організмом й навколишнім середовищем; деяка «мета», якої «прагне» організм.

Усі першокурсники, у тій чи іншій формі, проходять адаптацію до нових умов навчання у вищому закладі освіти. Проте цей процес не відбувається автоматично. Особливо виокремлюють останнім часом аспект адаптації людини у швидко мінливих або екстремальних умовах середовища.

Характер і перебіг адаптаційного процесу, що вивчаються педагогікою, позначений складними взаємозв'язками різних об'єктивних та суб'єктивних чинників.

Л. Єгорова виокремлює низку чинників, які, на її думку, впливають на процес адаптації, це: соціально-демографічні; психологічні; соціальної зрілості (активність, самостійність та інші); психолого-педагогічні (характер спрямованості, рівень професійної діяльності та інші); педагогічні (логічні зв'язки між дисциплінами навчального процесу) [1].

На думку Ю. Ткач, процес адаптації передбачає передовсім активність самого суб'єкта діяльності, вимагає осмислення своїх дій і вчинків, пошуку власних шляхів рішень відповідно до конкретних умов життєдіяльності, аналіз характерних особливостей і результатів взаємодії (в цьому випадку першокурсника) з новими людьми й обставинами. Адаптація містить у собі складні, багатогранні взаємини людини з довкіллям [4].

А. Сіомічев основними чинниками адаптованості студентів у ВНЗ назвав: інтелектуальність, тривожність, товариськість і соціальну зрілість. Він виокремлює три характерні риси процесу адаптації студентів у ВНЗ: успіх в одному з домінуючих напрямків діяльності не залежить від рівня адаптації в інших напрямках; успіх чи невдача в пізнанні доповнюються відповідно успіхом чи невдачею в спілкуванні; успіх у домінантному напрямку діяльності супроводжується неуспіхом у додатковому напрямку. Дослідник дійшов висновку, що найхарактернішою для студентів є адаптація переважно в одній сфері діяльності (або в пізнанні, або в спілкуванні) [3]. Це стосується і студентів, які навчаються на технічних спеціальностях.

Аналіз науково-педагогічної літератури і практичного досвіду роботи у ВНЗ показав, що перехід випускника школи в позицію студента пов'язано з низкою труднощів, які можна схарактеризувати як «адаптація першокурсників до навчання у ВНЗ».

Уміння реалізувати себе в багатьох формах діяльності, передбачених у вищому закладі

освіти, і визначають адаптованість до студентського життя. Умови навчання у виші на технічних спеціальностях висувають підвищені вимоги до адаптивних механізмів студентів. Особливо актуальним стає вміння адаптуватись до умов навчання для представників інженерних спеціальностей, оскільки їх професійна діяльність охоплює не тільки взаємодію людини й техніки, але й діалектичний зв'язок між попередніми й новітніми науково-практичними досягненнями та динамічне інформаційне поле.

Педагогічні дослідження останніх років, присвячені адаптації першокурсників, показують, що труднощі адаптації до умов навчання у ВНЗ на технічних спеціальностях пов'язані не стільки зі слабкою академічною підготовкою, як з несформованістю у випускників шкіл таких особистих якостей, як готовність до навчання; вміння навчатися самостійно; контролювати й оцінювати себе; володіти своїми індивідуальними способами пізнавальної діяльності; уміння правильно розподіляти час для самостійної підготовки. У наш час почався процес експоненціального зростання інформації та стрімкий розвиток науково-технічного прогресу, а це потребує докорінної зміни змісту навчання і активного пошуку шляхів підвищення ефективності процесу адаптації.

Адаптація студентів до умов навчання у ВНЗ на технічних спеціальностях є багаторівневим процесом, який включає складові елементи соціально-психологічної адаптації та сприяє розвитку інтелектуальних і особистісних можливостей студентів. У свою чергу, адаптаційний процес пов'язаний із розв'язанням цілої низки різних проблем. Ураховуючи все вище сказане про адаптаційний період першокурсників, ми особливу роль відводимо навчальній адаптації. Проблема навчальної адаптації повинна бути розв'язаною протягом першого, максимум – другого курсу.

Під навчальної адаптацією студентів ми розуміємо частину загальної адаптації, у процесі якої студенти-першокурсники набувають узагальнених навчальних умінь для успішного навчання та прийняття рішення отримати відповідний рівень знань, а також як процес приведення основних параметрів його соціальних і особистісних характеристик у стан динамічної рівноваги з умовами вишівського середовища.

У цьому визначенні ми використовуємо поняття «узагальнені навчальні вміння», яке було введено А. Усовою [5], воно є ключовим у сучасних умовах і акцентує увагу на змістово-операційному аспекті процесу адаптації студентів першого курсу у процесі навчання.

Отже, адаптація студентів першого курсу до умов навчання у ВНЗ на технічних спеціальностях є складним та багатогранним процесом, який пов'язаний із необхідністю подолання низки труднощів, що мають як об'єктивний, так і суб'єктивний характер: труднощі адаптації до нових форм навчання (перехід від шкільної системи навчання до системи, яка передбачає значну частку самостійної роботи); нова система оцінювання знань; прогалини в одержаних у школі знаннях, зокрема не достатній рівень базової шкільної підготовки; нерівномірність навантажень, які періодично значно зростають; значно вища інтенсивність розумової праці в умовах вищого навчального закладу, більший обсяг знань, які необхідно засвоїти; невміння самостійно працювати з навчальним матеріалом над поглибленням своїх знань; відсутність навичок вивчення матеріалу з різних підручників, конспектів і методичної літератури, які б повністю відповідали програмі курсу; проблема раціонально організувати свій час; соціалізація в умовах вишівського середовища.

На наш погляд, перший рік навчання більшою мірою вирішує завдання фундаменталізації основних знань для професійної підготовки в наступні роки студентського життя. Отже, успішне проходження цього етапу адаптації є важливою передумовою для подальших досягнень студента. Звідси виникає необхідність проаналізувати і виявити чинники, що прискорюють адаптаційний процес саме на першому курсі і допомагають першокурсникам швидше пристосуватися до умов навчання.

Труднощі, які має першокурсник у зв'язку з переходом на нові форми і методи навчальної діяльності, є закономірними. Вступ випускника середньої школи до ВНЗ і подальша його адаптація до нових форм і методів навчання призводять до необхідності

перебудови процесу набуття нових знань, який складався роками.

Вишівське навчання має суттєві відмінності в порівнянні зі шкільним. Більше того, деякі шкільні стереотипи навчальної діяльності не підходять для вишівського навчання. У школі основна робота із засвоювання нових знань здійснюється на уроці під керівництвом учителя, а домашня робота учня зводиться переважно, до повторення й заучування матеріалу. Це приводить до того, що більшість першокурсників слабо пристосовані до осмислення нового матеріалу. Засвоєння знань у них зводиться до читання матеріалу за конспектом, при цьому студенти намагаються не стільки зрозуміти матеріал, скільки запам'ятати його. Система шкільного навчання побудована так, що вивчення нового матеріалу і його закріплення об'єднуються в єдине ціле структурою уроку. У ВНЗ викладання нових знань на лекціях і їх закріплення на практичних заняттях переважно розділені в часі. Тому у ВНЗ робота із засвоювання теоретичного матеріалу, який читається на лекції, повинна збігатися за часом із процесом самостійної позааудиторної роботи й супроводжуватися глибоким осмисленням і самоконтролем. Від того, наскільки правильно організовується ця робота, залежить глибина і міцність знань студентів.

Відсутність наступності у формах і методах навчання при переході від школи до ВНЗ створює перешкоди для взаєморозуміння студентів і викладачів, унаслідок чого процес навчання не має продуктивного характеру, який має важливе значення для ефективного засвоєння знань. У психологічному плані це означає, що деякі учні або студенти можуть втрачати віру в себе [2].

Наприкінці кожного семестру настає момент, якого бояться багато студентів – екзаменаційна сесія. Перша сесія для студента першокурсника – це практично завжди шок. Хвилювання й переживання студентів цілком виправдані, у разі невдалої здачі сесії студенти позбавляються стипендії і можуть бути відраховані.

Значною мірою якість навчання в сучасних умовах залежить від технології і методів навчання, оскільки численні спроби зберегти традиційне навчання не сприяє досягненню позитивних результатів. Необхідно застосовувати нові освітні технології, які орієнтовані на саморозвиток, самовиховання й самореалізацію студентів, які навчаються на технічних спеціальностях.

Досвід показує, що частина першокурсників не справляється з вишівським навчальним навантаженням. Провідними чинниками, які не дозволяють ефективно засвоювати нові дисципліни, є: порушення принципу наступності у викладанні; низький рівень шкільної підготовки і недостатньо сформоване алгоритмічне мислення; принципова відмінність обсягів інформації, які вивчаються в школі і ВНЗ; несформованість у випускників шкіл навичок самостійного навчання; нездатність справитися з тягарем соціальних і психологічних проблем; низька мотивація навчальної діяльності і слабкий самоконтроль і самоорганізованість.

Окрім того, необхідно вказати на важливий психологічний аспект: студенти з недостатнім рівнем знань важко адаптуються в колективі і мають негативний статус у групі. Досвід роботи у ВНЗ показує, що студенти молодших курсів не можуть самостійно контролювати хід навчання, систематично працювати протягом семестру. На важливе значення аналізованого процесу адаптації молодших курсів указує, наприклад, Д. Зюзін: «Відомо багато випадків відсіву студентів уже на перших двох курсах у зв'язку з перенавантаженням, слабкою підготовленістю до інтенсивної розумової праці...». Особливо це стосується першокурсників, які навчаються на технічних спеціальностях. У всіх ВНЗ спеціально планується система заходів, що сприяє адаптації першокурсників до умов вишу. До числа найбільш важливих заходів відносяться: робота з формування і комплектування академічних груп; посвята у студенти і читання курсу «Вступ до спеціальності».

Надзвичайно важливе значення для адаптації до умов навчання у ВНЗ на технічних спеціальностях має правильна організація самостійної роботи студентів із розширення й поглиблення своїх знань. Навчальні заняття у ВНЗ, у тому числі лекції, мають стосовно процесу засвоєння знань тільки установчий, орієнтовний характер. Студентам необхідно

самим активно засвоювати знання різними шляхами: працювати з підручниками, додатковою літературою, науковими джерелами. Звичайно, було б неправильно вважати, що першокурсник не зовсім готовий до вищівського навчання. Лекцію не можна розглядати як головне джерело знань, вона лише відіграє роль чинника, який спрямовує самостійну і творчу діяльність студентів. Першокурсника необхідно вчити навчатися – це незаперечна істина.

Як мотивація навчальної діяльності студентів до умов навчання у ВНЗ на технічних спеціальностях і один із провідних чинників їх адаптації у ВНЗ постають вимоги майбутньої роботи за спеціальністю. Якісно новий (в цілому) рівень життя у ВНЗ може позитивно вплинути на всю структуру особистості студента і зіграти головну роль у його адаптації до професії.

Отже, сам по собі тільки процес навчання навіть на найвищому рівні його організації не забезпечує належно адаптацію студентів до умов вищої школи. У зв'язку з цим доречно говорити про сукупність чинників, які позитивно впливають на адаптаційний процес студентів-першокурсників: якісна і чітко продумана організація навчальної діяльності першокурсників; позитивне ставлення до навчання; умотивована навчальна діяльність; формування і застосування творчих здібностей особистості на навчально-практичних заняттях; практичні навички для майбутньої роботи; професійна орієнтація; взаємодія між студентом і викладачем; ефективна діяльність куратора; участь у процесі адаптації першокурсників органів студентського самоврядування; залучення першокурсників до різних видів студентської діяльності (наукова і спортивна робота, художня творчість та ін.).

На нашу думку, усвідомлений процес реалізації отриманих знань означає передовсім засвоєння нових видів навчальної діяльності і засвоєння головного виду діяльності – творчості в системі навчання. За відсутності цих умов це не адаптація, а зовнішнє пристосування, що призводить до комфортної поведінки, але пасивного існування.

У період адаптаційного процесу першокурсників до умов навчання у ВНЗ на технічних спеціальностях, необхідно враховувати труднощі, які у зв'язку з цим виникають і зумовлені невідповідністю, яка пов'язана із вимогами ВНЗ та недостатньою готовністю до них студентів першого курсу. Оскільки у студентів з'являється нова соціальна роль, нові умови життя і в них поки що не домінують ті уявлення про ВНЗ, які вони одержали раніше, вони розглядають ВНЗ як умову підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Важливими важелями успішної адаптації першокурсників є усунення негативних чинників, які впливають на цей процес. Для успішної адаптації необхідним також є вияв активної позиції, яка повинна бути не тільки у викладача, але і у студента, тобто повинна бути спільна діяльність. Студент повинен сам знаходити і вибирати для себе способи і шляхи для досягнення тієї чи тієї навчальної мети, а викладач – створювати для цього умови. Для прискорення адаптаційного процесу необхідно врахувати вплив усіх чинників.

Література

1. Егорова Л. Г. Факторы адаптации студентов к учебно-воспитательному процессу технического вуза: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Л. Г. Егорова. – Ленинград, 1978. – 22 с. **2. Мурашковська В. П.** Довузівська підготовка у ВНЗ – шлях підвищення рівня успішності першокурсників з математики / В. П. Мурашковська // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Вип. № 8 (341). – Черкаси, 2015. – 152 с. **3. Сиомичев А. В.** Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / А. В. Сиомичев. – Ленинград, 1985. – 22 с. **4. Ткач Ю. М.** Проблеми адаптації студентів-першокурсників економічних факультетів університетів / Ю. М. Ткач // Міжнародний збірник наукових робіт. – Донецьк : Фірма ТЕАН, 2011. – 132 с. (Міжнародна програма «Евристика та дидактика точних наук»). – С. 39–43. **5. Усова А. В.** Формирование учебно-познавательных умений в процессе изучения предметов естественного цикла / А. В. Усова / Физика. Первое сентября. – 2006. – № 16. – С. 3–4.

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ВІДПОВІДНО ДО ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ВИМОГ

Побережна Н. О. Іншомовна підготовка здобувачів вищої освіти нефілологічного профілю відповідно до загальноєвропейських вимог.

У статті проаналізовані питання іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти нефілологічного профілю у контексті європейських освітніх стандартів. Обґрунтовано необхідність упровадження типової навчальної програми з дисципліни «Іноземна мова» для професійних цілей.

Ключові слова: іншомовна підготовка для професійних цілей, європейські освітні стандарти, рівні володіння іноземною мовою.

Побрежная Н. А. Иноязычная подготовка соискателей высшего образования нефилологического профиля в соответствии с общеевропейскими требованиями.

В статье проанализированы вопросы иноязычной подготовки соискателей высшего образования нефилологического профиля в контексте европейских образовательных стандартов. Обоснована необходимость внедрения типовой учебной программы по дисциплине «Иностранный язык» для профессиональных целей.

Ключевые слова: иноязычная подготовка для профессиональных целей, европейские образовательные стандарты, уровни владения иностранным языком.

Pobrezhnaya N. A. Foreign language training of higher education applicants philological profile in accordance with the EC.

The article deals with the issues of foreign language training for specific purposes within the framework of European educational standards. The current means of foreign language training for specific purposes have been analyzed.

The analysis of recent research and publications allowed us to clarify unresolved issues of foreign language training for specific purposes. Of these, there are: the concept deficiency of intercultural foreign language education in different types of educational institutions; the lack of legal status of additional language education in specialized institutions; the inconsistency between the requirements of the Ministry of Education and the Council of Europe; the lack of standard curriculum of the discipline "Foreign language" for professional purposes at the level of state document.

The potential possibilities for improving foreign language training for specific purposes according to European requirements have been scrutinized. The necessity of typical curriculum implementation of the discipline «Foreign language» for specific purposes has been substantiated. The standard curriculum with specialized language training content in teaching foreign languages as well as the evaluation criteria for the levels of foreign language knowledge must meet the existing international standards. The worldwide requirements for the level of foreign language proficiency in the academic and professional environments are measured with internationally recognized language exams such as ILEC (International Legal English Certificate), IELTS (International English Language Testing System) with academic purposes or FCE (Cambridge English: First). The target language level knowledge of graduating students should be defined according to international standards in the academic and professional environments.

The adaptive model of foreign language training for professional purposes that meets the requirements outlined above can be represented conceptually as flexible connections between its components – objectives, content, organization of educational process and results. The terms of the foreign language training model for specific purposes are: gradual foreign language training, methodological support and system monitoring of foreign language training under the international language standards.

Key words: foreign language training for specific purposes, European educational standards, language levels, standard curriculum, foreign language proficiency.

Процес реформування іншомовної підготовки в Україні зумовлений зміною статусу англійської мови. Відповідно до Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» одним із ключових індикаторів реформування галузі освіти є вивчення іноземних мов. З урахуванням основних досягнень європейських країн нині відбувається переосмислення існуючих підходів щодо іншомовної підготовки студентів і курсантів спеціалізованих ВНЗ. Як слушно зауважила Л. Смовженко, часи, коли достатнім доказом опанування мови було вміння перекладати з іноземної мови та навпаки адаптованих, неавтентичних текстів, уже минули [6, с. 245].

Нині реформування системи іншомовної підготовки у ВНЗ відбувається відповідно до загальноєвропейських вимог, зокрема загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти, де зазначено, що «студенти вищих навчальних закладів повинні володіти уміннями вільно висловлюватися без суттєвої витрати часу на пошук адекватних мовних засобів у процесі досягнення ними соціальних, академічних і професійних цілей» [3, с. 24]. Іншими словами, імплементація європейських освітніх стандартів у процес іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти нефілологічного профілю передбачає оволодіння ними такими необхідними навичками спілкування, які дозволяють їм вільно почуватися та працювати в іншомовному середовищі. За європейською шкалою це рівень B2 – компетентний користувач [2, с. 115]. Згідно зі шкалою Ради Європи (CEFR) існує шість рівнів (A1-C2) володіння мовою, які загальноприйняті за стандарт градації мовної компетенції та визнані в усьому світі.

У цьому зв'язку *метою статті* є розгляд процесу іншомовної підготовки у спеціалізованих ВНЗ як основи для імплементації європейських освітніх стандартів у процес іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти нефілологічного (юридичного) профілю. Відповідно до цього передбачаємо виконання таких *завдань*: проаналізувати сучасний стан процесу іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти у спеціалізованих ВНЗ; розглянути потенційні можливості вдосконалення професійної іншомовної підготовки відповідно до загальноєвропейських вимог.

Наразі питанням упровадження європейських освітніх стандартів іншомовної підготовки у навчальних процес вищої школи приділяється багато уваги вітчизняними науковцями (Л. Вікторова, Р. Гришкова, Л. Смовженко, С. Ніколаєва, А. Кирда, К. Мамчур). Проте проблем, пов'язаних із навчанням іноземних мов, чимало, зокрема, у вищих навчальних закладах нефілологічного профілю. Так, науковці, які досліджують особливості іншомовної підготовки у спеціалізованих ВНЗ, підкреслюють, що навчання іншомовного професійного спілкування, зокрема, майбутніх фахівців правоохоронних органів, має свою специфіку, що потребує подальших студій та напрацювань. Оскільки спеціалізовані навчальні заклади готують не фахівців з іноземних мов, а фахівців іншої професійної галузі, де іноземна мова – складник їхньої професійної компетентності [1, с. 299].

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволив з'ясувати нерозв'язанні частини загальної проблеми іншомовної підготовки у спеціалізованих ВНЗ:

1. *Відсутність концепції міжкультурної іншомовної освіти в різних типах навчальних закладах.* Метою навчання має бути не «навчання іноземної мови», а «реалізація міжкультурної іншомовної освіти», змістом якої є не лише прагматичні знання, навички та вміння, але й усебічний розвиток особистості засобами іноземної мови у процесі взаємопов'язаного навчання мови і культури [5, с. 127].

2. *Відсутність юридичного статусу додаткової мовної освіти у спеціалізованих ВНЗ.* Аналізуючи сучасну ситуацію розвитку проблеми іншомовної підготовки, зазначимо, що нині відсутні єдині державні стандарти для ліцензування реалізованих у них програм, єдині навчально-методичні підходи до навчання, які, безумовно, впливають на якість іншомовної підготовки [1, с. 300]. Об'єктивно існує суперечність між тим, що суспільство відчуває потребу у фахівцях із вищою освітою, які добре володіють принаймні однією іноземною мовою, і ставленням до іноземної мови як непрофільної дисципліни в навчальних закладах

нефілологічного профілю.

3. *Неузгодженість вимог Міністерства освіти і науки з Рекомендаціями Ради Європи.* У більшості вищих навчальних закладів передбачена навчальними планами кількість годин аудиторної роботи унеможливує досягнення студентами заявлених у програмах рівнів володіння іноземною мовою. Проблема ускладнюється тим, що загальний рівень володіння іноземною мовою випускників шкіл, які вступають до спеціалізованих вищих навчальних закладів нефілологічного профілю, є об'єктивно дуже низьким. Відповідно до Державного стандарту базової та повної середньої освіти від 2004 року, рівень володіння іноземною мовою випускників шкіл має відповідати рівню В 1+. Отже, очікується, що вступний рівень абітурієнтів ВНЗ має бути не нижчим рівня В 1+. Проте фактично рівень володіння іноземною мовою переважної кількості абітурієнтів спеціалізованих ВНЗ є набагато нижчим рівня В1, що унеможливує досягнення випускниками цільового рівня В 2 з урахуванням відведеної кількості годин на підготовку і усунення прогалин. Стандарти загальної середньої освіти мають стати свого роду фундаментом для створення стандартів вищої освіти (наразі вони таку функцію не виконують) [5, с. 125].

4. *Відсутність типової навчальної програми з дисципліни «Іноземна мова» для професійних цілей на рівні державного документа,* у нашому випадку для правознавців, яка б цілком відповідала європейським вимогам щодо рівня володіння мовою в академічному і професійному середовищах у світових масштабах. Так, здобувачі вищої освіти юридичного профілю, що опановують іноземну (англійську) фахову мову, передовсім, потребують необхідних і досконалих навичок англійської для успішної роботи у сфері міжнародного права. Визначаючи цільовий рівень випускників українських ВНЗ юридичного профілю, необхідно брати до уваги існуючі вимоги щодо рівня володіння мовою в академічному і професійному середовищах у світових масштабах, які вимірюються міжнародно визнаними мовними іспитами, як наприклад, ILEC (International Legal English Certificate), IELTS (International English Language Testing System) з академічною метою, або FCE (Cambridge English: First).

Отже, контент типового програмного навчального матеріалу зі спеціалізованим змістом у навчанні іноземних мов, а також критерії оцінювання рівня іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти повинні відповідати сучасним міжнародним стандартам, зокрема – для студентів та магістрів юридичного профілю. Адаптивна модель іншомовної підготовки для професійних цілей, що відповідає означеним вище вимогам, може бути представленою концептуально, як гнучка система зв'язків між її компонентами – цілями, змістом, організацією освітнього процесу та результатами.

Імовірно, що умовами реалізації моделі іншомовної підготовки з професійною метою є: поетапне навчання професійно орієнтованої іноземної мови, методичне забезпечення та системний моніторинг іншомовної підготовки відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, а також оцінювання сформованості іншомовної професійної компетенції згідно з чинними міжнародними стандартами та іспитами на рівень володіння іноземною мовою з професійною метою.

Література

1. **Вікторова Л.** Іншомовна підготовка студентів у спеціалізованих ВНЗ / Л. Вікторова // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 9 (2). – С. 298–305.
2. **Гришкова Р. О.** Імплементация європейських освітніх стандартів у навчання англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей / Р. О. Гришкова // Педагогіка: наукові праці. – 2010. – № 136 (123). – С. 114–118.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. **Лубеннікова В. В.** Щодо організації і проведення тестування з іноземної мови. Лінгводидактичний тест / В. В. Лубеннікова, О. Л. Бурдакова // Філологічні науки. – № 5 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/20_PRNi_T_2007/Philologia/23936.doc.htm
5. **Ніколаєва С. Ю.** Міжкультурна іншомовна освіта в Україні: ключові проблеми / С. Ю. Ніколаєва // Молодий вчений: збірник наукових праць. – 2015. – № 8 (23). – С. 125–131.
6. **Смовженко Л.** Сучасні підходи до викладання іноземних

УДК 378.013

Вікторія Устінова

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ПРИ СТРУКТУРУВАННІ ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Устінова В. О. Міждисциплінарний підхід при структуруванні змісту гуманітарних дисциплін.

Стаття присвячена вивченню особливостей застосування міждисциплінарного підходу у процесі структурування змісту гуманітарних дисциплін. Для досягнення поставленої мети використано такі загальнонаукові методи, як аналіз і порівняння педагогічних джерел з проблеми дослідження; узагальнення і синтез наукового знання щодо особливостей реалізації міждисциплінарного підходу. У роботі визначено основні шляхи втілення міждисциплінарності у фаховій підготовці студентів педагогічних ВНЗ.

Ключові слова: міждисциплінарний підхід, міждисциплінарність, міждисциплінарний зміст, гуманітарна освіта, гуманітарні дисципліни, гуманітарне навчання, структурування.

Устинова В. А. Междисциплинарный подход при структурировании содержания гуманитарных дисциплин.

Статья посвящена изучению особенностей применения междисциплинарного подхода в процессе структурирования содержания гуманитарных дисциплин. Для достижения поставленной цели использованы такие общенаучные методы, как анализ и сравнение педагогических источников по проблеме исследования; обобщение и синтез научного знания относительно особенностей реализации междисциплинарного подхода. В работе определены основные пути воплощения междисциплинарности в профессиональной подготовке студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, междисциплинарность, междисциплинарное содержание, гуманитарное образование, гуманитарные дисциплины, гуманитарное обучение, структурирование.

Ustinova V. A. Interdisciplinary approach in structuring the content of the humanities.

Article is devoted to studying the particular qualities of an interdisciplinary approach in the process of structuring the content of the humanities. Scientific methods were used to achieve this goal. They are analysis and comparison of pedagogical sources for the research problem; compilation and synthesis of scientific knowledge concerning the characteristics of the implementation of an interdisciplinary approach. In this article, the main ways of interdisciplinary implementation in the professional training of students of pedagogical universities were defined.

The urgency of the problem is caused by political and social changes that provide young people the opportunity to free self-realization in different countries, the objective necessity of formation of ideological understanding and holistic perception of the scientific and cultural development of mankind. The formation means of such a worldview is an interdisciplinary approach in education.

The aim of the article is to reveal the role of the interdisciplinary approach in the process of humanization and humanitarization of education.

Research objectives are defined according to the purpose: to analyze the basic methodological approaches to the process of structuring the content of the humanities; to characterize interdisciplinary communication as an important pedagogical condition of formation the structuring process of the content of the humanities.

Interdisciplinary in education is one of the main directions of the organization of educational process in higher pedagogical school as it is based on the interdisciplinary nature of current

knowledge.

Key words: Interdisciplinary approach, multidisciplinary, interdisciplinary contents, liberal education, the humanities, humane education, structuring.

Застосування міждисциплінарного підходу у процесі фахової підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів розглядається як частина загальної проблеми підвищення рівня професійної, світоглядної й комунікативної компетентності випускників вищих навчальних закладів.

Актуальність проблеми зумовлена політичними та соціальними змінами, які надають молоді можливість вільної самореалізації в різних країнах світу, існуванням об'єктивної необхідності формування світоглядного розуміння й цілісного сприйняття науково-культурного розвитку людства. Засобом формування такого світосприйняття є міждисциплінарний підхід в освіті.

Міждисциплінарні підходи й методи пізнання виникають на межі різних наукових дисциплін. Такі підходи притаманні сучасним науковим дослідженням. Вони відображають інтегративні тенденції в розвитку науки. Вивчення за їхньою допомогою об'єктів соціально-економічної природи надає можливість отримати нове знання.

При структуруванні змісту гуманітарних дисциплін важливо враховувати міждисциплінарний підхід, який передбачає багаторівневу та всебічну аналітику гуманітарного феномену та його цілісне осмислення з позиції альтернативних інтерпретаційних стратегій, що презентують різні культурні позиції. Такий підхід повинен забезпечувати ефективність засвоєння та використання гуманітарних знань і сформувані свідомий відповідальний вибір в умовах розмаїття культурних значень, культурне самовизначення. На рівні організації освітньої практики цей аспект забезпечується варіативністю змісту гуманітарної освіти.

Необхідність міждисциплінарного синтезу соціально-гуманітарного та природничо-наукового знання визнається багатьма дослідниками (А. Андреев, О. Журавльова, В. Зінченко, Л. Мікешина, О. Міхеєва, О. Саннікова), але спосіб реалізації міждисциплінарного змісту освіти нині залишається дискусійним. Серед причин спеціалісти виокремлюють: відсутність природничо-наукових дисциплін у навчальних планах соціально-гуманітарних спеціальностей; вузькотехнократична модель підготовки фахівця; відчутний розрив між викладанням гуманітарних наук у негуманітарних ВНЗ і потребами соціальної практики, на задоволення яких вивчення цих предметів повинне бути спрямовано: практика скорочення гуманітарної компоненти освіти – зменшення кількості годин на вивчення гуманітарних предметів, збіднення змісту навчального матеріалу, зниження рівня форм контролю, який використовується в навчальному процесі, щодо засвоєння гуманітарного знання (заміна екзаменів заліками) тощо. Проте, як показують проведені науковцями спостереження [1, с. 100], вузькопрофесійний підхід до освіти, спрямований на засвоєння тільки тих знань, умінь і навичок, які явно необхідні для розв'язання чисто професійних і ділових задач, серед молоді не дуже популярний. Більшість вважає, що гуманітарна підготовка є невід'ємною ознакою освіченості й одночасно ключем до вироблення більш адаптивних стратегій особистісної самореалізації – від чисто прагматичного планування кар'єри до задоволення духовних потреб. Усе вищезазначене сприяє формуванню в студентському середовищі широких інтересів гуманітарного плану: міжнародні відносини, психологія, зв'язки з громадськістю (PR), всесвітня історія, основи дизайну тощо, що пояснюється тим фактом, що гуманітарне знання охоплює науки про людину, науки про суспільство, науки про взаємодію людини та суспільства, прогностику суспільних процесів і розвитку людської природи.

Метою статті є розкриття ролі міждисциплінарного підходу у процесі гуманізації та гуманітаризації освіти.

Відповідно до мети визначено завдання дослідження: проаналізувати основні методологічні підходи щодо процесу структурування змісту гуманітарних дисциплін;

схарактеризувати міжпредметні зв'язки як важливу педагогічну умову формування процесу структурування змісту гуманітарних дисциплін.

Отже, одним із головних напрямків організації навчального процесу у вищій педагогічній школі повинна стати міждисциплінарність у навчанні, підгрунтя якої становить міждисциплінарна природа сучасного знання. В умовах сьогодення, як показує практика, міждисциплінарність утілюється двома шляхами: 1) інтенсивне введення в технічних ВНЗ дисциплін гуманітарного циклу; 2) збагачення гуманітарних спеціальностей і дисциплін основами технічного та природничо-наукового знання й навпаки. На нашу думку, утілення ідеї міждисциплінарності при структуруванні гуманітарних дисциплін сприяє формуванню у студентів нестандартного мислення, розуміння глобалізаційних процесів у суспільстві й науці, здатності до розв'язання комплексних проблем, які виникають на стику різних галузей, бачити взаємозв'язок фундаментальних досліджень, технологій і потреб виробництва й суспільства, уміти оцінювати ефективність певної інновації, організувати її практичне втілення тощо.

Гуманітарна освіта інтегрується з природничо-науковою освітою, яка забезпечує об'єктивність, точність і послідовність методичних і технічних аспектів гуманітарної освіти. Зазначена інтеграція відбувається на основі синтезу теоретичної та практичної діяльності, унаслідок чого гуманітарна освіта набуває прагматичності. Так, метод проектів дозволяє розкрити її практико-орієнтований характер і запропонувати прагматичний критерій гуманітарного навчання. За його допомогою до процесу навчання можна залучити соціальне середовище, що є необхідною умовою формування соціальної та регіональної компетенцій, здатності до ефективних соціальних дій [5, с. 233].

З урахуванням специфіки професійної спрямованості студентів – майбутніх учителів міждисциплінарний зміст гуманітарних дисциплін необхідно розглядати в динаміці суб'єктно-орієнтованого співвідношення між природничо-науковою та гуманітарною особливостями наукового пізнання в межах освітньої ситуації [2, с. 101]. Міждисциплінарний характер гуманітарних дисциплін визначається його спрямованістю на розкриття особливостей природничо-наукового мислення через розкриття специфіки гуманітарної культури, гуманітарного мислення, на визначення межі між ними, можливостей змінити цю межу, перенести інструментарій на природничо-наукову або гуманітарну предметність.

З огляду на сказане, міждисциплінарний зміст повинен мати всі функціональні характеристики гуманітарного знання: ціннісну, смислову, комунікативну [3, с. 98]. Так, освоєння ціннісної характеристики пов'язується зі здатністю студента визначати та розуміти значущість природничо-наукового знання в культурі, його важливість для самовизначення індивіда у світі, для професійного самовизначення. Освоєння комунікативної характеристики залежить від здатності студента встановлювати сфери перехрещення смислів природничо-наукових понять із проблематикою гуманітарного пізнання, визначати взаємозв'язок мов опису природної та соціогуманітарної реальностей.

Отже, урахування міждисциплінарного характеру гуманітарних дисциплін дозволяє виконати освітнє завдання: показати, що для гуманітарного та природничо-наукового знання стандарти формалізації й об'єктивовані нормативи мають двоєдину – логічну та комунікативну – природу, зумовлену ціннісним змістом соціокультурного контексту епохи.

На сучасному етапі розвитку освіти в різних педагогічних ВНЗ упроваджуються дисципліни міждисциплінарного характеру, з-поміж них: «Концепція сучасного природознавства», «Економічна теорія», «Педагогічна взаємодія», «Сучасні педагогічні технології», «Культурологія», «Міжкультурна комунікація» тощо.

Дослідники підкреслюють, що розвиток гуманітарної освіти, з урахуванням виконання поставлених завдань і визначених тенденцій розвитку освіти та гуманітарних знань, передбачає реалізацію принципу відкритості гуманітарної освіти соціальним практикам і принципу її доступності без обмежень віку та географічного положення, а також формування інтенції до безперервної освіти та здатності до самоосвіти за допомогою

створення структур, форм і технологій, що їх забезпечують. В інформаційному суспільстві особлива роль у розв'язанні цього завдання належить дистанційній освіті.

Слід зауважити, що становлення інформаційного суспільства змінює парадигму мислення: теоретичне фундаментальне мислення, яке ґрунтується на зразках науки, перебуває у кризі, тому що втрачається єдиний культурний вектор, при цьому соціальні практики стають інтелектуально насиченими, підвищуються вимоги до свідомої цілеспрямованої діяльності. Отже, сучасна гуманітарна освіта стає фундаментальною підготовкою, яка визначається не трансляцією фундаментальних знань (універсальний та єдиний контекст дослідження втратив силу), а зорієнтованого на формування творчої здатності як фундаментальної структури людського буття, на концептуалізацію діяльності, що має продуктивні теоретичні потенції.

Міждисциплінарний підхід сприяє реалізації всіх дидактичних принципів навчання. Перспективами подальших досліджень є опис практичної реалізації міждисциплінарного підходу на заняттях іноземної мови.

Література

1. Андреев А.Л. Гуманитарное образование : очередной кризис? / А. Л. Андреев // Высшее образование в России. – 2004. – № 7. – С. 95–103. **2. Завьялова М. П.** Изменения установок гуманитарного образования в условиях становления информационного общества [Электронный ресурс] / М. П. Завьялова, Д. В. Сухушин // Открытый междисциплинарный электронный журнал «Гуманитарная информатика». – Вып. 1. – Томск : Томский гос. ун-т. – Режим доступа: <http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/magazine/1/zavalov.htm> **3. Санникова О. В.** Междисциплинарность содержания социально-гуманитарного образования : социокультурные основания / О. В. Санникова // Высшее образование в России. – 2009. – № 4. – С. 98–103. **4. Микешина Л. Л.** Трансцендентальное измерение гуманитарного знания / Л. Л. Микешина // Вопросы философии. – 2006. – № 1. – С. 46–67. **5. Хуторской А. В.** Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения : [монография] / Андрей Викторович Хуторской. – Москва : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

УДК (37.026:159.922.72)–043. 86 : ([005.336.2 : 17.023.36 – 022.218] : 373.5.046 –021.66

Дар'я Фурт

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Фурт Д. В. Дидактичні умови розвитку полікультурної компетентності старшокласників.

У статті проаналізовано погляди науковців на досліджувану проблему, визначено основні дидактичні умови розвитку полікультурної компетентності старшокласників на уроках англійської мови. З'ясовано поняття «дидактичні умови»; розглянуто основні форми роботи зі старшокласниками та визначено необхідні чинники для ефективного розвитку полікультурної компетентності. У роботі наголошено, що за умов методично грамотної організованої роботи з розвитку полікультурної компетентності, учні опановують загальноприйнятими нормами мовного спілкування і мовної поведінки в культурному середовищі, мова якого вивчається, та у своєму рідному.

Ключові слова: умови, дидактичні умови, полікультурна компетентність, розвиток полікультурної компетентності, старшокласники, форма роботи, мовне середовище.

Фурт Д. В. Дидактические условия развития поликультурная компетентность старшекласников.

В статье проанализированы взгляды ученых на исследуемую проблему, определены основные дидактические условия развития поликультурной компетентности старшекласников на уроках английского языка. Выяснено понятие «дидактические

условия»; рассмотрены основные формы работы со старшеклассниками и определены необходимые факторы для эффективного развития поликультурной компетентности. В работе отмечается, что в условиях методически грамотно организованной работы по развитию поликультурной компетентности, учащиеся овладевают общепринятыми нормами языкового общения и речевого поведения в культурной среде, язык которого изучается, и в своей родной.

Ключевые слова: условия, дидактические условия, поликультурное компетентность, развитие поликультурной компетентности, старшеклассники, форма работы, языковая среда.

Furt D. V. Diadic conditionals of senior high school students' policultural competence development.

Nowadays there are many problems in Ukrainian education environment, that's why it is necessary to create such conditions that some psychological merits can be created in the senior high school students' minds. In the article the main didactic conditions of senior high school students' policultural competence development at English lessons are described. The views of some scientists on this problem are considered. The notion «didactic conditions» is identified. The condition is a situation in which something is created or developed. The main forms of work with senior high school students for successful development of the policultural competence are considered. Necessary factors for effective work are identified.

It is very important to integrate policultural information with main school curricula of major subjects because it is almost impossible to develop policultural competence only at the English lessons.

It should be noted that the policultural competence effectiveness depends on the relationship of academic and extracurricular activities (clubs, exhibitions, contests, conferences, meetings etc.).

The next condition for policultural competence development is defined as one that helps to create a cultural space for successful policultural conscience development and self-realization in the family or youth organizations.

Cultural environmental organization at school is when students, considering their traditions and stereotypes, may act independently in gaining practical experience and reveal the world of different cultures. Senior high school students' evaluation other individuals without stereotypes, the critical and logical thinking development are the results of cultural environmental organization; it depends on the variability of foreign languages training programs.

So, didactic conditions can encourage policultural education of senior high school students' process; they help students to create their own life position and to accept other different cultures without critical attitude to them.

Didactic conditions are the circumstances of the learning process; they are the result of purposeful selection and usage of teaching methods that make the development of policultural competence successful.

Key words: conditions, didactic conditions, policultural competence, the development of policultural competence, senior high school students, forms of work, cultural environmental, training programs.

Зміни в суспільстві, які наразі відбуваються (політична та економічна нестабільність, загострення національних відносин, конфліктність у спілкуванні, прояв жорстокості тощо), викликали низку актуальних проблем у навчанні та вихованні. У таких соціально-педагогічних умовах виникає потреба перегляду концепції, мети і завдань освіти та розроблення нового дидактичного інструментарію.

Л. Виготський указував на необхідність заздалегідь створювати умови, що слугуватимуть для розвитку відповідних особистісних якостей [2, с. 55].

Мета статті – проаналізувати різні погляди на дидактичні умови та окреслити власні задля успішного розвитку полікультурної компетентності старшокласників.

Визначаючи дидактичні умови формування полікультурної компетентності

старшокласників, апелюємо до того, що «умова» – це обстановка, у якій відбувається що-небудь, основа, передумова для чого-небудь [7, с. 518–519]; необхідна обставина, що уможливило здійснення чого-небудь або сприяє чомусь [8, с. 442].

У філософському словнику «умова» тлумачиться як те, від чого залежить щось інше (зумовлене), що уможливило наявність речі, стану, процесу, на відміну від причини, що з необхідністю, неминучістю породжує що-небудь (дія, результат дії), і від підстави, що є логічною умовою наслідку [9, с. 469]. Отже, з філософської позиції, «умова» – це чинник, завдяки якому річ або процес виникає та функціонує.

В. Буряк, аналізуючи проблеми організації оптимального освітнього простору для здійснення ефективної навчально-пізнавальної діяльності, виокремлює такі дидактичні умови: організація навчання відповідно до ієрархічної закономірності процесу засвоєння знань (від нижчого рівня до вищого); цілеспрямована педагогічна діяльність щодо активізації у осіб, які навчаються, операційних структур мислення; формування у слухачів навичок самоорганізації; зміщення акцентів у навчанні з передачі знань на опанування способами дії з ними; адекватне застосування методик констатувального та корегувального контролю [1, с. 25–27].

Отже, під дидактичними умовами, які визначають успішність розвитку полікультурної компетентності старшокласників, розуміємо обставини процесу навчання, що є результатом цілеспрямованого вибору, конструювання й застосування елементів змісту, методів навчання, завдяки яким процес розвитку полікультурної компетентності може бути успішним.

Розвиток полікультурної компетентності старшокласників на профільному рівні навчання іноземної мови може бути успішним завдяки упровадженню певних дидактичних умов.

Першою умовою є інтегрування полікультурної інформації з основним програмовим матеріалом навчальних предметів. Вона має реалізовуватися під час навчальної діяльності та передбачає забезпечення зв'язку полікультурної інформації з основним програмним матеріалом навчальних предметів. Щоб забезпечити цей зв'язок, необхідно проаналізувати нормативні документи, теорію та практику освіти. Такий аналіз здійснила Т. Поштарьова, яка виокремила п'ять моделей уведення національно-регіонального компонента до змісту загальної освіти. Ці моделі є універсальними і можуть використовуватися задля уведення полікультурної інформації до змісту освіти, а саме: міжпредметна модель – передбачає розподіл відповідної інформації з усіх навчальних предметів; модульна модель – реалізується за допомогою залучення до предмета іноземної мови циклу спеціальних тем (модулів), що відображають етнокультурну своєрідність регіону; монопредметна модель – передбачає поглиблене вивчення школярами культури, мова якої вивчається, історії, географії країни на заняттях зі спеціально виокремлених для цієї мети навчальних предметів; комплексна модель реалізується у вигляді інтегративних курсів, у яких окремі аспекти іншомовної культури можуть бути подані у взаємозв'язку історії та краєзнавства тощо; доповнювальна модель передбачає ознайомлення з етнокультурною інформацією в ході позакласних і позашкільних заходів [6].

З погляду І. Звереві, є три види міжпредметних зв'язків, в основу яких покладено принцип системності [3].

На підставі того, що розвиток полікультурної компетентності старшокласників достатньо тривалий процес, необхідно використовувати не одну форму навчання. Для цього потрібно складати план перспективної роботи на рік, визначаючи зміст, форму, засоби ознайомлення учнів старших класів з іншомовною культурою. Цей план роботи має ґрунтуватися на загальнодидактичних принципах науковості, концентричності, доступності, зв'язку теорії з практикою, свідомості й активності учнів.

Ми дійшли висновку, що необхідними умовами міждисциплінарної інтеграції у розвитку полікультурної компетентності є: уникнення «вузькості» дисциплін, що призводить до фрагментарності полікультурних знань; разом з поглибленим висвітленням проблем

певної науки доцільно демонструвати її полікультурний компонент; зв'язок предметів, які вивчаються, з тими, у яких полікультурний компонент подано повніше (наприклад, із дисциплінами гуманітарного циклу); систематичне обговорення конкретних форм зв'язків між предметами, розділами, темами тощо.

Також одними з ефективних чинників для створення умов розвитку полікультурної компетентності старшокласників служать тренінги та семінари (командна робота, лідерство, комунікація, технології переконливого впливу тощо), а також організація клубів за інтересами, тематичних виставок-завдань.

Отже, навчальні дисципліни за умов методично грамотної організованої роботи з розвитку полікультурної компетентності не тільки можуть, а й повинні виявитися результативними, оскільки учні опановують загальноприйняті норми мовного спілкування і мовної поведінки в українськомовному культурному середовищі.

Важливою дидактичною умовою є реалізація принципу системності, який забезпечує взаємозв'язок навчальної та позанавчальної діяльності у процесі розвитку полікультурної компетентності.

Ефективність розвитку полікультурної компетентності залежить від взаємозв'язку навчальної та позанавчальної діяльності. Остання відбувається у процесі різноманітних заходів: позаурочних (предметні гуртки, секції, виставки, тощо); позакласних (збори, класні години, вечори спілкування, свята, виставки, екскурсії, походи, музейна діяльність тощо); позашкільних (конкурси, тематичні екскурсії, фестивалі, конференції, семінари тощо).

Позанавчальна діяльність учнів визначається як ефективна форма роботи, організована задля розвитку їхньої особистості. Позанавчальні заходи надають старшокласникам більшу самостійність, ініціативу, свободу творчості, сприяють згуртуванню учнівського колективу, надають їм змогу розкрити і реалізувати свої здібності.

Організація позанавчальних заходів полікультурної спрямованості має будуватися за принципами послідовності й наступності логічно взаємопов'язаних групових і масових позаурочних заходів, які розкривають певну тему, проблему або напрям, зокрема, є спрямованими на розвиток полікультурної компетентності старшокласників.

Якщо в навчальній діяльності процес розвитку полікультурної компетентності за своєю сутністю є індивідуальним, то в позанавчальній роботі її формування виражається у взаємодії індивіда з іншими, не схожими в етнокультурному плані особистостями, забезпечуючи її становлення. Усе різноманіття етноорієнтованих форм позаурочної роботи з учнями можна умовно поділити на чотири групи залежно від основного завдання: 1) соціально орієнтовані форми («круглі столи», конференції, класні години, зустрічі з представниками різних етнічних діаспор, істориками, етнографами, діячами культури, випуск газет тощо); 2) пізнавальні форми (краєзнавчі й етнографічні екскурсії, походи, дні культури й фестивалі, усні журнали, вікторини, тематичні вечори, музейна діяльність, студії, секції, гуртки, виставки тощо); 3) практико орієнтовані форми (тренінги, рольові ігри, шефська і благодійна діяльність тощо); 4) розважальні форми (вечори, народні свята, ярмарки, фольклорні концерти й театральні вистави, змагання з національних видів спорту та народних ігор тощо) [6, с. 198].

Значення позанавчальної діяльності для розвитку полікультурної компетентності важко переоцінити, оскільки саме в ній учні не просто відтворюють усе те, що засвоїли у процесі навчання. Завдяки унікальності та неповторності позанавчальної діяльності, а саме: невимушеному та неформальному спілкуванню, вільному вибору форм і засобів діяльності, використанню їх на свій розсуд – учні розвивають та доповнюють свої полікультурні знання й навички, удосконалюючи полікультурну компетентність. Взаємозв'язок навчальної та позанавчальної діяльності виявляється в тому, що практична діяльність, яку учень здійснює в позанавчальний час, стимулює його пізнавальну активність і вимагає наявності певних теоретичних полікультурних знань, стимулюючи тим самим навчання у школі.

Отже, якщо навчальна діяльність учнів закладає основи для всебічного розвитку особистості, то позанавчальна діяльність створює умови для підвищення ефективності

урочної діяльності. Тому позанавчальна діяльність є органічним продовженням навчальної діяльності й передбачає використання різноманітних форм і методів, спрямованих на розвиток полікультурної компетентності учнів.

Крім цього, позанавчальна діяльність, що має полікультурну спрямованість, має яскраво виражену специфіку впливу на особистість [5, с. 342–346].

Позанавчальна діяльність надає великі можливості для розвитку полікультурної компетентності старшокласників, але, як це не прикро констатувати, у сучасних умовах вона впроваджується не систематично. При цьому, як свідчить практика, результативність роботи значно поліпшується, коли така робота здійснюється у співтворчості школи та національно-культурних товариств національних меншин.

Ми пропонуємо такі позанавчальні заходи: 1) вечори дружби за присутності іноземних гостей; 2) мовні олімпіади із залученням полікультурного матеріалу; 3) зустрічі з учасниками поїздок у полікультурні табори, а також студентами, які працювали в країнах Європи та США; 4) участь у різноманітних науково-практичних конференціях з доповідями на полікультурну тематику; 5) волонтерська діяльність: гуманітарна допомога та театралізовані виступи у дитячих будинках та інтернатах для дітей з обмеженими можливостями; 6) відвідування різноманітних виставок полікультурного характеру; 7) проведення конкурсів творів та доповідей, круглих столів, вікторин, перегляд фільмів та читання аутентичних текстів, організація свят та заходів англійською мовою.

Отже, з одного боку, залучення учнів і їхніх батьків до полікультурних заходів сприяє ґрунтовнішому пізнанню культури свого етносу, а з іншого, – популяризує кращі зразки національних культур інших народів, що, у свою чергу, сприятливо впливає на розвиток полікультурної компетентності старшокласників. Залученню батьків до участі в полікультурних заходах надається велика увага, оскільки практика доводить, що основу для розвитку полікультурної компетентності в дітей закладає саме родина. У зв'язку з цим зростає роль родини у формуванні міжетнічної толерантності, позитивного образу своєї етнічної культури та інших етнічних культур.

Третю дидактичну умову ми визначили як таку, що сприяє створенню культурного простору, який впливатиме на розвиток полікультурної свідомості, мислення, креативної самореалізації в сім'ї, школі, молодіжних організаціях.

Н. Крилова розглядає культурний простір як систему, складниками якої є культурне, освітнє, навчальне, комунікаційне та інформаційне середовища [4].

Однак варто зазначити, що на характер і світогляд особистості, на ставлення до представників своєї та інших культур впливають етнічні особливості етнокультурного середовища. Цей феномен досліджувало багато науковців: В. Козлов, Н. Лебедева, П. Степанов. Вони вбачають в основі такого середовища традиції та стереотипи народів, завдяки яким відбувається комунікація і взаєморозуміння людей. Відповідно, етнокультурне середовище учня залежить від регіону, умови якого формують ставлення до освітніх та культурних потреб.

Організація культурного простору у школі полягає в тому, щоб учні, розглядаючи свої традиції та стереотипи, могли виявити самостійність у набутті практичного досвіду і усвідомити світ різних культур за допомогою свого творчого саморозкриття. Оцінювання старшокласниками інших індивідів, не вдаючись до стереотипів, розвиток критичного і логічного мислення, застосування отриманих результатів до різноманітних проблем та питань відбувається завдяки організації культурного простору. Від варіативності й різноманітності тематичного наповнення навчальних програм з іноземної мови залежатиме рівень розвитку полікультурної компетентності.

Організація культурного простору реалізується в різних формах: на інтегрованих уроках, класних годинах і спецкурсах з країнознавства, загальношкільних олімпіадах, конференціях, конкурсах, під час дослідницької діяльності учнів, підготовки доповідей і тез, у сюжетно-рольових і ділових іграх, театралізації, у формах дозвільної діяльності і зустрічах з представниками інших культур. У сучасному світі культурний простір безпосередньо

залежить від засобів масової інформації (телебачення, радіо, Інтернет тощо), які змінюють життя людини не тільки у вияві зовнішніх знакових форм, а й за допомогою зміни способу його життя. Завдяки сучасним комунікативним технологіям рівень міжособистісних, міжгрупових та міжкультурних контактів стрімко зростає.

Отже, дидактичні умови стимулюють процес полікультурної освіти старшокласників і сприяють формуванню в учнів особистісних позицій, відкритого багатогранного бачення світу і прийняття культури іншої особистості. Однак без спеціальної цілеспрямованої роботи неможливо досягти позитивних змін у полікультурній свідомості старшокласників.

Література

- 1. Буряк В. К.** Система дидактичних умов ефективної організації навчальної пізнавальної діяльності / В. К. Буряк // Рідна школа. – 2007 – № 9 – С. 25–27.
- 2. Выготский Л. С.** Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 598 с.
- 3. Зверева И. Д.** Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверева, В. Н. Максимова. – Москва : Педагогика, 1981. – 160 с.
- 4. Крылова Н. Б.** Культурология образования / Н. Б. Крылова. – Москва : Народное образование, 2000. – 272 с.
- 5. Перетяга Л. Є.** Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів / Л. Є. Перетяга // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : збірник наукових праць. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 54. – С. 342–346.
- 6. Поштарёва Т.** Теория и практика формирования этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: [монография] / Т. Поштарёва. – Ставрополь : Литера, 2006. – 300 с.
- 7.** Педагогический энциклопедический словарь / науч. ред. О. Д. Грекулова. – Москва : Большая рос. энцикл., 2003. – 528 с.
- 8.** Словник-довідник з української лінгводидактики: [навч. посібник] / кол. авторів за ред. М. Пентилюк. – Київ : Ленвіт, 2003. – 149 с.
- 9.** Современный философский словарь [Текст] / под ред. Г. М. Коджаспировой, А. Ю. Коджаспирова. – Екатеринбург : Одиссей, 1996. – 450 с.

УДК [378.016:811.111'27]:004

Ганна Шалацька

НОВІТНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ДІЛОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ: ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Шалацька Г. М. Новітні підходи до викладання ділової іноземної мови за професійним спрямуванням: інформаційні технології.

У статті розглянуто питання методики викладання ділової іноземної мови за професійним спрямуванням студентам спеціальності «Інформаційні технології». Наведено приклади типових вправ та завдань для відпрацювання лексичного матеріалу, ситуацій ділового спілкування. Окреслено основні етапи роботи над засвоєнням матеріалу, призначеного для вивчення ділової англійської мови за професійним спрямуванням. Вказано на шляхи розширення світогляду студентів та мотивації їх самостійної роботи з предмета. Визначено перспективи подальших досліджень з цієї проблеми.

Ключові слова: інформаційні технології, тенденція, галузь знань, Інтернет, професійна сфера, інтенсифікація, мотивація, освітня платформа.

Шалацкая А. Н. Новейшие подходы к преподаванию делового иностранного языка по профессиональной направленности: информационные технологии.

В статье рассмотрены вопросы методики преподавания делового иностранного языка по профессиональной направленности студентам специальности «Информационные технологии». Приведены примеры типовых упражнений и заданий с целью отработки лексического материала, ситуаций делового общения. Очерчено основные этапы работы над освоением материала, предназначенного для изучения делового английского языка по профессиональной направленности. Указаны пути расширения кругозора студентов и

мотивации их самостоятельной работы по предмету. Определены перспективы дальнейших исследований по этой проблеме.

Ключевые слова: информационные технологии, тенденция, область знаний, Интернет, профессиональная сфера, интенсификация, мотивация, образовательная платформа.

Shalatska G. M. The latest approaches to teaching a business foreign language according to professional orientation: information technologies.

The article considers technique of teaching business foreign language according to professional orientation of students of the «Information Technology» specialty. Research objective is to consider the possibility of an intensification studying of business English for the professional direction using different types of tasks and digital information-communication technologies in the educational process during the training of future experts in the field of information technologies. Examples of exercises and tasks in order to develop lexical material, situations of business communication are given.

The main stages of work for development of the material needed for studying of business English on a professional orientation is outlined. Business game helps to simulate situations in the business world. The purpose of the educational game situations is to prepare students of «Information Technology» specialty for effective communication in a foreign language in the professional sphere. The use of authentic texts from the actual directions of development of modern information technologies is recommended. On the basis of these texts it is offered to hold press conferences with application of design technologies and an interactive board. Students have to develop the ability to make the summary, the business card, to process official documents, to conduct conversation by phone, to conduct conversation with employees and colleagues. Ways of broaden students' outlook and motivation of their independent work are specified. For, example, using of educational platforms, such as FutureLearn, will promote students motivation and deepening their knowledge.

Prospects of further researches on this problem are defined. It is necessary to define typical situations of business communication in the sphere of students professional activity and to formulate practical skills of understanding business language. Development of textbooks and arrange of bilingual terminological dictionaries of Business English for professional direction will contribute to the development of professional qualities of the future programmers. Business language will become an important step in the formation process of professionalism and increase the competitiveness level of experts in the labor market.

Key words: information technologies, tendency, field of knowledge, Internet, professional sphere, intensification, motivation, educational platform.

Нині контакти у професійній сфері з закордонними партнерами вимагають високого рівня мовної компетентності спеціаліста. Знання ділової іноземної мови необхідні для вивчення та осмислення передового закордонного досвіду у відповідній спеціальності та суміжних галузях науки й техніки. Обмін досвідом, ознайомлення з новітніми розробками особливо актуально для галузей, що швидко розвиваються, таких, як інформатика, комп'ютерна техніка та інформаційні технології. Виникає необхідність формувати мовну комунікативну компетенцію більш високого рівня. Такий підхід до навчання особливо важливий для майбутніх спеціалістів у галузі інформаційних технологій тому, що належне володіння діловою іноземною мовою є запорукою успіху спеціаліста, його кар'єрного росту у професійній діяльності.

Курс «Іноземна мова за професійним спрямуванням» є обов'язковою дисципліною, призначеною для викладання студентам усіх спеціальностей, передбачає навчання на професійному та культурологічному рівнях; забезпечує практичне володіння іноземною мовою на рівні, необхідному для професійного спілкування, реалізації на письмі комунікативних намірів, пов'язаних із виробничими умовами фаху; досягнення студентами рівня знань, згідно з вимогами до дипломованого спеціаліста, який забезпечить можливість

інструментального застосування іноземної мови, реалізацію принципу навчання спеціальності шляхом поглибленого вивчення іноземної мови [1].

Під час вивчення курсу «Ділова іноземна мова» існує тенденція відпрацьовувати типові моделі ситуацій, які найчастіше зустрічаються в практиці роботи приватних фірм, відображають питання їх економічної діяльності на внутрішніх та зовнішніх ринках, при цьому матеріал зазвичай втрачає професійне забарвлення. З. Малюська зазначає, що «однією з цілей навчання іноземної мови у ВНЗ має бути оволодіння студентами професійно спрямованим писемним мовленням. Але в багатьох програмах вищих навчальних закладів з ділової іноземної мови завдання формування у студентів писемного професійного мовлення іноземними мовами навіть не ставиться. Отже, на нашу думку, це істотний недолік у фаховій підготовці студентів вищих навчальних закладів. Складність проблеми, зокрема, полягає в тому, що не вистачає відповідних сучасним освітнім потребам підручників і навчальних посібників, не укладені двомовні термінологічні словники. Тому в таких умовах важливо використовувати міжнародний досвід навчання студентів ділового спілкування...» [2].

Метою дослідження є розглянути питання можливості інтенсифікації навчання майбутніх спеціалістів у галузі інформаційних технологій ділової англійської мови за професійним спрямуванням завдяки використанню різних видів завдань та цифрових інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі.

Відповідно до зазначеної мети ми поставили такі завдання: визначити провідні проблеми у викладанні ділової іноземної мови за професійним спрямуванням; проаналізувати можливості використання різних видів завдань та вправ задля введення професійного спрямування у вивчення ділової мови; визначити перспективи подальшої роботи над удосконаленням навчального процесу з вивчення ділової іноземної мови за професійним спрямуванням.

Останнім часом зросла кількість робіт, присвячених визначенню зв'язку навчання іноземної мови з професійною підготовкою фахівців (З. Малюська, С. Самойленко); навчання усного професійного спілкування іноземною мовою (Л. Богатикова, Т. Веленчук, М. Кочнева, О. Петрушенко); аспектам професійно-спрямованого навчання читанню іноземною мовою (Т. Полякова, Е. Тарасова); тенденціям та прийомам навчання ділової іноземної мови (О. Огурцова, Н. Ямшинська);

У своєму дослідженні О. Огурцова зазначає, що «у курсі ділової англійської мови викладач повинен створити таке навчальне середовище, у якому студенти змогли б оволодіти не лише змістом навчання, але й розвинути навички критичного мислення та розв'язання проблем, навички спілкування та співпраці. Окрім того, таке навчальне середовище повинно сприяти формуванню навичок лідерства та виховувати цілеспрямованих особистостей, здатних ефективно досягати своєї мети, використовуючи при цьому адекватні засоби, зокрема засоби інформаційно-комунікаційних технологій» [3]. Викладач має занурити студентів у ту чи ту ситуацію ділового спілкування та надати можливість експериментувати із стратегіями комунікативної та ділової поведінки, виробити психологічну готовність до здійснення певних функцій у межах майбутньої професійної діяльності.

Т. Веленчук та О. Петрушенко акцентують увагу на тому, що «сьогодні істотно змінюються вимоги до володіння іноземною мовою фахівцями всіх рівнів, першорядного значення набувають практичні навички, що передбачають знання ділової мови в усному та писемному мовленні, вміння використовувати іноземну мову у своїй професійній діяльності... Це пов'язано з тим фактом, що сучасний фахівець отримує нову фахову інформацію через іноземні джерела. Сьогодні вивчення іноземних мов сприяє реалізації таких напрямків професійної діяльності, як ознайомлення з новими технологіями, науковими гіпотезами і тенденціями, видатними інноваціями в галузі техніки; встановлення контактів з іноземними партнерами, фірмами, підприємствами, навчальними закладами; підвищення рівня професійної компетенції фахівців. Володіння іноземною мовою вже є не ознакою престижу, а потребою сучасного фахівця» [4].

Основними етапами роботи над засвоєнням матеріалу, призначеного для вивчення

ділової іноземної мови за професійним спрямуванням, є: 1) засвоєння лексичного матеріалу; 2) читання та переклад текстів та ситуативних діалогів; 3) відтворення ситуацій засобами монологічного та діалогічного мовлення; 4) створення ситуацій та пошук альтернативних способів розв'язання проблем у формі ділової гри, дебатів та дискусій на запропоновані теми. Доцільним є використання фонетичного матеріалу професійної орієнтації, що сприятиме закріпленню лексичних ситуативних фраз та покращенню вміння студентів сприймати іноземне мовлення в природньому темпі говоріння, адаптації до вимови носіїв іноземної мови, засвоєнню моделі природнього спілкування англомовних співрозмовників.

На думку З. Малюської, «досягнення високого рівня навчання неможливе без виконання вправ, що сприяють оволодінню професійними вміннями письмового мовлення та підготовці студентів до використання їх у реальних життєвих ситуаціях» [2]. Використання аналітичних вправ доцільно під час роботи з текстами ділових листів та діалогами, завдання можуть бути такими: дати визначення невідомим словам, уточнити відтінки значення слова, з'ясувати мету вживання того чи того слова тощо. Прикладом такого виду вправ може бути: «Below you will see some common expressions that you might find useful. Put each expression into the correct box according to the function of that expression». Для кращого запам'ятовування нових слів та словосполучень доцільно використовувати репродуктивні вправи із заміною або вставкою лексичних одиниць, наприклад: «Read this dialogue and choose the best answer»; «Fill in the gaps with the following words: automatic, call, dial, dialing tone, directory, engaged, exchange, operator, receiver, subscriber's number, trunk code». Завдання скласти речення з кількома словами чи словосполученнями сприятиме формування навичок уживання слів у власному діловому мовленні.

Нині ділова гра використовується як один з методів активного навчання під час проведення соціально-психологічних тренінгів та на виробництві для розв'язання виробничих, соціальних та психологічних задач. Використання ділових ігор допомагає змодельовати ситуації в діловому світі. Наприклад, можна використати таку рольову гру для відпрацювання теми, пов'язаної з діловим дзвінком: «Put your chairs back to back and practice speaking on the phone. Work in groups of two. You will be taking in turns to role-play a phone call. Use the expressions». Кожен етап гри має супроводжуватись практичними завданнями, які допомагають сформувати практичні навички ділового спілкування з іноземними колегами й одночасно перевірити засвоєння вивченого мовного матеріалу.

Метою створення навчальних ігрових ситуацій є підготовка студентів спеціальності «Інформаційні технології» до ефективного спілкування іноземною мовою у професійній сфері. Для досягнення поставлених цілей рекомендується використання неадаптованих аутентичних текстів з актуальних напрямків розвитку сучасних інформаційних технологій. Тексти мають супроводжуватися вправами та завданнями, які б сприяли розвитку комунікативної компетенції та підготовки до наступного етапу роботи. Граматичні і лексичні вправи спрямовані на подолання труднощів під час підготовки до виступу. На базі цих текстів пропонується проведення прес-конференцій із застосуванням проектних технологій та залученням інтерактивної дошки, інтерв'ю. Навчальне середовище організовується якомога ближче до реальної ситуації, робота супроводжується проблемними запитаннями, які стимулюють мовну діяльність. Окрім оволодіння всіма видами комунікативної діяльності такий спосіб, організації роботи сприяє розв'язанню навчальних та виховних задач, розширює пізнавальні обрії студентів. Завдяки інформаційно-довідковим матеріалам студенти знайомляться з формами заявок на участь у міжнародних проектах, дізнаються про принципи побудови анотацій до наукових статей, написання тез і рефератів, отримують інформацію, яка буде корисною в їхній майбутній професійній діяльності. Студенти повинні освоїти вміння складати анкету, резюме, візитну картку, письмову відмову від запропонованої угоди; оформляти офіційні документи; вести бесіду по телефону; вести бесіду зі співробітниками та колегами. Під час роботи на заняттях з ділової іноземної мови за професійним спрямуванням студенти ознайомлюються з основами ділового спілкування у типових ситуаціях та збільшують свій словниковий запас.

Найважливішою умовою успішного оволодіння діловою іноземною мовою за професійним спрямуванням є самостійна робота студентів, передбачає вміння самостійно працювати зі спеціальною літературою з метою отримання потрібної інформації, оформлювати ділову переписку, вести бесіду, переговори.

Слід акцентувати на особливостях використанні ІКТ у процесі викладання ділової іноземної мови за професійним спрямуванням: інформаційні технології, де поєднуються як традиційні так і інноваційні методи навчання, такі приклади проілюстровані у роботах А. Стрюка та В. Корольського [6; 7].

У процесі вивчення ділової іноземної мови за професійним спрямуванням допоміжним засобом для зацікавлення та мотивації студентів, а також поглиблення їх знань може стати Інтернет, а саме використання освітніх сайтів. Одним із прикладів освітньої платформи є сайт FutureLearn, де знаходяться різні за тематикою та проблематикою курси [5]. Залучення до цих курсів студентів може входити до плану їх самостійної роботи, стати основою для ділових ігор та ілюстрацією (аудіо- чи відеоматеріали сайту) до занять. Корисними як з професійної точки зору, так і для відпрацювання навичок ділового спілкування для студентів спеціальності «Інформаційні технології» можуть бути, наприклад, такі курси: Learn to Code for Data Analysis; 3D Graphics for Web Developers; Creative Coding та інші. Під час вивчення таких курсів у студентів виникає можливість поспілкуватися в он-лайн режимі з іноземними фахівцями через Skype, поставити свої питання іншим учасникам навчального курсу на створеній організаторами курсу сторінці у Facebook, переглянути запропоновані відеоролики та попрацювати з додатковою літературою поданою до кожного розділу курсу. Під час роботи над засвоєнням оформлення ділових паперів та написанням резюме у нагоді може стати інформація, отримана з курсів: Net That Job: How to Write a CV Online; How to Succeed at: Writing Applications. Ілюстрацією до теми, присвяченій співбесіді, може бути курс How to Succeed at: Interviews, у якому розглядаються різні види співбесід, наводяться найпоширеніші запитання та найкращі відповіді на них, обговорюються вимоги до зовнішнього вигляду. Матеріали курсу How to Read Your Boss можуть бути використані під час проведення дискусії в групах, інформація про моделі поведінки та проблеми адаптації в робочому колективі будуть корисні студентам у майбутній їхній професійній діяльності.

Отже, у процесі навчання студентів спеціальності «Інформаційні технології» необхідно визначити типові ситуації ділового спілкування у сфері їх професійної діяльності і сформулювати практичні вміння та навички розуміння ділового мовлення. Розробка навчальних посібників та укладання двомовних термінологічних словників з ділової іноземної мови за професійним спрямуванням сприятиме розвитку професійних якостей майбутніх програмістів, оволодіння іноземною мовою стане запорукою вільного самовираження в науковій та офіційно-діловій сферах спілкування, важливим етапом процесу формування професійності та підвищить рівень конкурентоздатності спеціалістів на ринку праці.

Література

1. Іноземна мова за професійним спрямуванням [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://e-learning.chnu.edu.ua/course/info.php?id=4102>. 2. **Малюська З. В.** Типові ситуації ділового спілкування для спеціалістів з економіки / З. В. Малюська [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1350/1/3.pdf>. 3. **Огурцова О. Л.** Тенденції у навчанні ділової англійської мови на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства / О. Л. Огурцова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://naub.oa.edu.ua/2015>. 4. **Петрушенко О. О.** Комунікативні аспекти вивчення ділової іноземної мови у вищих навчальних закладах економічного профілю / О. О. Петрушенко, Т. Д. Веленчук [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://irbis-nbuv.gov.ua>. 5. Online courses [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.futurelearn.com/courses>. 6. **Корольський В. В.** Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики (навчальний посібник) / В. В. Корольський, Т. Г. Крамаренко, С. О. Семеріков, С. В. Шокалюк ; науковий редактор академік АПН України, д.пед.н., проф. М. І. Жалдак. –

Кривий Ріг: Книжкове видавництво Киреєвського, 2009. – 316 с. 7. Стрюк А. Н. Современные подходы к проектированию и реализации комбинированного обучения / А. Н. Стрюк // Информатизация образования – 2012: педагогические основы разработки и использования электронных образовательных ресурсов: материалы Международной научной конференции, Минск, 24-27 октября 2012 г. / редкол.: В. В. Казаченок (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2012. – С. 379–383.

УДК 37.014.54 + 378.147 : 331.5

Тетяна Ящук

РИНОК ОСВІТНІХ ПОСЛУГ І РИНОК ПРАЦІ: ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ

Ящук Т. А. Ринок освітніх послуг і ринок праці: проблеми взаємодії.

У статті розглянуто механізм взаємодії замовників і споживачів на ринку освітніх послуг. Виявлено інструменти економічного механізму управління якістю освітніх послуг та структура підготовки кадрів у галузі знань, потреби підприємств. Указано на наявність дисбалансу між попитом і пропонуванням спеціалістів на ринку. Обґрунтована необхідність регулювання взаємодії ринків освітніх послуг і праці. Запропоновані ідеї щодо вдосконалення економічного механізму управління якістю.

Ключові слова: ринок освітніх послуг, ринок праці, освітня послуга.

Ящук Т. А. Рынок образовательных услуг и рынок труда: проблемы взаимодействия.

В статье рассмотрен механизм взаимодействия заказчиков и потребителей на рынке образовательных услуг. Определены инструменты экономического механизма управления качеством образовательных услуг, а также показаны структура подготовки кадров по отраслям знаний, потребности предприятий. Определен дисбаланс между спросом и предложением специалистов на рынке. Обоснована необходимость регулирования взаимодействия рынков образовательных услуг и труда, предложены направления совершенствования экономического механизма управления качеством.

Ключевые слова: рынок образовательных услуг, рынок труда, образовательная услуга.

Yashchuk T. A. Educational services market and labor market: problem of interaction.

Interaction mechanism of clients and users on educational services market is observed in the article. Tools of economic management mechanism of quality educational services and training structure in the field of knowledge and needs of enterprises are examined.

The imbalance between demand and supply of specialists in the market is shown. The discrepancy between labour market demand for specialists with higher education and their training volume is a global problem of modern economic and political system of our country. The introduction of new educational technologies, immersion in approaches of the European education by the national high school is an oriented point for youth, but not on filling of the real highly paid vacant areas of modern labour market. The most important indicator of competitive specialist is the development and improvement of labour quality, and high qualification of workers, who master the latest technology, and are able to work with modern equipment.

The necessity for cooperation between the education market and labour is shown in the article. To eliminate the negative interaction it is necessary to provide the interaction between the labour market and the education market by studying their condition and the development of short-term forecasts of employment opportunities. To solve this problem it is necessary to activate participation of higher education institutions in addressing the problem of overcoming the imbalance of education market and the labour market, providing the economy of the country with highly skilled labour force. An international experience shows that marketing services of higher education institutions that study the needs of the labour market, requirements of employers must become an integral part of the management structure of higher education institution.

Key words: educational services market, labour market, educational service.

Підвищення вимог до якості робочої сили та її конкурентоспроможності напряду залежить від професійно-кваліфікаційного дисбалансу попиту і пропозиції робочої сили, якими нині характеризується національний ринок праці в Україні. Крім того, не завжди рівень підготовки випускників навчальних закладів різних рівнів акредитації відповідає новим вимогам роботодавців.

У зв'язку з цим виникає проблема працевлаштування молоді та надання їй першого робочого місця. За цих обставин особливої актуальності набуває посилення взаємодії та взаємозв'язку між ринком праці та ринком освітніх послуг і залучення вищих навчальних закладів до розв'язання проблеми зайнятості своїх випускників [5].

Актуальні наукові дослідження щодо сфери підготовки кадрів та взаємодії ринків освітніх послуг та праці наведені в працях таких вітчизняних науковців, як: Н. Анішина, О. Балакірева, С. Бандур, І. Гнибіденко, А. Колот, Е. Лібанова, О. Новікова.

Метою статті є теоретичне обґрунтування необхідності регулювання взаємодії ринків освітніх послуг; пошук шляхів підвищення ефективності взаємодії та взаємозв'язку ринків праці й освітніх послуг.

Сучасний розвиток економіки України, як і багатьох країн, що здійснили перехід до нової моделі соціально-економічної системи, відзначається небувалою швидкістю змін. Ринкові перетворення та структурні трансформації економіки цілком закономірно викликають переорієнтацію економічних запитів суб'єктів господарювання і змінюють структуру попиту на працю. Україна, прагнучи віднайти і зайняти своє місце в європейському освітньому просторі, й особливо, після підписання Болонської декларації, постала перед проблемою зміни як інституціональних форм надання освітніх послуг, так і самих підходів до організації вищої освіти. Тому останні роки для вітчизняної системи освіти стали перманентним процесом її реформування, який, власне, не завершено і донині [5].

Ідеальна модель, якої прагнули реформатори, передбачала трансформацію університетів в освітні організації принципово нового типу, які були б зорієнтовані на глобальний ринок освіти і технологічних інновацій. Однак, на практиці просування до описаної моделі виявилось досить суперечливим і неоднозначним процесом. Передусім все, прагнучи досягнення певного рівня системної конвергенції української освіти в глобальний освітній простір, у країні було сформовано стандарти, які мали відповідати рівню світового ринку, а не національного. Їх упровадження у вітчизняний освітній процес відразу висунуло на передній план проблему відсутності взаємозв'язку між вищою освітою й розвитком реальної економіки. У переважній своїй більшості галузева структура України відповідає індустріальній стадії розвитку і ще надто далека від рівня розвитку країн, які успішно завершують перехід до постіндустріального суспільства. Тому знання, які отримують нині українські студенти, виявляються не затребуваними в умовах вітчизняної практики [4].

Питанням розвитку освітніх послуг відповідно до вимог ринку праці останнім часом приділяється значна увага. Розрізненість інтересів бізнесу, змісту навчально-виховного процесу вищої школи та глобальних напрямків розвитку держави створює проблему ефективного функціонування механізму кадрового забезпечення економіки. Це призводить до відокремлення ринку освітніх послуг від ринку праці: підготовка вищою школою кадрів орієнтується на запити абітурієнтів і їх батьків, а не на сучасні економічні процеси і вимоги роботодавців.

Популяризація високих щаблів у рейтингу популярності певних спеціальностей і подальша розбіжність із розподілом гарантованого працевлаштування призводить до того, що абітурієнти при виборі навчального закладу або певного фаху недостатньою мірою враховують чинник подальшого працевлаштування. Через відсутність науково обґрунтованих прогнозних оцінок потреб у фахівцях на ближню і дальню перспективу попит на фахівців конкретних спеціальностей є невизначеним. У цьому випадку з'являється ситуація незбалансованості попиту і пропозиції на ринку праці: надлишкова пропозиція одних професій та нестача інших [5].

Ринок освітніх послуг не може повністю задовольнити попит роботодавців та оперативно реагувати на зміни, що відбуваються на ринку праці. Звідси – різні оцінки якості підготовки в навчальних закладах, з одного боку, та роботодавців – з іншого [2]. Підвищення якості підготовки кваліфікованих фахівців промислової галузі має ґрунтуватися на формуванні дієвого механізму узгодженості визначення поточної потреби підприємств у кадрах відповідно до професій та спеціальностей.

У рамках реалізації плану заходів, вироблення нових підходів до встановлення механізму формування та розміщення державного замовлення на підготовку фахівців для всіх галузей економіки відповідно до поточних і перспективних потреб ринку праці Мінекономрозвитку розроблено Закон України «Про формування та розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів» від 20.11.2012 р. № 5499-VI [1]. Державне замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів (післядипломна освіта) формується з урахуванням середньострокового прогнозу потреби у фахівцях на ринку праці.

Особливості формування ринку знань визначаються також і його взаємодією з іншими ринками. Формування і функціонування ринку освітніх послуг підкоряється, звичайно, загальним законам ринкової економіки, проте володіє поряд специфічними особливостями. Погоджуючись із думкою науковця Т. Петрової, виокремимо такі: високий динамізм теоретичних і, особливо, практичних знань; територіальна сегментація і локальний характер; значна швидкість обороту знань, що диктується швидким науково-технічним прогресом; висока чутливість знань до ринкової кон'юнктури; індивідуальність їх виробництва; пропорційність державного втручання і їх регулювання; частота та сила обмеження на приватнопідприємницьку діяльність тощо [6].

Невідповідність між потребою ринку праці у фахівцях із вищою освітою і обсягами їх підготовки є глобальною проблемою сучасної економіко-політичної системи нашої держави. Упровадження нових освітніх технологій, занурення в підходи європейської освіти національною вищою школою, на жаль, є орієнтиром передусім на обґрунтований попит молоді на певні спеціальності, а не на заповнення реальних високооплачуваних вакантних напрямків сучасного ринку праці. Найважливішим показником конкурентоспроможності фахівця є формування і підвищення якості робочої сили, високої кваліфікації працівників, які володіють новітніми технологіями, знають сучасну техніку й обладнання.

Якість підготовки залежить від багатьох чинників. Це і стан навчальної бази, і професійний рівень викладача, і здібності та мотивація до опанування професійних навичок самого студента. Тому на державному рівні вкрай потрібно здійснити комплекс заходів щодо забезпечення економічних і соціальних гарантій діяльності педагогічних працівників, створення умов для підготовки фахівців відповідно до вимог ринку праці.

Безумовно, пріоритетною у відносинах на ринку праці є позиція роботодавців. Однак зараз більшість роботодавців розуміють її дуже вузько, вважаючи, що майже всі випускники вищих навчальних закладів є недостатньо кваліфікованими і не в змозі виконувати в повному обсязі на належному рівні поставлені виробничі завдання. Аргументом при цьому слугує недостатність у випускників практичних навичок, тим часом як самі роботодавці майже не вживають заходів для надання можливості проходження студентами вищих навчальних закладів виробничої практики, не дбають про співпрацю з навчальними закладами [6].

В економічній теорії визначено кілька моделей соціальної дискримінації на ринку праці. Одна із них – модель особистих упереджень Г. Беккера [2]. Ця модель подає макроекономічну інтерпретацію дискримінаційного вибору роботодавців, соціальні стереотипи яких є підґрунтям їх економічних рішень у процесі найму робочої сили. Проте слід зауважити, що автор цієї моделі визначає факт дискримінації лише за етнічною та демографічною ознаками.

Ураховуючи наведене вище, вважаємо, що для ліквідації негативних суперечностей слід забезпечувати взаємодію ринку праці та ринку освітніх послуг шляхом вивчення їх

стану та розроблення короткострокових прогнозів щодо можливостей працевлаштування. Для цього слід активізувати участь вищих навчальних закладів у розв'язанні проблеми подолання дисбалансу ринку освітніх послуг та ринку праці, забезпечення економіки країни висококваліфікованою робочою силою. Як показує світовий досвід, маркетингові служби вищих навчальних закладів, які вивчають потреби ринку праці, вимоги роботодавців, мають стати невід'ємним складником структури управління вищого навчального закладу.

Задля розв'язання проблеми взаємозв'язку ринку праці й ринку освітніх послуг потрібно: розробити нові підходи щодо механізму взаємодії вищого навчального закладу та підприємств із питань забезпечення підготовки кадрів, зокрема і формуванням практичних умінь і навичок під час проходження навчальної і виробничої практик; створити нормативно-правову базу відповідальності роботодавців за використання кваліфікованої робочої сили; едосконалити механізм працевлаштування випускників вищих навчальних закладів із пристосуванням певного організаційно-розпорядчого механізму до умов ринкової економіки в суспільстві.

Література

1. Закон України «Про формування та розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів» від 20.11.2012 р. № 5499–VI [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5499-17>.
2. **Мартякова Е. В.** Инновационные технологии в системе гармонизации рынков труда и образования / Е. В. Мартякова // Маркетинг і менеджмент інновацій. – 2010. – № 2. – С. 160–169.
3. **Петрова Т.** Ринок освітніх послуг і ринок праці : проблеми взаємозв'язку та взаємодії / Т. Петрова // Україна : аспекти пр. – 2006. – № 34. – С. 26–30.
4. **Пилипенко Г. М.** Суперечності взаємодії ринків освітніх послуг та праці в Україні / Г. М. Пилипенко, Ю. Пилипенко // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції ДВНЗ «Національний гірничий університет» м. Дніпропетровськ (11–12 квітня 2013 р.). – Дніпропетровськ: ДВНЗ «Національний гірничий університет». – С. 26–34.
5. **Савченко Г. О.** Шляхи підвищення ефективності взаємодії та взаємозв'язку ринків праці та освітніх послуг / Г. О. Савченко, Т. П. Збрицька // Вісник соціально-економічних досліджень. – 2012. – Вип. 1 (44). – С. 4–9.
6. **Becker G.** The Economics of Discrimination. – Chicago, 1971 // Цит. за : Р. Эренберг, Р. Смит. Современная экономика тр. – Москва : Просвещение, 2006. – С. 463–469.

РОЗДІЛ 3
ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ:
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

УДК 378.0133

Валентина Вакуленко

ІНТЕГРАЦІЯ ОСВІТИ І НАУКИ : ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Вакуленко В. М. Інтеграція освіти і науки: історичний аспект.

У статті розглянуто історичні передумови інтеграції освіти і науки. Виявлено теоретичне підґрунтя інтеграції та теоретично осмислено феномен інтеграції освіти і науки. Визначено її сутність, інтерпретовано інтеграцію як цілісність процесуальних і результатних складників. В історії освіти розглядається специфіка інтеграції вітчизняної освіти і науки, яка багато в чому відрізняється від європейської освітньо-наукової традиції. Так, вітчизняні процеси інтеграції освіти і науки перебувають у тісному взаємозв'язку з історичними традиціями, які задають спрямованість і власне саму специфічність розвитку освіти і науки в Україні. Особливість вітчизняної наукової традиції складає її фундаментальна діалектична позиція на основі теорії пізнання як теорії відображення на відміну від західної метафізичної позиції на основі теорії пізнання як теорії репрезентації.

Ключові слова: інтеграція, наука, освіта, освітньо-наукова інтеграція, інтеграційні процеси, ознаки інтеграції.

Вакуленко В. М. Интеграция образования и науки: исторический аспект.

В статье рассматриваются исторические предпосылки интеграции образования и науки. Определяются теоретические основы интеграции и теоретически осмысливается феномен интеграции образования и науки. Определяется ее сущность, интерпретируется интеграция как единство процессуальных и результатных составляющих. В истории образования рассматривается специфика интеграции отечественного образования и науки, которая во многом отличается от европейской образовательно-научной традиции. Так, отечественные процессы интеграции образования и науки тесно связаны с историческими традициями, которые определяют направление и собственно саму специфику развития образования и науки в Украине. Особенность отечественной научной традиции состоит в ее фундаментальной диалектической позиции на основе теории познания как теории отражения в отличие от западной метафизической позиции на основе теории познания как теории репрезентации.

Ключевые слова: интеграция образования и науки, образование, образовательно-научная интеграция, интеграционные процессы, признаки интеграции.

Vakulenko V. N. Integration of Education and Science: Historical Aspect.

Historical pre-conditions of integration of education and science are considered in the article and analysed. Theoretical pre-conditions of integration have been defined and phenomenon of integration of education and science has been understood. Визначенно The essence of integration has been determined, and integration has been examined as an integrity of processual and result constituents.

The specific of integration of national education and science that in a great deal differs from European educational and scientific tradition is examined in the history of education. The national processes of integration of education and science closely link with historical traditions, and therefore they determine direction and specificity of the development of education and science in Ukraine. The feature of national scientific tradition is in its fundamental dialectical position on the basis of the theory of cognition as a theory of reflection unlike western metaphysical position on the basis of the theory of cognition as a theory of representation.

With main essential features of education and research follows a number of other integration: dialogic, latency, multidimensionality, adaptability, manageability.

The main role of science in education is to be a stimulus, the driving force behind the operation and development of education, and the basic role of education in the science presented in the preservation and transmission of all established science in shaping the experience of traditional knowledge.

Key words: integration, science, education, educationally-scientific integration.

Активний розвиток інтеграційних процесів в усіх галузях людської діяльності, суттєве прискорення темпів розвитку науки, соціального життя й освіти актуалізують завдання виявлення теоретичних передумов інтеграції, теоретичного осмислення феномену інтеграції освіти і науки та визначення її суті.

Загальним питанням інтеграції наукового знання, визначенню типів, форм і рівнів інтеграційних процесів, значенню інтегруючих чинників у розвитку суспільства, навчальному процесі присвячені роботи низки вітчизняних і зарубіжних науковців (Б. Ахлібінський, В. Вернадський, Г. Гегель, А. Ейнштейн, І. Кант, Б. Кедров, В. Левін, С. Маркарян, С. Мелюхін, Д. Менделєєв, Г. Спенсер, А. Урсул, М. Чепіков та ін.).

Змістовний аналіз інтеграційних процесів в освіті й науці подано в дисертаційних працях (П. Васильєв, О. Глущенко, А. Козлов, О. Микитюк, О. Нечаєва, З. Сазонова, Т. Торгашина, В. Чернолес та ін.).

Необхідно зазначити, що теорія інтеграції в навчальному процесі не є новою. У різні роки до ідеї міжпредметних зв'язків, об'єднань педагогічних процесів зверталися класики науково-педагогічної думки І. Герbart, О. Герцен, П. Каптерев, Я. Коменський, Дж. Локк, І. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський, а також сучасні українські дослідники Н. Андрєєва, В. Асріян, Г. Грибан, Л. Демінська, О. Єфремова, Н. Захарова, О. Зеленьак, Л. Ковальчук, О. Кругляк, С. Рибак, М. Явоненко та ін. На думку А. Найна, науковий аналіз педагогічних явищ вимагає застосування специфічного інструментарію, що дозволяє проникати в їх глибини, в якості якого він бачить, передусім, поняття [16, с. 34]. Інтеграція як поняття, на думку цього автора, здатна виконувати функцію методу педагогічного пізнання й інструменту перетворення практики.

Історично так склалося, що поняттям «інтеграція» до 80-х років ХХ століття оперували в педагогіці інтуїтивно, майже не визначаючи його, хоча воно послідовно використовується у філософії, а сама проблема інтеграції, як зазначає А. Данилюк, активно обговорювалася педагогами ще тоді, коли нею серйозно не цікавилися ні філософи, ні методологи, ні політики [7]. Інтеграція на донауковому етапі сприймалася педагогами як соціальний чинник. Така позиція була доцільна: вона дозволяла ввести поняття «інтеграція» в категоріальну систему педагогіки на тій основі, що воно прийняте в інших науках і відбиває характер сучасного соціально-політичного, економічного і духовного життя. Проте дослідники вказують, що інтеграція в педагогіці не виникла в результаті простого перенесення поняття з інших галузей наукової діяльності в силу бажання педагогів не відстати від сучасності, а стала результатом її еволюційного розвитку.

Мета статті – розкрити історичний аспект систематичного наукового розроблення проблеми інтеграції в освіті. Спробу подати визначення поняття «інтеграція» в педагогіці як цілісності процесу і результату.

У 70-і рр. ХХ століття інтеграція набуває в педагогіці статусу фундаментального поняття феноменологічного характеру як деяка істотна визначеність, ідея, яка послідовно розкриває себе в історії освіти, проходячи якісно різні етапи процесу розвитку [8; 9].

Перша успішна спроба розкрити в педагогіці суть інтеграції як загальнонаукової закономірності здійснюється у вітчизняній педагогіці в першій половині 80-х рр. минулого століття і відбивається у збірці наукових праць «Інтеграційні процеси в педагогічній науці і практиці комуністичного виховання і освіти», виданій у 1983 р. Ця робота ввела поняття інтеграції в педагогіці і стала каталізатором дослідження педагогів з проблеми інтеграції. Як

наслідок, у вітчизняній освіті виникає потужний інноваційний рух зі створення інтегрованих структур, навчальних курсів і уроків.

Накопичений цим рухом досвід розвитку інтеграційних процесів в освіті в кінці 90-х рр. ХХ століття призводить до усвідомлення необхідності визначення конкретного педагогічного поняття «інтеграція», наповненого педагогічним змістом. Так, у дослідженнях М. Берулави, А. Данилюка та ін. викладено результати і методи теоретико-педагогічного дослідження інтеграції як феномену, що зумовлює організацію і функціонування різних освітніх систем [3; 9]. Це і започаткувало новий етап систематичного наукового розроблення проблеми інтеграції в освіті.

На сучасному етапі можна констатувати, що інтеграція в освіті має багату історію, відлічувану від кінця минулого століття. У деяких дослідженнях інтеграція взагалі розглянута як перший, системоутворювальний принцип дидактики, що визначає організацію освіти в цілому. З цієї позиції історія інтеграції ототожнюється з історією освіти [4; 10]. Узагальнюючи, слід зазначити, що до окресленого етапу в педагогіці накопичений достатній досвід, який дозволяє системно розглянути феномен інтеграції. Відправною точкою в дослідженні інтеграції може служити подібність поглядів вітчизняних філософів, психологів, педагогів на основні передумови цього явища, відповідно до яких інтеграція є системною освітою, що становить: а) цілісність, що охоплює процесуальні і результатні складники інтеграції; б) інтеграцію – процес; в) інтеграцію – результат, що відбиває момент фіксації отриманого в ході здійснення інтеграційного процесу певного «продукту».

Ці визначальні характеристики інтеграції виражають родові ознаки, що належать усім модифікаціям інтеграції, які реалізуються в різних галузях людської діяльності. Вказані передумови дозволяють здійснити спробу дати в цій статті визначення поняття «інтеграція» в педагогіці як цілісності процесу й результату.

У своєму дослідженні ми дотримуємося такої дефініції інтеграції освіти і науки: *інтеграція освіти і науки* – це еволюціонуюча процесуально-результатна цілісність внутрішніх і зовнішніх зв'язків і відношень освіти і науки, що ґрунтується на їх взаємному прагненні до усунення своєї відокремленості, характеризується універсальністю, різноманітним виникненням нових адаптивних зв'язків, перетворенням зв'язків із зовнішніх на внутрішні, системністю співвідношення цілого і його складників, безперервним ускладненням структури і безповоротним її переходом на якісно інший освітньо-науковий рівень.

Маючи на увазі наявні традиції у визначенні інтеграції: (процес руху, спільність неоднорідних частин, синергізм), у ході аналізу цього поняття доцільно дотримуватися сталої логіки цього процесу: виявити обсяг поняття (послідовність понять, на яке спирається основне); охарактеризувати зміст поняття (ознаки понять, на яке спирається основне і його специфічні ознаки); з усього обсягу понять виявити родові поняття стосовно визначального (у деяких дослідженнях його називають визначальним, похідним); описати видові відмінності визначуваного поняття.

Слід зазначити, що науковцям суміжних з педагогікою наук (психології, соціології та ін.) інтеграція також цікава. Дослідниками запропоновані підходи до виділення об'єктивних підстав, умов і чинників інтеграції; подано описи її структурноморфологічних характеристик – рівнів, типів, видів, форм, напрямів, тенденцій і механізмів. Проте вони наповнюють своє уявлення про інтеграцію змістом, який подано у словниках та енциклопедіях: «Інтеграція – від латинського *integratio* – відновлення, заповнення; *integer* – цілий», тобто об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів» [5]. Критично ставлячись до цього визначення, варто наголосити на тому, що використання в педагогічних дефініціях інтеграції екстраполяцій і аналогій з позапедагогічної галузі – явище природне, оскільки, на думку В. Безрукової, навряд чи можливо досягти «суто педагогічного осмислення інтеграції: скільки б її не педагогізували, вона не стане повністю вільною від чужорідних (філософських, загальнонаукових, соціокультурних) нашарувань» [1, с. 35].

Якнайповніше висвітлює поняття «інтеграція» метанаука. Як загальнонаукове поняття,

інтеграція нею розуміється як аспект розвитку, ознаки еволюції цілісності, пов'язану з об'єднанням раніше розрізнених різнорідних частин на основі їх взаємного пристосування [11, с. 19]. При цьому для характеристики поняття дослідники використовують родовий термін «цілісність», узятий із теорії систем, а до родових ознак відносять еволюційність і розвиток цього об'єкта. Велика радянська енциклопедія взагалі визначає інтеграцію як «поняття теорії систем» [4]. Тому «цілісність» по праву може бути родовою по відношенню до поняття «інтеграція». Тобто інтеграція – це цілісність процесу і результат. При цьому «цілісність» служить для позначення якостей і властивостей, не властивих окремим частинам системи, а тих що виникають як результат взаємодії цих частин. Провідною ідеєю в цьому випадку постає ідея взаємодії елементів і інтеграції їх у ціле, а системний підхід дослідниками визначається як методологічний засіб вивчення інтеграції [17–19]. І не випадково грецьке слово *systema* (ціле, що означає, складене з частин, об'єднання) і латинське слово *integratio* (об'єднаний у ціле) пов'язані глибокою сутнісною єдністю, оскільки значення одного з них розкривається через інше. Ми дотримуємося цього підходу і розглядаємо інтеграцію як цілісність процесуальних і результатних складників.

По-перше, не можна допустити наявність процесу без результату і останнього без процесу. Аргументуючи, слід процитувати Г. Гегеля. «Не результат є дієвим цілим, – писав філософ, – а результат разом зі своїм становленням» [6, с. 4].

По-друге, маючи на увазі інтеграцію в конкретних системах освіти і науки, слід визнати, що вкрай небажаний в освіті і науці розрив між процесом і результатом, оскільки їх мета пов'язана з цілісністю – людиною.

У зв'язку з цим простежується і така проблема: необхідно розрізнити інтеграцію в освіті і науці і освітньо-наукову інтеграцію. В. Безрукова запропонована продуктивну стратегію розроблення тезаурусу освітньо-наукової інтеграції, яку автор з певною умовністю ототожнює з педагогічною. До складу тезаурусу входять поняття, що означають: а) компоненти інтеграції – інтеграції наук, знань, змісту освіти, навчальних дисциплін, наукових напрямів, теорії і практики, підходів; б) предмет інтеграції – процес інтеграції, її масштаби, шляхи, форми, чинники, межі; в) типологічні характеристики – локальна, регіональна, міжрегіональна, предметна, міждисциплінарна, глобальна, специфічна.

Ці групи понять пов'язані з характеристиками процесу інтеграції». Органічно з них виводяться «результати», що фіксуються в поняттях: інтеграційний (і, а, е) чинник, процес, аспект, характер, рівень, потенціал; взаємодія; засіб; дослідження; властивість; спрямування; функція; тенденція; система; дисципліна, наука, завдання, здатність; зв'язки; можливості [1].

На початку 90-х рр. ХХ століття введено в педагогіку як філософська, загальнонаукова категорія поняття «інтеграція» дозволило в тому числі і на методі «діалектичних пар» дослідникам-педагогам виявити видові відмінності інтеграції, а також специфічні ознаки освітньо-наукової інтеграції.

Так, до видових ознак інтеграції освіти і науки віднесені такі.

Універсальність означає, що інтеграція освіти і науки – «феномен загальний і універсальний», оскільки ці форми культури взаємозумовлюють один одного. З одного боку, наука об'єктивно є тією фундаментальною базою, на якій будується вся сфера освіти суспільства і забезпечується її функціонування; змістове наповнення всіх дисциплін у сфері освіти забезпечує наука. У всіх ВНЗ існують наукові підрозділи; частина підрозділів має науково-освітній характер (магістрат, аспірантура, докторантура), на кафедрах проводиться науково-дослідницька робота, до НДР залучаються студенти, а в багатьох наукових організаціях функціонують свої навчальні підрозділи у формі аспірантури, методологічних семінарів; підготовка кваліфікованих кадрів на рівні магістрів, кандидатів і докторів наук для освітньої галузі здійснюється в галузі науки. З іншого боку, кваліфіковані кадри для сфери науки, які відіграють у ній роль головної рушійної сили, поставляє сфера освіти. Значна частина фахівців високих рівнів кваліфікації одночасно належать і до сфери науки, і до освітньої галузі, що знаходить своє вираження в наявності у співробітників одночасно і вчених ступенів (за вклад у науку) і вчених звань (за заслуги в галузі освіти). Саме поняття «стаж

науково-педагогічної діяльності», закріплене в практиці кадрового менеджменту, відбиває в собі об'єктивний факт інтеграції науки і освіти [7].

Взаємозумовленість процесів інтеграції і диференціації освіти і науки. Ця ознака, на думку дослідників, виходить з того, що інтеграційна цілісність процесу і результату як діалектичний антипод передбачає диференціацію (відповідно процесів і результатів), яка в загальному сенсі виражає момент розпаду, розкладання, руйнування цілісності, безповоротність еволюційного перетворення інтегрованої цілісності. Кожна інтеграція здійснюється на базі попередньої цілісності, яка перетворилася на рівноважну структуру на попередньому етапі. На цьому етапі така система є однією з протилежностей чергової інтегрованої цілісності у вигляді об'єкта. Структура деяких елементів, з одного боку, і її функції, з іншого боку, утворюють діалектичну єдність суперечностей будь-якої інтегрованої системи. У ході еволюції локалізація поєднує отриману структуру з іншою з протилежностей [4, с. 6]. В освіті і науці інтеграція як еволюціонуюча цілісність проходить кілька етапів. Ускладнення зовнішніх і внутрішніх стосунків на певному етапі погрожує втратою цілісності і її руйнуванням. Якість освіти і рівень її науковості перестають відповідати тим вимогам, які висуває нове середовище. Власна структура освітньої і наукової систем настільки ускладнюється, що виникають труднощі у виконанні поставлених перед ними завдань. Кожна проблемна ситуація активізує пошук нових форм і значно посилює інтеграцію освіти з наукою. Остання починає переважати над диференціацією. Оскільки вже на попередньому етапі історичного розвитку система помітно ускладнилася і виникла достатня кількість нових складників, то до процесу інтеграції залучається вже нова безліч елементів. У процесі свого історичного розвитку ця структура змінюється: періоди посиленої диференціації змінюються періодами переважної інтеграції, в результаті чого освітня і наукова система перетворюються на освітньо-наукову. При цьому і освіта, і наука залишаються складними структурами.

Відображення неможливості подальшого розвитку частин у відокремленому стані. Це є виражене прагнення частин увійти самостійною одиницею до цілого, бути його складником, не втрачаючи при цьому своєї індивідуальності [16]. У процесі інтеграції науки й освіти на будь-яких рівнях народного господарства в одних випадках може домінувати наукова діяльність, в інших – освітня. Відповідно, структури можуть бути як науково-освітніми, так і освітньо-науковими. У більшості досліджень автори в якісному відношенні провідним елементом в інтеграційній структурі визначають науку, оскільки якісний рівень розвитку наукової галузі зумовлює якісний рівень освітньої галузі (викладати можна лише те, що заздалегідь вивчене і досліджене у процесі наукової діяльності) [9, с. 15]. Проте вказують і на те, що відносно кількості ресурсів, що беруть участь, домінує галузь освіти (вона охоплює більшу, ніж наука частку населення країни). У світлі сказаного виділення науки, що веде в інтеграційній структурі ролі, або освіти, дуже умовно. Наука й освіта органічно доповнюють один одного на усіх рівнях освітньо-наукового процесу.

Подані ознаки інтеграції освіти і науки конкретизують її як аспект розвитку, етап еволюції цілісності процесу і результату й очевидно, що термін інтеграція і в педагогіці також генетично пов'язаний з її розумінням як цілісності. Окрім ознаки цілісності і видових ознак, властивих інтеграції як такій, освітньо-наукова інтеграція в університеті супроводжується виявом своїх видових відмінностей.

Оскільки ця інтеграція в університеті зачіпає сферу всіх стосунків людини, що мають відношення до його розвитку, в якості одного зі своїх кінцевих продуктів, на думку Ю. Кустова, він має соціалізацію, персоналізацію й індивідуалізацію [14]. Послугуючись інтеграційною термінологією, можна зробити висновок: соціалізація – це інтеграція людини із зовнішнім світом, персоналізація – інтеграція людини з іншими людьми, індивідуалізація – інтеграція людини з самим собою.

Викладене дозволяє зробити висновок про те, що початковою специфічною ознакою інтеграції-результату в освіті і науці є антропоспрямованість: людина.

Зрозуміло, що змістовний сенс антропоспрямованості суттєво залежить від того, як діють співвідношення між відповідними цінностями окремої людини, груп людей,

суспільства загалом. Ураховуючи доцільність співвідношення науково-освітніх, професійних цінностей, властивих професорсько-викладацькому складу, соціальних і особистих цінностей, державних пріоритетів, компроміс між ними вбачається в соціальній прийнятності тих або тих особистих цінностей різних людей. Тоді антропоспрямованість виявляється в гуманності відносно людини і трактується як соціальне визнання його права керуватися соціально прийнятними особистими цінностями [13].

Урахування засадничої суттєвої ознаки освітньо-наукової інтеграції дозволяє виокремити низку інших: ергатичність, діалогічність, латентність, нерівнованість, багатовимірність, ідеографічність, технологічність, керованість.

В історії освіти розглядається специфіка інтеграції вітчизняної освіти і науки, яка багато в чому відрізняється від європейської освітньо-наукової традиції. Так, вітчизняні процеси інтеграції освіти і науки перебувають у тісному взаємозв'язку з історичними традиціями, які задають спрямованість і власне саму специфічність розвитку і освіти, і науки в Україні. Особливість вітчизняної наукової традиції складає її фундаментальна діалектична позиція на основі теорії пізнання як теорії відображення на відміну від західної метафізичної позиції на основі теорії пізнання як теорії репрезентації. Сильна сторона вітчизняної освітньої традиції також полягає у взаємозумовленій традиційній єдності навчання і виховання (на відміну від західного метафізичного уявлення про освіту як навчання, що розуміє навчання як відособлену суть, освітню технологію).

Маючи на увазі ці аргументи, слід припустити, що в сучасних умовах провідне значення має філософський фундамент освіти, що неможливо без інтеграції з наукою. Основна роль науки в освіті полягає в тому, щоб бути стимулом, рушійною силою функціонування і розвитку освіти, а основна роль освіти в науці виявляється у збереженні і передачі всього створеного наукою у формуванні досвіду традиційного пізнання.

Література

- 1. Безрукова В. С.** Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / отв. ред. В. С. Безрукова. – Свердловск : Свердловск. инж.-пед. ин-т, 1990. – С. 5–26.
- 2. Белкин А. С.** Основы возрастной педагогики: материалы экспериментального курса: в 2 ч. / А. С. Белкин. – Екатеринбург : РГППУ, 2002, Ч. 1. – 314 с.
- 3. Берулава М. Н.** Интеграция содержания образования / М. Н. Берулава. – Москва : Педагогика, 1993. – 172 с.
- 4. Вакуленко В. М.** Развитие теории и практики высшей педагогической освіти Украины, России, Беларуси на основе акмеологического подхода : монография / В. М. Вакуленко. – Альма-матер, 2007. – 496 с.
- 5.** Большая советская энциклопедия : в 30 т. / под ред. А. М. Прохорова. – Москва : Наука, 1972. – Т. 10. – С. 307.
- 6. Гегель Г.** Соч.: в 7 т. / Г. Гегель. – Москва : Наука, 1959. – Т. 4. – С. 4.
- 7. Данилюк А. Я.** Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов н / Д: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2009. – 448 с.
- 8. Добров Г. М.** Наука о науке / Г. М. Добров. – Киев : Наукова думка, 1969. – 301 с.
- 9. Зверев Д. И.** Взаимная связь учебных предметов / Д. И. Зверев. – Москва : Знание, 1977. – 64 с.
- 10.** История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др.; под ред. З. И. Васильевой. – Москва : Издат. центр «Академия», 2005. – 432 с.
- 11. Кедров Б. М.** Классификация наук: Прогноз К. Маркса о науке будущего / В. М. Кедров. – Москва : Мысль, 1985. – 543 с.
- 12. Котлярова И. О.** Научно-образовательный процесс в университете / И. О. Котлярова, Г. Н. Сериков // Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов: материалы X Всерос. науч.-практ. конф., (17-19 мая 2004 г.). – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2004. – С. 24–27.
- 13. Кузьмин В. П.** Системный подход в современном научном познании / В. П. Кузьмин // Вопросы философии. – 1980. – № 1. – С. 62–63.
- 14. Кустов Ю. А.** Преемственность профессиональной подготовки молодежи в профтехучилищах и вузах / Ю. А. Кустов. – Саратов: СГТГУ, 1990. – 164 с.
- 15. Монахова Г. А.** Образование как рабочее поле интеграции / Г. А. Монахова // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 52–53.

ПРОБЛЕМА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Кучерган Є. В. Проблема здоров'язбереження в історії розвитку педагогічної думки.

У статті проаналізовано історію розвитку проблеми здоров'язбереження в педагогіці та висвітлено процеси якісного розвитку поняття здоров'я в педагогічній думці різних часів. Висвітлено особливості здоров'язбереження як частини педагогічної ідеології суспільства. Розкрито фундаментальні підвалини історичного досвіду здоров'язберігальних технологій в освітніх процесах різних суспільних формацій. Визначено провідні тенденції становлення вітчизняної системи освіти в поєднанні зі змінами в розумінні ролі педагога в здоров'язбережувальних процесах.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбереження, педагогічна думка, здоров'язберігальні технології, особистість, гармонійний розвиток, життєдіяльність людини.

Кучерган Е. В. Проблема сохранения здоровья в истории развития педагогической мысли.

В статье проанализированы история развития проблемы здоровьесбережения в педагогической мысли и освещены процессы качественного развития здоровья в педагогической мысли разных времен. Освещены особенности здоровьесбережения как части педагогической идеологии общества. Раскрыты фундаментальные основы исторического опыта здоровьесберегающих технологий в образовательных процессах различных формаций построения общества. Определены ведущие тенденции развития, становления отечественной системы образования в объединении с изменениями в понимании роли педагога в процессах сохранения здоровья.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесбережение, педагогическая мысль, здоровьесберегающие технологии, личность, гармоническое развитие, жизнедеятельность человека.

Kuchurgan Ye. V. The problem of health preservation in the history of educational thought.

The article analyses the history of problems of health preservation. The purpose of the article is to show the development of health preservation in different historical period of educational thought formation. Features of health preservation as part of the educational thought of society are highlighted. Fundamental bases of historical experience of healthy technology in educational processes of various public formations are revealed. Leading tendencies of a national education system combined with changes in understanding of a role of the teacher in processes of health preservation have been defined. At civilized approach the main function of health preservation is an active resistance to influence of hostile environment, such as the human person and society. Training of students in safety measures of existence in hostile environment is the main component of health preservation in pedagogics; where continuous improvement of school and university education is basic. A general education where the leading role is given to the teacher who owns humanistic pedagogics of the self-identification based on the principles: nature correspondence and culture correspondence has to be applied. The philosophical fundamentals of the harmonious development of personality and her life are examined. The dynamics of disease overcoming as a process of scientific work is shown.

It has been proved that Ukraininan National Pedagogical School of health preservation has to be grounded on a study of a history of people at school and educational system which corresponds the traditions. Based on the historical development of the nation, children should be linked to their land and their native culture, and participate in creating the image of the ideal human being as a citizen of Ukraine.

Key words: health, health preservation, pedagogical idea of healthy technology, personality,

harmonious development, human activity.

Проблема полягає в погіршенні здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу. Створюється загрозлива ситуація в забезпеченні життєдіяльності їхньої особистості, яка в основному пов'язана з освітніми процесами. Тому цілком зрозуміло, що здоров'язбереження в навчально-виховному процесі впродовж усієї історії розвитку педагогічної думки привертає велику увагу теоретиків і практиків вищої педагогічної освіти.

В історії педагогіки питання здоров'язбереження в освітньому процесі розглядали Д. Латишина, М. Левківський, О. Піскунов, В. Торосян, М. Мазалова, Т. Уракова та ін. Саме роботи «Історія освіти і педагогічна думка», «Історія педагогіки», «Історія педагогіки та освіти» висвітлюють здобутки світової думки в педагогіці з позицій соціокультурного підходу. Історія становлення освітньої галузі вперше розкрита з урахуванням впливів побуту і звичаїв народу, як система педагогіки здоров'язбереження, навчання та виховання дитини.

Відповідно до теми нашої публікації найбільш продуктивною вважаємо історичну періодизацію педагогічної думки, запропоновану О. Антоною, яка в педагогіці визначає три періоди розвитку:

I період – донауковий – до XVII століття;

II період – концептуальний – XVII – XIX століття (створення окремих теоретичних концепцій виховання та освіти);

III період – системний – кінець XIX століття – до наших днів (становлення педагогіки здоров'язбереження як наукової системи) [1].

Основна проблема покращення здоров'я всіх учасників освітнього процесу може бути розв'язана застосуванням здоров'язберігальних технологій студентів – майбутніх учителів різного профілю, – які б сформували програму практичних дій, що гарантувала б високий рівень гармонійного розвитку особистості на всіх етапах і напрямках її розвитку.

На різних етапах історичного розвитку всіма науковцями-педагогами порушувалося питання здоров'язбереження учня і вчителя в педагогічному процесі. На сьогодні цю тему досліджують такі науковці, як: О. Джуринський, О. Піскунов, М. Левківський, С. Сисоєва, якими було встановлено проблеми здоров'язбереження в педагогічній думці виховних процесів освітньої галузі.

Мета статті – висвітлити проблеми генезису здоров'язбереження в різні історичні періоди становлення педагогічної думки, а також відстежити закономірності розвитку та систематизації проблем здоров'язбереження в становленні педагогічної освіти.

Висвітлення проблем здоров'язбереження в педагогічній думці розпочинається з донаукового періоду, де первісна людина, намагаючись вижити в агресивному природному оточенні, зазнавала утисків та травм. Надаючи собі примітивну медичну допомогу випадковими діями на рівні буденної свідомості, згодом вона вдосконалювала та застосовувала свій досвід у стосунках з іншими людьми. Набір рішень первинної допомоги з розвитком суспільства трансформуються в систему охорони здоров'я [2]. При цьому людина природно прагнула зберегти своє фізичне здоров'я. Накопичення та передача досвіду збереження здоров'я згодом знаходить своє місце в педагогіці. Елементарні засоби захисту від несприятливих зовнішніх умов – холоду, негоди, прикриття тіла або окремих його частин оджею, влаштування примітивних осель, хоча б самого лише даху – все це примітивні зачатки гігієни [3].

З появою сім'ї як соціального інституту зароджується духовне здоров'я. Сімейне виховання породжує народну педагогіку, яка поглиблює принципи морального здоров'я. У первісному суспільстві розподіл їжі був за принципом обсягу праці. Згодом почали застосовувати педагогічні впливи на особистість, які виробляли в неї відповідні звички допомагати хворим і слабким, віддавати кращу їжу їм.

Сімейне виховання поглиблює статеве розмежування: жінки виховують дівчаток як майбутніх матерів, а чоловіки хлопчиків за трьома ідеалами – вождя, жерця, старійшини, що зумовило спеціалізацію здоров'язбереження за ідеалом вождя, який орієнтував розвиток

особистості на фізичну підготовку до війни і керівництва общиною. За ідеалом жерця в розвитку особистості надавалась перевага інтелекту, оскільки така особа у своїй діяльності виконувала релігійні обряди й ритуали. Найбільша частина первісного суспільства готувалася до праці. Тому можемо стверджувати, що здоров'я людини в суспільстві набуло фізичних, інтелектуальних і моральних форм розвитку [19].

При становленні державності на Давньому Сході, а саме Єгипті, Межиріччі, Китаї та Індії, розвиток пріоритетів здоров'язбереження переходить на рівень державності. У спеціальних виховних закладах – школах, накопичення та примноження інформації було процесом трудомістким, що потребувало фізичного здоров'я, оскільки для стимуляції учнів застосовувалось покарання [7].

Особливості здоров'язбереження в державах Стародавньої Греції полягали в розмежуванні поглядів на виховання: спартанського й афінського. Спартанці склали систему на основі фізичного виховання та військової справи під повним контролем держави. Афінська ж система виховання прагнула до гармонійної особистості – науковця, у якій намагались поєднати на основі фізичного розвитку мораль, розум та естетику – ідеальної людини. Тому той, хто прекрасний тілом і душею, відповідає ідеальному здоров'ю.

Вагомий внесок у розвиток здоров'язбереження внесли Гіппократ (*Ιπποκράτης*; близько 460 до н.е. – близько 370 до н.е.), Демокрит (*Δημοκρίτος*; приблизно 460—370 рр. до н. е.), Сократ (*Σωκράτης*; 469 до н. е. – 399рр. до н. е.), Протагор (480 – 410 рр. до н.е.), Піфагор (*Πυθαγόρας*; 580 – 500 рр. до н.е.), Аристотель (*Αριστοτέλης*; 384 до н. е. – 322 рр. до н. е.) та Платон (*Πλάτων*; 427 – 347 рр. до н. е.), які переорієнтували спрямованість наукових інтересів на вивчення проблем організації життєдіяльності як умови задоволення соціальних та етичних потреб особистості. Також убачали розвиток особистості в гармонізації взаємозв'язку фізичного тіла та системи мислення, її емоційних станів, бажань, почуттів, що складають світ розуму духовного та матеріального початків у досягненні досконалості здоров'я [14].

У добу Середньовіччя посилюється спеціалізація освітніх процесів, а значить удосконалюється система здоров'язбереження, яка розвивається за напрямками: церковне виховання на практиці заперечувало мирські втіхи для більшого посилення моральних якостей; лицарське виховання передбачало панування над землею та селянами, що розділяло суспільство на дві категорії: «вища» – у якій збереження здоров'я полягало в презирливому ставленні до всіх видів праці, навіть до інтелектуальної і віддавалась перевага тільки фізичним, військовим справам; та «нижчу» з кріпосницькою мораллю [6].

Доба Відродження – це формування нового гуманістичного погляду на світ та життя людини. Гуманістичні погляди здоров'язбереження формувалися в запереченні середньовічного аскетизму, поставивши в центр уваги здорову людину без відхилень, перебільшень і її гармонійний розвиток. На цих ідеях починає вибудовуватись і гуманістична педагогіка, яка піддає різкій критиці середньовічне схоластичне виховання, що не спроможне забезпечити нормальний життєдіяльний розвиток людини, яка в ідеалі радіє життю, сильна духом і тілом, має повне право на земні та духовні радості і їх збалансованість у вигляді сформованості високих моральних якостей.

Педагоги-гуманісти Еразм Роттердамський (*Desiderius Erasmus Roterodamus*; 1466–1536 рр.), Франсуа Рабле (*François Rabelais*; 1494–1553 рр.), Мішель де Монтень (*Michel de Montaigne*; 1553–1592 рр.), в Англії Томас Мор (*Sir Thomas More*; 1478–1535 рр.), в Італії Томазо Кампанелла (*Tommaso Campanella*; 1568–1639 рр.), Вітторінода Фельтре (*Vittorino da Feltre*; 1378–1446 рр.) по-новому розуміли мету і завдання виховання. Вони бачили нормальний розвиток дитини та її здоров'я в гармонізації суспільства й особистості учня шляхом гармонізації почуттів, поваги до дитячої особистості, заперечували сувору дисципліну та тілесні покарання. Вони визнавали за необхідність урахувати особливості дитячого віку, індивідуалізувати навчання і виховання для покращення здоров'я дитини, різко критикуючи середньовічну схоластичну систему виховання і навчання, яка цього не передбачала. Вони протиставили їй таку систему виховання, яка гармонізувала, тобто

ідеально узгоджувала фізичні, інтелектуальні, моральні цінності і розвивала здорову людину – розумово і фізично, формуючи в неї високі моральні якості [4].

Вершиною, завершенням донаукового періоду є педагогічна система Я. Коменського (Jan Amos Komensky; 1592–1670 pp.), який розвивав загальне бачення світу і, переборюючи недосконалість, склав власну педагогічну філософію, що надала можливість у подальшому обґрунтувати весь комплекс педагогічних питань і визначити педагогіку як науку. Шкільна освіта, за Я. Коменським, повинна бути універсальною: «у школах потрібно вчити всіх усьому..., але від учнів не вимагати знання всіх наук і мистецтв, адже це безглуздо і за малою тривалістю нашого життя неможливо, а навіть шкідливо для здоров'я у всіх відношеннях. Учителю повинен навчати учнів прагнути розпізнавати основи, властивості і цілі всього найважливішого, що існує і розвивається, щоб у цьому світі не зустріти нічого, про що б вони (учні) не могли скласти бодай скромного судження». Запобігання таких переважань, за концепцією здоров'язбереження, визначається як система поглядів на сутність педагогічної діяльності, її мету, завдання, об'єкт і суб'єкт діяльності, способи та засоби її здійснення тощо, яка, у процесі усунення внутрішніх або зовнішніх суперечностей, самоорганізовується, гармонізується й забезпечує самозбереження й саморозвиток [12].

Джон Локк (John Locke; 1632–1704 pp.) у своїй педагогічній концепції проблему здоров'язбереження вбачає в нездоровому суспільстві та його нездоровому впливі на особистість. Оздоровлення суспільства науковець убачає тільки через систему освіти та виховання [15].

Здоров'язбереження під час французького Просвітництва пов'язане з такими іменами, як Шарль Луї де Монтеск'є (Charles-Louis de Secondat, Baronde La Bredeet de Montesquieu; 1689–1755 pp.), Вольтер (Voltaire; 1694–1778 pp.), Жан-Жак Руссо (Jean-Jacques Rousseau; 1712–1778 pp.), Дені Дідро (Denis Diderot; 1713–1784 pp.), Поль Анрі Гольбах (Paul Heinrich Dietrich Baron von Holbach; 1723–1789 pp.), Гельвецій (Claude Adrien Helvetius; 1715–1771 pp.), Етьєн Бонно де Кондільяк (Etienne Bonnot de Condillac; 1714–1780 pp.), Жульєн Офре де Ламетрі (Julien Offray de La Mettrie; 1709–1751 pp.), Йоганн Генріх Песталоцці (Johann Heinrich Pestalozzi; 1746–1827 pp.) та ін. Просвітители боролися за оздоровлення суспільства, але ненасильницькими методами. Вони стверджували, що світом правлять ідеї, тому суспільству для оздоровлення потрібно змінити ідею негативну на позитивну через освіту [3].

Між педагогами філантропістами та неогуманістами можна виділити Базедова Йоганна-Генріха-Бернгарда (Johann Bernhard Basedow; 1724–1790 pp.) як засновника цієї течії в педагогіці, а також Іоахіма Генріха Кампе (Joachim Heinrich Campe; 1746–1818 pp.), Вільгельма фон Гумбольдта (Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand Freiherr von Humboldt; 1767–1835 pp.), Фрідріха Августа Вольфа (Friedrich August Wolf; 1759–1824 pp.), Йоганна-Готтфріда Геєрдера (Johann Gottfried Herder; 1744–1803 pp.) та ін. Вони намагались реалізувати здоров'язбереження учнів через механізми любові до людини, їх шкільні заклади створювались серед розкішної природи за принципом «природа, школа, життя». У своїх педагогічних теоріях філантропісти виходили з того, що покращення умов життя людей неможливе без покращення навчально-виховної роботи в освітніх закладах. Основною метою було готувати люблячих життя людей, які б займались удосконаленням систем фізичного, інтелектуального та духовного виховання. Вони, як педагоги, заклали низку педагогічних ідей, які мали важливе продовження: шкільна гімнастика, трудове навчання, дитяча література, педагогічна освіта та ін. [1].

Німецька філософія І. Канта (Immanuel Kant; 1724–1804 pp.), Г. Гегеля (Georg Wilhelm Friedrich Hegel; 1770–1831 pp.), А. Дістервега (Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg; 1790–1866 pp.), Й. Гербарта (Johann Friedrich Herbart; 1776–1841 pp.), обґрунтувала на основі ідеї гуманістичної самосвідомості особистості шляхи реформування шкільної та університетської освіти. Адольф Дістервег (Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg; 1790–1866 pp.) приділяв велику увагу оздоровленню освіти через загальнолюдське виховання, у якому керівну роль відводив учителю. Він уважав, що в людей за допомогою системи виховання потрібно

розвивати схильності єдиної любові до людства, а особливо до свого народу. Основною метою виховання він вбачав гармонізацію всіх задатків людини, які вона повинна спрямовувати для служіння істині, красі й добру. Ідеальна гармонія виховання повинна базуватися на трьох принципах: природовідповідності, культуровідповідності та самодіяльності. Спираючись на ці принципи, в подальшому Дістервег створив «дидактику розвиваючого навчання» [11]. Йоганн Фрідріх Гербарт (Johann Friedrich Herbart; 1776–1841 pp.) був прихильником асоціативної науково-психологічної педагогіки. Велику увагу він приділяв мінливостям у процесі розвитку особистості, які впливали на утворення морального характеру. В основі цього характеру, уважав він, лежать особливості тіла, тому в інтересах морального виховання потрібно займатись здоров'язбереженням. Гербарт, як і більшість педагогічних мислителів, здоров'язбереження розуміє як систему такого способу життя, який загартовує тіло: «Я схвалюю все, що загартовує тіло, і переконаний, що надалі знайдуть такі способи загартування людини, які будуть зміцнювати її дух у цілому за власною ініціативою і нададуть їй можливість реалізовувати свою діяльність у відповідних напрямках, а також відчувати гордість у власних очах» [17]. Фребель Фрідріх Вільгельм (Friedrich Frobel; 1782–1852 pp.) – німецький педагог, який створив ідею «дитячого садка». Процеси здоров'язбереження дітей дошкільного віку вбачав у створенні спеціальних дитячих закладів (садків) і організації такої ігрової діяльності, яка повинна розвивати у дітей природну рухливість, безпосередність характеру, а також неабияку допитливість, прагнення до здорових форм наслідування та вільної творчості [9].

Реформаторська педагогіка розглядала процеси здоров'язбереження під кутом педагогіки «вільного виховання», що бере за основу вільне виховання всупереч системі погроз. Її представниками є Кей Еленн Кароліна Софія (Ellen Karolina Sofia Key 1849–1926 pp.), Генріх Шаррельман (Genrih Sharrelman; 1871–1940 pp.), Марія Монтессорі (Maria Montessori; 1870–1952 pp.), за поглядами яких, дітей не потрібно виховувати спеціально, а необхідно надати можливість дитині самостійно розвиватись і стати сонцем, навколо якого обертаються всі виховні процеси. Перед школою постає завдання здоров'язбереження дитини через розвиток творчих сил за допомогою дитячої фантазії. На думку Марії Монтессорі, школа повинна бути лабораторією, де вивчаються психологічні особливості дітей та проводяться систематично антропологічні обстеження [5].

Наступним кроком психолого-педагогічної науки була експериментальна педагогіка, або педологія, заснована на освітніх поглядах медичної домінанти в освітній галузі. Представниками цього напрямку були Лай Вільгельм Август (Wilhelm August Lay; 1862–1926 pp.), «Школа дії» Ернст Мейман (Ernst Friedrich Wilhelm Meumann; 1862–1915 pp.), у Франції – Альфред Біне (Alfred Binet; 1857–1911 pp.), у США – Едвард Лі Торндайк (Edward Lee Thorndike; 1874–1949 pp.), які намагалися завдяки останнім дослідженням в галузі психології визначити, наскільки можливо точно організувати педагогічні впливи на особистість учня. Експериментальна педагогіка здоров'язбереження намагається бути інтеграційною наукою, синтезуючи в собі педагогіку, фізіологію та психологію. Здоров'язбереження полягало у визначенні можливостей кожної дитини і завдяки цьому в конкретизації розвитку кожного за допомогою індивідуально розробленої програми навчання та виховання. В основі програми був інтелектуальний розвиток дитини. Експериментатори вважали, що попередня педагогіка мала абстрактний характер нормування, тому для більш наукового обґрунтування педагогічних процесів і самої педагогіки потрібно більш поглиблене обстеження дитини. Вони вказували на необхідність синтезованого знання про дитину, яке базується на анатомії та фізіології, а також на психології та патопсихології. Головним способом дослідження були визначені випробування тестами, на основі яких педагоги намагались відшукати засоби, за допомогою яких здійснювали навчання учнів ефективними методами [16].

Педагогіка прагматизму, в основу якої покладена дія у прагненні до істинного, що приносить користь. Представником цієї педагогіки був Джон Дьюї (John Dewey; 1859–1952 pp.), за концепцією якого виховання повинно розвиватись не на основі спадковості, а за

власним досвідом дитини. Дж. Дьюї намагався оздоровити суспільство, примиривши різні класові групи, увівши виховання на основі трудового навчання. При тому він уважав, що трудове навчання є елементом загальної педагогіки, а не професійної. У зв'язку з тим, що саме ручна праця є основою проходження дитини через усі етапи еволюції, що пройшла людина [18].

У педагогіці «громадянського виховання» і «трудової школи» Георг Міхаель Кершенштейнер (Georg Michael Kerschensteiner; 1854–1932 pp.) вбачав соціальне здоров'язбереження народної молоді, щоб діти не зазнали згубного впливу вулиці їх необхідно зробити трудовою молоддю за допомогою трудової школи. Потрібно завоювати владу над їхніми думками, а також серцем, щоб у подальшому вони стали повноцінними громадянами своєї країни. Для цього їм потрібно дати максимум практичних навичок у професійній підготовці. Теоретичні знання сприймаються як супроводжувальний процес для посилення професійності.

Нові школи за теорією «нового» виховання повинні забезпечувати розвиток дітей, які повинні бути готовими виконувати свої суспільні обов'язки на основі гармонійного і природного виховання. Яскравим представником був Адольф Фер'єр (Adolphe Ferriere; 1879–1960 pp.), який організовував школи інтернатного типу, де створене штучне середовище складалось з: 1) мальовничих природних місць; 2) енциклопедичних знань учнів; 3) вільних і активних методів навчання; 4) високого матеріального забезпечення; 5) шкільного самоврядування. Ці всі умови і повинні забезпечити фізичний, розумовий та моральний розвиток дітей, пристосованих до практичного життя [14].

Педагоги етико-гуманістичного напрямку, представниками якої були на Україні Г. Сковорода (1722–1794 pp.), І. Котляревський (1769–1838 pp.), Т. Шевченко (1814–1861 pp.), П. Куліш (1819–1897 pp.), О. Духнович (1803–1865 pp.), уважали, що через поширення освіти можливо народ зробити щасливим. У центрі їх ідей здоров'язбереження були взаємини людини і природи. Вони пропагували, що зміст і суть людини залежить «від сродної праці», тобто людина щаслива тоді, коли вона відповідає своєму призначенню. Вони були прихильниками організації народної школи, в основі виховання якої була сім'я, і батько та мати були зразком, живими іконами. Метою ж такої освіти в кінцевому результаті розвитку особистості є гармонізація розумового, фізичного, морального й естетичного виховання. Фізичне виховання повинно починатись до народження і полягало в здоровому способі життя батьків. Турбота родини про майбутніх своїх дітей повинна була починатись з турботи про матір. Розумове здоров'я розумілося як здатність пізнавати добро і зло. Все виховання переважно покладалося на вчителя, тому його постать піддавалась нищівній критиці і побажанням бачити народного вчителя здоровим, привітним, з гнучким мисленням. Педагоги мріяли про власну систему викладання й українські підручники [11].

Видатний український педагог К. Ушинський (1824–1870 pp.) першим у педагогіці піднімав питання про оздоровлення народу як фундаментальної основи оздоровлення держави, він говорив, що «народ є єдиним джерелом історичного життя держави і найкрасивішим створінням божим на землі». Ці погляди геніального науковця доводили те, що фізичне, духовне й соціальне здоров'язбереження людини полягає у формуванні здорового покоління. У поколінні, яке повинно поважати свій народ та примножувати його як фізичне, так і духовне здоров'я. Усе це можливе тільки при створенні своєї держави, для чого повинна існувати народна педагогіка. Так, народна мудрість для К. Ушинського була тими підвалинами, на яких повинна розбудовуватися в своєму змісті вся педагогічна, державна система. Він у своїх трактатах довів, що в основі здорових змістів наукової педагогіки повинна бути закладена мораль народної педагогіки.

Педагогічна система здоров'язбереження К. Ушинського вбирала в себе намагання зробити педагогічну систему наукою на основі народності. Він постійно заявляв, що головним рушієм прогресу в суспільстві й історичним розвитком суспільства є наука та освіта на основі народної творчості. Тому педагогічна наука повинна бути більш практичною і прикладною, теоретичний розвиток повинен мати також практичне пристосування у вигляді порад для

батьків і вчителів. Принципи народності виховання К. Ушинський розглядає, як право кожного народу на самовизначення, оскільки самобутність кожного народу коріниться передовсім у характері кожного індивіда. Саме виховання визначається самою сутністю особистості людини; саме характер є та сутність, за якою фундаментом є народність [10].

Неабияку роль у розвитку здоров'язбереження педагогічної думки в Україні на зламі XIX і XX століть відіграли відомі діячі освіти, представники педагогіки просвітительсько-демократичного напрямку: М. Пирогов (1810–1881 рр.), М. Корф (1834–1883 рр.), Х. Алчевська (1841–1920 рр.), Ю. Федькович (1834–1888 рр.), Б. Грінченко (1863–1910 рр.), М. Коцюбинський (1864–1913 рр.), І. Франко (1856–1916 рр.), Леся Українка (Лариса Петрівна Косач-Квітка) (1871–1913 рр.), Т. Лубенець (1855–1936 рр.). Ця система мала характер загальнолюдського виховання і заперечувала вузько спрямоване навчання, але у випадках оздоровлення за умови помірного або незадовільного здоров'я для широкого навчання можливі варіанти звуженої спеціалізації. М. Пирогов стверджував, що професійна освіта за всіма канонами повинна передовсім вибудовуватись на основі загальної освіти, а вже потім відбуватись спеціалізація за профільними предметами. Він боровся за самостійність університетів та реформування освіти, яка повинна виховувати особистість громадян: «Усі хто бажає бути патріотом і громадянином своєї держави повинен спочатку навчитися бути особистістю». Педагоги просвітительсько-демократичного напрямку вважали, що основне завдання педагогіки здоров'язбереження – це підготовка людей-громадян із широким світоглядом і високими гуманними почуттями. Основними засобами просвіти повинні бути навчання грамоти та ведення бесід повчального характеру [10].

Організація здоров'язбереження нації в основному була спрямована на охорону фізичного здоров'я. Недостачу морального та соціального здоров'я в педагогіці намагались компенсувати – І. Стешенко (1873–1918 рр.), М. Грушевський (1866–1934 рр.), П. Блонський (1884–1941 рр.) та С. Русова (1856–1940 рр.), які, здійснюючи організацію системи освіти в Україні, намагались, щоб в її основі лежала українізація. Вони накреслили програму становлення національної освіти в Україні.

Особливого значення оздоровленню нації через освіту надавав М. Грушевський (1866–1934 рр.), його думка полягала в системо-творенні української школи. Займаючись розвитком і творенням української історії, він, застосовуючи історичний метод, уважав, що основою здорової нації є її історія. Тому докладав багато зусиль для поширення історичних знань серед народу, вивчення історії у школах та створення педагогічної системи на основі історичного становлення нації. Порушення радянською владою історичного минулого українського народу повинне бути виправлене діяльністю суспільних організацій. Він залюбки пропагував українську історію в Парижі, Петербурзі. Видавав підручники для вивчення історії українського народу. Розробив проект створення Української Академії Наук. Він обґрунтував створення Українських кафедр при університетах [8].

Великий внесок в розвиток гуманістичного підходу до виховання особистості було зроблено А. Макаренком (1888–1939 рр.), Г. Ващенко (1878–1967 рр.) та В. Сухомлинським (1918–1970 рр.). Їхні праці є базовими основами гуманістичного виховання сучасної особистості. Концептуальні основи їхніх педагогічних систем зберігають актуальність донині. Педагогічна система А. Макаренка була запропонована як практична наука, яку можливо закріпити, використовуючи метод соціально-психологічних установок на формування дитячого колективу. Установка негативного катарсису (нитиків та панікерів), які сіють песимізм складає першу загрозу духовності. А. Макаренко стверджував, що «не існує окремо колективу вчителів та вихованців». Катарсичність ідеї А. Макаренка полягає в тому, що корекція відбувається тоді, коли особистість повинна досягти рівня духовності і здібностей усього колективу. Саме в цьому особистісному перетворенні індивід починає бути носієм колективних здібностей і можливостей, у цьому й полягає духовний катарсис особистості. Чим більший колектив, уважав А. Макаренко, тим більші його можливості. Колективне життя складає колективістську свідомість. У єдиному колективі вихователям легше виховувати, а в дітей швидше відбувається соціалізація, іншими словами

дорослішання [13].

Система Г. Ващенко полягає у створенні образу виховного ідеалу української людини. Здоров'я цього ідеалу побудоване на двох головних принципах: перший – християнської моралі і другий – української духовності, що спрямовані на службу Богові і Україні. Християнська мораль ставить основу виховання загальнолюдських цінностей: закон творення добра і боротьби зі злом, шукання правди і побудова справедливого суспільства, що спирається на закони краси і любові. Продовжуючи систему катарсисного виховання через колектив, Г. Ващенко поширює її за межі держави на рівень національної діяльності. Педагог-гуманіст мріяв про оздоровлення нації через систему виховання [9].

Система особистісно зорієнтованого підходу В. Сухомлинського полягає в багатоаспектній ідеї всебічного розвитку особистості, її пронизує проблема проектування людини. Здоров'я розвитку особистості складається з розумового, морального, естетичного, трудового та фізичного. При недостатній несформованості одного із названих компонентів говорити про нормальний розвиток немає сенсу. Варто говорити про порушення і неможливість розв'язати жодне педагогічне завдання. За цією теорією, виховна робота спрямовується на те, щоб дитині дати відчуття повноти життя за моральними канонами. Провідне місце в цій виховній системі займає розвиток творчого початку. Особливо В. Сухомлинський приділяв велику увагу загальному зміцненню здоров'я, успіх у навчанні визначається турботою про те, як спить, як харчується дитина, яке її загальне почуття, як вона грає, який режим дня, наскільки часто вона буває на свіжому повітрі. На його думку, дитина краще мислить на природі, саме там потрібно ставити запитання. Діти повинні жити в світі краси, а спільні переживання на природі дають вчителю можливість працювати творчо разом з дитиною. Виховання естетичних та етичних цінностей на природі розкривають у вихованцях все найкраще [10].

Історія розвитку педагогічної думки достатньо виразно демонструє проблеми збереження здоров'я. За весь час розвитку цивілізації в системі освіти мали місце різні цілі та технології здоров'язбереження людства. У різні часи ці технології мали різне ідеологічне та педагогічне підґрунтя і з розвитком суспільства вдосконалювались, накопичуючи досвід здоров'язбереження, спрямований на гармонізацію взаємовідносин з зовнішнім середовищем, розвиток та вдосконалення соціальних відношень у побудові державності. Основний напрямок здоров'язбереження – це гармонізація розвитку особистості, а перетворення універсально історичного досвіду технологій здоров'язбереження в педагогічній думці повинно суттєво покращити практикум здоров'я та життєдіяльність учасників педагогічного процесу.

Література

- 1. Адаменко О.** Особливості і тенденції розвитку педагогічної науки в Україні у другій половині ХХ століття / О. Адаменко, В. Курило // Рідна школа. – 2012. – № 4/5. – С. 39–43.
- 2. Алексєєв В. П.** Історія первісного суспільства / В. П. Алексєєв, А. І. Першиц // Наука. – 1990. – С. 6–16.
- 3. Галузинський В. М.** Педагогіка: теорія та історія / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – Київ : Вища школа, 1995. – 237 с.
- 4. Джуринський А. Н.** Історія педагогіки / А. Н. Джуринський. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
- 5. Завгородня Т. К.** Історія педагогіки: [навчально-методичний посібник] / Т. К. Завгородня, Л. М. Прокопів, І. В. Стражнікова. – Івано-Франківськ, 2014. – 160 с.
- 6.** Історія педагогіки / за ред. М. С. Гриценка. – Київ : Вища школа, 1973. – 447 с.
- 7. Кравець В. П.** Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва / В. П. Кравець. – Тернопіль : Тернопіль, 1996. – 436 с.
- 8. Латышина Д. И.** История педагогической мысли / Д. И. Латышина. – Москва : Гардарики, 2005. – 603 с.
- 9. Левківський М. В.** Історія педагогіки / М. В. Левківський. – Київ : Центр навчальної літератури, 2011. – 190 с.
- 10. Лузан П. Г.** Історія педагогіки та освіти в Україні : [навчальний посібник] / П. Г. Лузан, О. В. Васюк. – [2-ге вид., доп. і перероб.]. – Київ : ДАКККиМ, 2010. – 296 с.
- 11. Любар О. О.** Історія української школи і педагогіки / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – Київ : Знання, 2003. – 450 с.
- 12. Мазалова М.**

История педагогики и образования [Электронный ресурс] / М. Мазалова. – Режим доступа: http://royallib.com/book/mazalova_marina/istoriya_pedagogiki_i_obrazovaniya.html.

13. Максимюк С. П. Педагогіка: [навчальний посібник] / С. П. Максимюк. – Київ : Кондор, 2005. – 667 с. **14. Мешко О. І.** Історія зарубіжної школи і педагогіки / О. І. Мешко, О. І. Янкович, Г. М. Мешко. – Тернопіль : ТДПУ, 1996. – 207 с. **15. Пискунов А.** История педагогики / А. Пискунов. – Москва : ТЦ «Сфера», 1998. – 304 с. **16. Попов В. А.** История педагогики и образования / В. А. Попов; под ред. В. А. Слостенина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2012. – 208 с. **17. Пряникова В. Г.** История образования и педагогической мысли: [учебник-справочник] / В. Г. Пряникова, З. И. Равкин. – Москва : Новая школа, 1995. – 96 с. **18. Степашко Л. А.** Философия и история образования / Л. А. Степашко. – Москва : Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 272 с. **19. Фіцула М. М.** Педагогіка / М. М. Фіцула. – Київ : Академія, 2001. – 527 с.

УДК 371.12

Володимир Марків

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ НАРОДНИХ ШКІЛ ПІВДЕННО-СХІДНОЇ УКРАЇНИ У ХІХ СТОЛІТТІ (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Марків В.М. Педагогічна діяльність народних шкіл Південно-Східної України у ХІХ столітті (історико-педагогічний аспект).

У статті розглядається питання формування вчительського персоналу в ХІХ столітті для початкових класів. Історичний контекст становить ХVІІІ – на початку ХІХ століття, коли відбувається активний процес колонізації Північного Причорномор'я (побудова нові міст – Херсона, Миколаєва, Одеси, великої кількості містечок і сіл; розвиток промисловості, торгівлі, суднобудування, сільське господарства; виникнення і функціонування перших осередків освіти – народних шкіл, актуалізація питання щодо їх кадрового складу).

Ключові слова: народні школи, кадровий склад, ланки освіти, осередки освіти, учительські кадри, педагогічні знання, підготовка вчителів, професійний педагог, початкова школа.

Марків В. Н. Педагогическая деятельность народных школ Юго-Восточной Украины в ХІХ веке (историко-педагогический аспект).

В статье рассматривается вопрос формирования учительского персонала в ХІХ веке для начальных классов. Исторический контекст составляет ХVІІІ – нач. ХІХ века, когда происходит активный процесс колонизации Северного Причерноморья (построение новые городов – Херсона, Николаева, Одессы, большого количества городов и сел, развитие промышленности, торговли, судостроения, сельское хозяйства, возникновение и функционирование первых очагов образования – народных школ, актуализация вопроса их кадрового состава).

Ключевые слова: народные школы, кадровый состав, звенья образования, ячейки образования, учительские кадры, педагогические знания, подготовка учителей, профессиональный педагог, начальная школа.

Markiv V. N. Educational activity of folk schools in the south-east of Ukraine in ХІХ century.

In ХІХ century there was a sharp contradiction between a demand for well-educated and prepared production workers and extraordinarily low level and backwardness from the modern requirements of all branches of education in the Russian empire of that time. The position of affairs in Ukraine were considerably worse, than in the central provinces of Russia. The imperial power, trying to retain people in obedience, used school for this purpose. The Russian-language studying made difficulties in understanding of learning material by Ukrainian-speaking children. Church

patronage limited curricula and programs and did not give the access to new scientific knowledge, textbooks, articles and books.

School and education of this period could not satisfy the necessities of people in training. Only at primary school the education was free of charge. But parents could not send their children to it as they have to work from childhood. Family could not provide their children with clothing, shoes, food. Rather high payment for studying in secondary (gymnasium) and high (universities) educational institutions was affordable only for noble families.

Primary schools of Ukraine in that period were subjected to different ministries and departments, private persons, separate organizations. However, without regard to different subordination, content of education in them did not almost differ and determined by principles of Orthodoxy, autocracy, class, national and sexual inequality. Moreover a system of schools was not developed, and considerable part of children could not go to school.

At primary schools students studied a law of God, Russian, arithmetic and singing. The position of affairs in the primary classes of province schools was not better.

In the article the question of training of teaching staff for primary classes in XIX century is examined. At the end of XVIII beginning of XIX century there was an active process of colonization of North Black Sea region. New cities such as Kherson, Mykolaiv, Odesa and a lot of small towns and villages were built. Industry, trade, shipbuilding, agriculture were in progress. The first centers of education – folk schools were established, and the question of their teaching staff was actual.

Key words: folk schools, teaching staff, branches of education, centers of education, pedagogical knowledge, «training of teachers», professional teacher, primary school.

Наприкінці XVIII – поч. XIX ст. здійснюється активний процес колонізації Північного Причорномор'я. Будуються нові міста: Херсон, Миколаїв, Одеса та інші, велика кількість містечок і сіл. Розвивається промисловість, торгівля, суднобудування, сільське господарство. З'являються перші осередки освіти – народні школи, і, відповідно, нагальним стає й питання їх кадрового складу.

Питання формування вчительського персоналу в XIX ст. для початкових шкіл постійно висвітлювалось на сторінках «Сборника Херсонского земства», у наукових працях дореволюційних науковців та педагогів-практиків М. Чехова, В. Стоюніна, М. Демкова, Б. Влахопулова, Л. Толстого, сучасних авторів – О. Любара, О. Сухомлинського, І. Павлика, П. Тригуба, О. Тригуба та інших.

Перша в межах сучасної Миколаївської області загальноосвітня школа на 25 осіб була відкрита в 1827 році. У 30-40 роках XIX ст. вже налічувалось близько 15 шкіл, які давали початкову освіту і охоплювали зовсім незначну частину дітей шкільного віку [1, с. 7].

У 1828 році міністр народної освіти Шишков сказав, що «народної освіти в Російській імперії майже не існує» [2, с. 379], бо навіть в 1836 р. у Російській імперії було лише 661 училище. Для того щоб функціонували школи, потрібно було мати приміщення, меблі, підручники і, головне, забезпечити потужний кадровий потенціал. На той час у Росії не було розвиненої системи підготовки вчительських кадрів. Із 1784 року в Санкт-Петербурзькому головному народному училищі почалася «підготовка вчителів» [2, с. 247]. У 1786 році виникла вчительська семінарія, яка потім була перетворена на 1804 р. у педагогічний інститут. Із 1817 року в цьому інституті починають готувати вчителів для парафіяльних шкіл та народних училищ [2, с. 247–248].

У цей період більша частина вчителів початкових шкіл – відставні солдати та офіцери, волосні писарі, письменні селяни, священнослужителі та чиновники. Вони викладали в школах без будь-якої спеціальної освіти, деякі з них були ледве письменні [4, с. 8–9]. Так, наприклад, в школах державних селян в Засілля, Снігурівці, Станіславі, Мар'їнському, навчання проводили священники.

У селах Широка Балка, Корчарівка, Балацьке, Остапівка, Горожино, Загрядівка, Нікольське та інших – учителями були міщани. У м. Кривий Ріг, с. Покровське, Михайлівка,

Новоіванівка (Касперівка) – унтер-офіцери вчили дітей грамоті.

Серед учителів початкових шкіл іноді зустрічалися вихідці з дворянських сімей [4, с. 93–95]. У 60-х роках XIX ст. спостерігається процес повільного, але невпинного зростання кількості початкових шкіл. Більшість народних шкіл в Херсонському повіті виникли між 1860 і 1865 роками [4, с. 9]. Становище сільського вчителя було доволі скрутним. Умов для нормального проведення навчального процесу не було. Під школу сільською громадою виділялися малоприспособовані приміщення: церковні будинки (с. Пересадівка, Новоіванівка, Нововоронцовка, Нікольське), сторожки (с. Корчарівка), сільські розправи (с. Новокурськ, Данівка, Себіно, Баловне, Матвіївка, Балацьке, Михайлівка), будинки сільської громади (с. Новомиколаївка, Широка Балка, Новий Буг, Широке, м. Шестерне, с. Гур'ївка, Полтавка); будинки вчителів (Дудчине, Киселівка), дяконів, найманих будинках (Воєнно-форштатське, с. Сергіївка, Осокорівка, Грушівка) тощо [4, с. 93–96].

Умови роботи не відповідали вимогам. Класні приміщення були темні, вологі, тісні. Заснована в с. Архангельському у 1871 році земська двокомплектна школа розміщувалася в сільській хаті. Кімнати були настільки тісні, що учні не могли виконувати письмові роботи. У с. Новогригорівка школа заснована у 1868 році, розташовувалася в тісній глинобитній хаті [5, с. 128].

Більше 36,5 % церковнопарафіяльних шкіл й 67,7 % шкіл грамоти Херсонської губернії були «незручні» для проведення занять [6, с. 50]. Катастрофічно не вистачало наочних посібників, методичної літератури, підручників. Загалом у 1891 році 30 відсотків початкових шкіл Херсонської губернії, за свідченням директора народних училищ В.Фармаковського, перебували в незадовільному стані [7, с. 1].

Сільський учитель, незалежно від того, у якій школі він працював – земській церковнопарафіяльній чи школі грамоти, залишався знедоленим. Селяни почасти з недовірою ставились до вчителя та недооцінювали його важку працю. Заробітна плата вчителя складала 40–50 крб. на рік, іноді трохи більше [4, с. 73]. Сільська громада в значній кількості випадків не могла забезпечити вчителя житлом, опаленням на зиму. У тому випадку, коли селяни не могли розрахуватися з учителем за його працю, він був вимушений ходити по домівках учнів і збирати натуроплату хлібом, борошном, зерном і т. ін.

Нерідкістю було те, коли вчителі щоденно ходили на роботу за 10-12 кілометрів. Так, учителі Погорілівської, Мішковської, Широкобалківської шкіл щоденно ходили пішки з м. Миколаєва на роботу.

Іноді вчителі, не маючи оселі, проживали в класних кімнатах. Сільська громада інколи надавала помешкання вчителям у зовсім не приспособованих вологих, погано опалювальних приміщеннях, це було причиною того, що вчителі часто хворіли. Не було розроблено системи соціального захисту вчителів, пенсійне законодавство на них не поширювалося.

У школу йшли вчителювати випадкові люди; відраховані з числа студентів духовної семінарії за погану успішність, просто невдахи. У с. Ковалівка вчителював п'яниця і гульвіса, син місцевого дяка. За незначну провину він забив до смерті учня С. Леженка [8, с. 17].

У 1884 році у с. Кам'янка, що поблизу м. Очакова, відкрито церковнопарафіяльну школу. Містилася вона в церковній сторожці, де навчалось 5 хлопчиків і 2 дівчаток, і вчили їх дяк і піп-розстрига, обидва, за свідченням шкільної інспектури, «до навчання не здатні» [9, с. 343].

У 1864 році з появою земств з'явилися хоч і незначні, але позитивні тенденції до покращення роботи народних шкіл. Значна увага приділялася вчителям, їх нестача змусила земство Херсонського повіту у 1865 році 20 селянських хлопчиків послати вчитися на кошти земства в Херсонське повітове училище «з метою підготовки вчителів сільських шкіл» [4].

Управа запропонувала виділити кожній школі по 50 крб. для підготовки вчителів і ще в 1867 році заснувати педагогічні курси за рахунок фінансів губернського земства при Херсонській гімназії, для чого було виділено 1500 крб. Але, як стало згодом видно з журналу

засідань учительської ради і управи 1868 року, гроші за призначенням не доходили, вони осідали в кишенях сільської влади [4]. Крім того, грошова допомога, призначена одному вчителю, видавалась іншому, зовсім нездібному. Тому було вирішено, що допомога не повинна перевищувати суму, яка відпускається на утримання школи самою громадою, і допомогу видавати у вигляді додатку до заробітної плати вчителю [4].

У 60-х роках XIX ст. головними питаннями були: де взяти гроші на утримання шкіл; звідки взяти підготовлених учителів [10, с. 133].

У цей час земство вирішило залучити до педагогічної справи жінок. Прийнята постанова про виділення по 1000 крб. щорічно на зміцнення Херсонської жіночої гімназії, у якій безкоштовно навчалися 25 земських стипендіаток, з виплатою їм стипендії [10, с. 134].

Підвищується заробітна плата вчителів. У 1873 р. вона складала від 250 до 300 крб. на рік, при готовій квартирі, опаленні, прислузі і воді [10].

Поступово підвищується якість роботи педагогів. За наказом Міністерства народної освіти в імперії з'являються зразкові класи, у тому числі і в Херсонській губернії: Тягінці, Корчарівці, Дудчині, Нововоронцовці, Новомиколаївці, Покровському, Великій Олександрівні, Архангельському, Кривому Розі, Широкому, Миколаївці, Полтавці, Привольному, Новій Одесі, Станіславі, Засіллі [10].

Підвищуються вимоги до вчителів щодо виконання своїх обов'язків. Учитель повинен вести облікові книжки шкільного майна, класний журнал, звітність по продажу книжок, дотримуватись вимог шкільної програми, яка передбачає вивчення Закону Божого, арифметики, письма, читання та співу.

Зростає навантаження на вчителя – у класах збільшується кількість учнів. При нормі у 60 учнів на одного вчителя, їхня кількість сягала до 80–90 осіб, тому у вчителів з'являються помічники. Інколи в однокласній народній школі вчитель працював одночасно з трьома відділеннями, що, безсумнівно, призводило до зниження якості знань учнів.

За свідченням члена повітової училищної ради А. Єнкуватова, у 1866 році в Херсонському повіті існувало 58 училищ, у яких працювало 54 вчителі і 21 законовчитель. Найбільша плата вчителю складала 300 крб., найменша 22 крб. 40 коп. на рік. Найвища плата за викладання Закону Божого законовчителям складала 100 крб., а найменша 30 крб. на рік. Найбільше число учнів на одного вчителя – 120 осіб, найменше – 4 [4, с. 30–31].

На засіданнях управи пропонувалося покращити кадровий склад учителів. У результаті в Одесі та Миколаєві було створено учительські семінарії, проводилися літні курси підготовки вчителів.

Земство багато турбувалося про підвищення рівня педагогічних знань учителів. У збірнику Херсонського земства 1898 року за №8 говориться про те, що під керівництвом Бунакова у 1875 році і барона Корфа у 1881 році пройшли з'їзди вчителів. На початку 90-х років, коли замість з'їздів стали проводити курси, земство стало відпускати гроші на утримання відряджених на них учителів. Від'їжджали на курси і в Москву. Так, у 1873 р. два вчителі, один з них з Новопокровської школи, були відряджені на курси до Московського політехнічного музею. Проводились такі курси і в Херсоні. З метою допомоги вчителям виписувались педагогічні журнали «Земская школа», «Воспитание и обучение», «Народная школа», «Русский начальний учитель», «Образование», але на 2–3 школи приходився один екземпляр. При школах створювалися педагогічні бібліотеки [10, с. 152].

Отже, у другій половині XIX століття різко зростає кількість початкових шкіл та вчителів, покращується їх якісний склад. Так, у 1895 році в народних училищах Херсонської губернії працювало 1370 вчителів. З них 663 закінчили вчительські семінарії і взагалі отримали спеціальну підготовку й освіту, двоє закінчили курс вищих, 704 середніх навчальних закладів. Лише один не мав права на викладання. Із 489 законовчителів 25 закінчили семінарії, 463 середні і один вищий навчальні заклади [11, с. 43].

На нашу думку, наведені факти надають можливість зробити висновок, що початкова школа в Південно-Східній Україні наприкінці XVIII – початку XIX століття пройшла складний шлях становлення і розвитку. Учительство перейшло від відставного солдата до

освіченого професійного педагога. Незважаючи на митарства, злидні, труднощі, які пройшли вчителі і народна школа загалом, можна сказати про те, що в XIX ст. було закладено фундамент організації роботи з педагогічними кадрами. Вагомий внесок у забезпечення діяльності вчителів народних шкіл другої половини XIX ст. зробили земства губернії.

Література

1. Освіта на Миколаївщині у XX–XXI ст. (Історичні нариси). – Миколаїв : Вид-во УДМТУ. 2. **Демков М. И.** Курс педагогики. – 4.2: Теория и практика воспитания. – Москва – Петроград. – Изд. В. В., 1915. – 366 с. 3. **Каптерев П. Ф.** История русской педагогики. – Петроград: Земля, 1915. – 746 с. 4. Материалы по делу народного образования в Херсонском уезде, извлеченные из дела земства членом Херсонских уездных – училищного совета и земской управы Герцешштейном и им же составленный обзор деятельности земства Херсонского уезда в деле народного образования в период времени от открытия земских учреждений до настоящего времени. 1865–1874. – Херсон : Типография И. О. Ващенко, 1874. – 637 с. 5. Учебное заведение Одесского учебного округа, состоящее в ведении дирекций народных училищ. – Вып. 3: Таврическая дирекция. – Одесса, 1891. – С. 128. 6. Сборник Херсонского земства. – 1899. – № 5 (май). – Херсон, 1899. – 327 с. 7. Сборник Херсонского земства. – 1892. – № 12 (декабрь). – Херсон. – 1892. – 440 с. 8. Державний архів Одеської області, ф. Р–91, оп.1, спр. 52, 17 с. 9. Херсонские епархиальные ведомости. – 1886. № 7. – С. 343; – № 9. – 429 с. 10. Сборник Херсонского земства. – 1898. – №8 (август). – Херсон, 1898. – 159 с. 11. Сборник Херсонского земства. – 1896. – № 10 (октябрь). – Херсон. 1896. – 509с. 12. Народное образование в России с 60-х годов XIX века / сост. Н. В. Чехов. – Москва. – По 1912. – 224 с. 13. **Стоюнин В. Я.** Педагогическое сочинение. – СПб : Тип. М. М. Стасюлевича, 1911. – 488 с.

УДК 378.147

Тетяна Мотуз

ФОРМУВАННЯ ІДЕЙ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ УКРАЇНИ: ДЖЕРЕЛОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ

Мотуз Т. В. Формування ідей толерантності в педагогічній думці України: джерелознавчий аспект.

У статті здійснено аналітичний огляд та класифікацію джерелознавчої бази досліджень історії розвитку ідеї толерантності в педагогічній думці України. Виявлені джерела систематизовано в чотири групи, що представляють послідовність наукового розроблення досліджуваної проблеми. Репрезентативність сформованої джерельної бази обґрунтовано на основі джерелознавчого аналізу й синтезу з урахуванням соціокультурного контексту.

Ключові слова: історичне джерело, педагогічне джерело, джерела актованого характеру, науково-педагогічні джерела, толерантність, класифікація.

Мотуз Т. В. Формирование идей толерантности в педагогической мысли Украины: источниковедческий аспект.

В статье осуществлен аналитический обзор и классификация источниковедческой базы исследований истории развития идеи толерантности в педагогической мысли Украины. Выявленные источники систематизированы в четыре группы, представляющие последовательность научной разработки исследуемой проблемы: 1) источники актированного характера (законодательные материалы международного, всеукраинского, регионального уровней: декларации, законы, постановления, приказы и др.); 2) научно-педагогические источники (монографии, статьи, исторические исследования, диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук); 3) методическая литература (учебные пособия, рекомендации, разработанные педагогическими коллективами учебных заведений разных типов, обобщение опыта, отчеты, материалы съездов, конференций) 4) источники

личного происхождения: мемуары и произведения художественной литературы. Репрезентативность сложившейся источниковой базы обоснован источниковедческим анализом и синтезом с учетом социокультурного контекста.

Ключевые слова: исторический источник, педагогический источник, источники активированного характера, научно-педагогические источники, толерантность, классификация.

Motuz T. V. Forming the ideas of tolerance in educational thought of Ukraine: the source studies aspect.

An analytical review and classification of source database of research of ideas of tolerance in educational thought of Ukraine are given in this article. The sources are identified and systematized in four groups, and represent the sequence of scientific development of the research problem. They are normative sources (legislative materials of international, national, regional levels: declarations, laws, resolutions, orders etc.); scientific-pedagogical sources (monographs, articles, historical researches, dissertations for the doctor's and candidate degree); methodical literature (tutorials, recommendations, which are developed by pedagogical staffs of educational institutions of different types, generalization of experience, reports, materials of congresses, conferences); sources of personal origin: memoirs (memories and autobiographies) and works of fiction. Representation of formed sources is based on source-grounded analysis and synthesis taking into accounts the socio-cultural context.

We were guided by the following principles to select sources for analysis: authenticity (information contained in selected sources is not only versatile and complete, but authentic); complementarity (primary data coming from different sources must be mutually complemented, varied and most fully reflect all aspects of the research subject); consistency (to make theoretical generalizations sources should enable systematic coverage of the most significant facts).

The complex of historical and educational resources and literature, which are worked out in the research process, includes all the possible ways of obtaining information that enables to make the system analysis and generalization of the research problem. The analysis of studied sources shows that they are quite reliable and sufficient for the theme.

The systematization of source database of the research the history of ideas of tolerance in educational thought of Ukraine, presented in article, allows considering the development of various aspects of the research problem in dynamics from a theoretical study to practical implementation.

Key words: historical source, pedagogical source, normative sources, scientific-pedagogical sources, tolerance, classification.

Концепт «толерантність» для науки, зокрема педагогічної, є новим. Він сформувався в середині ХХ століття як розгорнуте розуміння сутності понять «милосердя», «терпимість» і подібних. Розвиток концепту і його широке застосування в освітній діяльності пов'язані з розвитком глобальних відносин і все більшою прозорістю кордонів у всьому світі. Унаслідок революційних перетворень, численних реформ освітніх систем принципи толерантності стали невід'ємною частиною та необхідною умовою організації освітнього процесу. Система освіти має значний потенціал для виховання толерантності, оскільки вона впливає на людину вже з дитинства, формуючи доброзичливість, інтерес до відмінностей і здатність оцінювати людину неупереджено.

Концентрація зусиль науковців та педагогів-практиків на розв'язання зазначеної соціально-педагогічної проблеми відкриває можливість більш глибокої сучасної інтерпретації принципів педагогіки толерантності, упровадження особистісно зорієнтованої освіти, що забезпечують гармонію загальнолюдської, міжнаціональної, національної та індивідуально-особистісної культури.

Попри значний науковий доробок педагогів щодо проблеми толерантності, можемо стверджувати, що на сьогодні проблема джерелознавчої бази досліджень історії розвитку ідеї толерантності у вітчизняній педагогічній думці не отримала належного обґрунтування.

Проблема відбору, встановлення достовірності та точності історичних джерел, а

також методи обробки й аналізу відомостей, що містяться в них, розробляються джерелознавством – спеціальною галуззю історичних знань, наукою про історичні джерела, теорію і практику їх використання в дослідженнях. У сучасному підручнику «Історичне джерелознавство» Я. Калакура подає таке визначення історичного джерела: «Історичне джерело – це носій історичної інформації, що виник як продукт розвитку природи і людини й відбиває той чи той бік людської діяльності» [5, с. 28].

Типами історичних джерел називають ті їх групи, що мають споріднений спосіб передачі відомостей або близькі за змістом, формою і походженням. Визначають такі типи джерел: а) речові; б) словесні (вербальні); в) зображальні; г) звукові (фонічні); д) поведінкові. Класифікацію за авторством застосовують як до словесних, так і до речових, зображальних, конвенціональних, поведінкових, звукових джерел, однак у кожному окремому випадку враховуються специфіка створення джерела і форма передачі інформації. У проблемно-тематичних дослідженнях, в історико-краєзнавчій роботі, в навчальному процесі нерідко застосовується групування джерел за хронологічно-географічною ознакою. При цьому враховуються два основні критерії:

- 1) епоха або історичний період виникнення джерела;
- 2) місце створення джерела (країна, регіон, місцевість) [5, с. 47].

Педагогічні джерела є емпіричною основою пізнання історико-педагогічної дійсності. Педагогічний джерело – це різновид джерела історичного, оскільки методологія пізнання реальності минулого постає в якості загальної основи для всіх галузей наукового історичного знання.

Радянський науковець Д. Раскін визначає історико-педагогічне джерело як «продукт соціальної діяльності, що містить у вигляді певної знакової системи інформацію про суспільні процеси виховання та навчання, закріплює цю інформацію та володіє потенційними умовами для включення цієї інформації в систему історико-педагогічних знань» [9, с. 91].

Особливості вивчення педагогічних фактів полягають у тому, що їх не можна безпосередньо спостерігати та експериментально відтворити. Факти минулої педагогічної дійсності пізнаються опосередковано, через джерела. Історики педагогіки визнають різноманіття видів педагогічних джерел, яке, у свою чергу, породжене різноманіттям форм соціально-педагогічної діяльності людей і відносин між ними. Спроби класифікувати джерельну базу історико-педагогічної науки робили українські науковці Л. Голубнича [2], Н. Гупан [3], С. Лобода [7], О. Петренко [8], Н. Сейко [11], О. Сухомлинська [12] та ін. Праці згаданих вище авторів демонструють той факт, що не існує єдиної класифікації історико-педагогічних джерел. Здійснюючи поділ на групи, дослідники беруть за основу такі показники: час і місце написання джерел, місце зберігання, рівень узагальнення фактологічного матеріалу, близькість до відображуваних подій, предмет вивчення тощо.

У роботі «Класифікація історико-педагогічних джерел» (1989 р.) письмові джерела Д. Раскін поділяє на роди, види і, відповідно, підвиди. Документальні джерела як рід представлені чотирма видами: актові, діловодні, статистичні та картографічні. Розповідні джерела як рід представлені п'ятьма видами: особисті, художні, публіцистичні, історичні, наукові. Дидактичні джерела – це документація навчального процесу (підручники, програми, навчальні плани, класні журнали, учнівські роботи тощо) [10]. Вітчизняний дослідник Н. Гупан [3] запропонував класифікувати історико-педагогічні джерела за проблемно-тематичним, хронологічним і персоніфікованим підходами [3, с. 18].

Мета статті – здійснити аналітичний огляд та класифікацію джерелознавчої бази досліджень історії розвитку ідеї толерантності в педагогічній думці України.

Початковий етап роботи з дослідження процесу розвитку ідеї толерантності учнівської молоді у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХХ – початку ХХІ століть пов'язаний з визначенням кола історико-педагогічних джерел, необхідних для виконання поставлених завдань.

Задля ґрунтовного дослідження проблеми розвитку ідеї толерантності учнівської

молоді у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХХ – початку ХХІ століть, спираючись на класифікації, запропоновані вітчизняними дослідниками, зокрема Л. Голубничою [2], Н. Гупаном [3], О. Петренко [8], О. Сухомлинською [12], розподілили джерела дослідження на такі групи: 1) джерела актованого характеру (законодавчі матеріали міжнародного, всеукраїнського, регіонального рівнів: декларації, закони, постанови, накази та ін.); 2) науково-педагогічні джерела (монографії, статті, історичні дослідження, дисертації на здобуття наукового ступеня доктора та кандидата наук); 3) методична література (навчальні посібники, рекомендації, що розроблялися педагогічними колективами закладів освіти різних типів, узагальнення досвіду, звіти, матеріали з'їздів, конференцій). Значущість джерел цієї групи, як і попередньої, полягає в тому, що в них були зосереджені основні відомості про норми всього навчально-виховного процесу, а відповідно до них давалися рекомендації та вказівки щодо його поліпшення в окремих навчальних закладах; 4) джерела особистого походження: мемуари (мемуари-спогади і мемуари-автобіографії) і твори художньої літератури, у яких найбільш послідовно втілено процес розвитку ідеї толерантності, становлення міжособистісних стосунків.

Відбираючи джерела для проведення аналізу, ми керувалися такими принципами: достовірності (інформація, яка містяться у відібраних джерелах, має бути не тільки багатогранною й повною, а й достовірною); взаємодоповнення (первинні дані, які надходять з різних джерел, мають взаємно доповнюватись, бути різноманітними та якнайповніше відображати всі аспекти предмета дослідження); системності (для здійснення теоретичних узагальнень джерела мають надавати можливість системного охоплення найбільш істотних фактів).

Комплекс історико-педагогічних джерел та літератури, які опрацьовано у процесі дослідження, містить усі можливі напрямки отримання інформації, що дає змогу робити системний аналіз та узагальнення з досліджуваної проблеми. Аналіз вивчених джерел свідчить, що вони цілком достовірні і достатні для розкриття теми.

Аналізуючи джерела *першої групи* (джерела актованого характеру) ми звертали увагу на те, як ідея толерантності зафіксована і відображена у нормативних документах міжнародного, всеукраїнського, регіонального рівнів, а також на місце толерантності в актованих документах вітчизняної системи освіти II половини ХХ – початку ХХІ століття.

Серед документів міжнародного рівня, в основу яких покладено принципи демократії, рівноправ'я, взаємоповаги та рівності у різних сферах суспільного життя, слід виокремити Declaration of principles on tolerance / Декларацію принципів толерантності (Резолюція Генеральної конференції ЮНЕСКО 16.11.1995 р.), Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women / Конвенцію ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (Факультативний протокол 995_794 від 06.10.1999 р.), International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination / Міжнародну Конвенцію про ліквідацію всіх форм расової дискримінації (Генеральна Асамблея ООН від 21.12.1965 р.), Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities / Декларацію про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних та мовних меншин (Генеральна Асамблея ООН від 18.12.1992 р.), The UN Convention on the rights of the child / Конвенцію ООН про права дитини (Генеральна Асамблея ООН від 21.12.1995 р.) та ін.

Головним актованим джерелом міжнародного рівня, що має велике значення для нашого дослідження, є Declaration of principles on tolerance / Декларація принципів толерантності (далі – Декларація) [4], затверджена Резолюцією Генеральної конференції ЮНЕСКО 16 листопада 1995 року. У ній держави – учасниці Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури, визначили, що толерантність є не тільки найважливішим принципом, а й необхідною умовою миру і соціально-економічного розвитку всіх народів [4]. Важливе значення для досліджень у галузі суспільно-гуманітарних наук, у тому числі у педагогіці, є те, що в Декларації подається чітке визначення терміна «толерантність». У цьому документі концепт «толерантність» має кілька трактувань: 1) повага, прийняття та розуміння різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів вияву

людської індивідуальності; 2) чеснота, яка робить можливим досягнення миру і сприяє заміні культури війни культурою миру; 3) активне ставлення, що формується на основі визнання універсальних прав і основних свобод людини; 4) відмова від абсолютизації істини та затвердження норм, встановлених в міжнародних правових актах у галузі прав людини [4]. У Декларації актуалізовано питання виховання толерантності як особистісної якості, людської чесноти і найбільш ефективного засобу попередження насильства й нетерпимості. Головним інструментом виховання толерантності декларація визначає систему освіти. У ст. 4 документа обґрунтовується необхідність виховання в душі терпимості, що повинно сприяти формуванню в молоді навичок незалежного мислення, критичного осмислення суджень, що базуються на моральних цінностях [4].

Ідеї толерантності, гуманізму, демократії знайшли своє відображення у низці нормативних документів сфери освіти, серед яких Закони України «Про освіту» (2016), «Про загальну середню освіту» (1999), Національна доктрина розвитку освіти (Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002), Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти (колегія Міністерства освіти і науки України 28.12.1996 р.), Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти (наказ Міністерства освіти і науки України № 434 від 06.09.2000 р.), Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 31.10.2011р. №1243), Концепція національного виховання (схвалена Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти 30 червня 1994 року), Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді (наказ Міністерства освіти і науки України № 641 від 16.06.2015 р.) та ін. Звернення до цих документів дало нам змогу систематизувати та узагальнити державні вимоги до системи освіти щодо формування толерантності підростаючого покоління, демократизації освітнього процесу, а також встановити залежність практики виховання у вітчизняних навчальних закладах від вектору розвитку державної політики в галузі освіти.

3-поміж *другої групи* джерел (науково-педагогічні джерела) перше місце за кількістю посідають статті в педагогічних часописах. У хронологічних межах нашого дослідження і до цього часу стаття є найбільш поширеним комунікаційним елементом у науці, відповідно найбільш поширеною комунікаційною структурою – науковий журнал. Наукові часописи є одночасно і головним засобом повідомлення про нові досягнення науки, нові знання, і «фундаментальним архівним сховищем» перевірених і визнаних наукових результатів, інструментом, за допомогою якого дослідники створюють свою професійну репутацію [6].

Статті, опубліковані в педагогічних журналах, є цінними для дослідження історії розвитку ідеї толерантності. Аналіз їх змісту дав нам змогу отримати інформацію про те, на яких напрямках у той чи той період часу концентрувалася увага педагогів-науковців і практиків, як здійснювалися дослідження і як їх результати впливали на освітню практику, хто з українських науковців зробив найбільший внесок у розвиток ідеї толерантності в означений термін. Крім того, кількість і якість матеріалів, опублікованих у педагогічних часописах протягом другої половини ХХ – початку ХХІ століття, були для нас й індикатором розвитку ідеї толерантності, показником зміни інтересу науковців до толерантності як педагогічного концепту.

Аналізуючи статті у науково-педагогічних виданнях II половини ХХ – початку ХХІ ст., ми враховували такі їх особливості: через наукові статті повідомляються результати важливих досліджень; стаття робить наукову інформацію доступною широкому загалу; опублікована стаття є завершальним етапом певної частини наукового дослідження; стаття є засобом передачі наукових знань у часі й просторі; наукові публікації відбивають історію розвитку науки, відображають сучасний стан її досягнень, а також спонукають до подальшого прогресу; на інформацію, подану в статті, можна посилається як на достовірну та коректну, адже наукові статті проходять процедури рецензування та редагування науковцями відповідних галузей.

Важливим для нас було визначити коло науково-педагогічних журналів II половини

XX – початку XXI ст., які ми використовували як джерела для аналізу розвитку ідеї толерантності у зазначений період. Чільне місце серед вітчизняних науково-педагогічних часописів належить журналу «Радянська школа» (з 1991 року – «Рідна школа»). Статті, опубліковані в «Радянській школі», є науковими та високої якості, адже публікації завжди передувала процедура відбору, рецензування та редагування матеріалів. У межах нашого дослідження журнал мав значний наклад і був популярним як серед науковців, так і серед педагогів-практиків. Окрім журналу «Радянська школа», ми аналізували матеріали вісника АПН України «Педагогіка і психологія», «Шлях освіти», «Педагогіка толерантності» та ін.

Особливу увагу під час проведення дослідження ми приділили такому виду науково-педагогічних джерел, як дисертації на здобуття наукового ступеню кандидата й доктора педагогічних наук. Дисертація, особливо докторська, є значним внеском у розвиток наукового знання. Аналізуючи дисертації, ми враховували як кількісні показники у той чи той період часу, так і якісні (напрямок досліджень, новизна, значення для розвитку науки тощо).

Термін «толерантність» у тематиці дисертаційних робіт з'явився лише на початку XXI століття, що пов'язано з тим, що означений концепт порівняно новий для вітчизняної педагогічної науки. Проте у II половині XX століття активно проводилися дослідження та захищалися дисертації з питань, дотичних до тематики толерантності, таких, як інтернаціоналізм, гуманізм, демократизація освітнього процесу тощо.

Зважаючи на те, що концепт «толерантність» є міждисциплінарним, тобто таким, що досліджується різними науками, цінними для нашого дослідження були наукові розвідки з філософії, психології, соціології. Так, положення докторської дисертації Г. Бардієр розкриває проблематику класифікації видів толерантності / інтолерантності (міжвікова, гендерна, міжособистісна, міжетнічна, міжкультурна, міжконфесійна, професійна, управлінська, соціально-економічна і політична), а також погляди на її структуру [1]. Використані у дослідженні наукові роботи Р. Валітової, П. Кінга, В. Лекторського, М. Мацковського та ін.) надали можливість виокремити наукові напрямки, які досліджують різні аспекти проблеми толерантності (аксіологічний, акмеологічний, гносеологічний), зрозуміти природу феномену «толерантність» з точки зору філософії й соціології та передумови його інтеграції в систему педагогічних наук.

Для нашого дослідження вагомими були дисертаційні роботи з педагогіки щодо місця толерантності в освітньому процесі за спец. 13.00.07 – «Теорія і методика виховання» (О. Андрійчук, Н. Барбелко, Л. Бернадська, Т. Білоус, О. Вербицький, О. Волошина, Т. Гурова, М. Карандаш, Е. Койкова, О. Матієнко, О. Столяренко та ін.), 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» (М. Андреев, Н. Бирко, І. Залесова, А. Зінченко, Ю. Ірхіна, Ю. Костелянець, Р. Костенко, О. Орловська, Д. Пащенко, Ю. Тодорцева, та ін.), 13.00.01 – «Загальна педагогіка, історія педагогіки» (С. Авраменко, О. Зарівна та ін.) 13.00.05 – «Соціальна педагогіка» (Я. Довгополова, О. Мірошник та ін.) – 13.00.08 – «Дошкільна педагогіка» (К. Романюк та ін.), 13.00.02 – «Теорія та методика навчання» (О. Муляр та ін.). У названих роботах увага науковців зосереджена переважно на формуванні толерантності учнівської та студентської молоді у процесі виховної роботи, а також професійній підготовці майбутніх учителів до формування толерантності учнів. Майже кожен автор дослідження впроваджував у практику роботи загальноосвітніх, дошкільних, вищих навчальних закладів програми спецкурсів, курсів за вибором з проблем толерантності.

З-поміж загального масиву дисертаційних досліджень виокремлюємо роботи, що стосуються виховання / формування в учнів / студентів окремих видів толерантності. Це дозволило нам простежити динаміку змін інтересу науковців до певних соціальних сфер прояву толерантності / інтолерантності. Так, у роботах О. Гриви, Т. Гурової, Я. Довгополової, Е. Койкової розглядаються питання формування толерантності молоді в умовах полікультурного простору. Формування міжетнічної та міжнаціональної толерантності досліджено в роботах О. Вербицького, О. Дрозд, І. Залесової, К. Романюк. У межах досліджень з гендерного виховання учнівської молоді захищені дисертації щодо

формування гендерної толерантності (О. Морозова, С. Фадєєв, Л. Шустова та ін.). Як окремий напрямок педагогічних досліджень визначаємо наукові розвідки з проблем толерантності вчителя загальноосвітньої школи (М. Андреев, Н. Бирко, Т. Білоус, Т. Варенко, І. Залесова, М. Карандаш, Ю. Котелянець, Р. Костенко, Ю. Тодорцева).

До *третьої групи* джерел ми віднесли методичну літературу (навчальні посібники, рекомендації, що розроблялися педагогічними колективами закладів освіти різних типів, узагальнення досвіду, звіти, матеріали з'їздів, конференцій).

У методичних рекомендаціях ми мали змогу відстежити практичну сторону втілення ідеології толерантності в освітній процес, тобто реалізацію теоретичних напрацювань науковців, а також простежити найбільш розповсюджені у хронологічних межах дослідження педагогічні ідеї щодо педагогічних технологій виховання толерантності учнівської молоді. Як приклад, відзначимо методичні рекомендації С. Борисюк «Розвиток колективної толерантності та згуртованості засобами групової консультативної роботи», М. Масютіної «Виховуємо толерантність: форми та методи роботи», М. Горват «Виховання толерантності у процесі інтерактивного педагогічного спілкування», А. Зінченко «Педагогіка комунікативної толерантності у вищій школі», І. Тишик «Міжетнічна толерантність як крос-культурна складова педагогічної діяльності викладача історії», Н. Орловської «Школа толерантності: шлях до формування толерантного суспільства». Важко переоцінити значення для нашого дослідження збірників наукових конференцій. Матеріали, опубліковані у збірниках, презентують результати педагогічних пошуків і наукових досліджень з різних напрямків педагогічної науки. Протягом II половини ХХ – початку ХХІ століття було проведено велику кількість науково-методичних конференцій, науково-практичних семінарів, педагогічних читань з проблем навчання та виховання учнівської молоді, у ході яких з-поміж інших розглядалися питання толерантності, гуманізму, демократизації освітнього процесу.

Важливими історико-педагогічними джерелами досліджень історії розвитку ідеї толерантності є документи освітніх установ, навчальних закладів та органів народної освіти. Значна частина означених матеріалів зберігається у фондах документів шкіл та органів управління освітою державного та обласних архівів. Матеріали названих установ містять інформацію про практичну реалізацію міжнародних, державних, регіональних нормативних документів у галузі виховної роботи з учнівською молоддю, зокрема з питань виховання толерантності.

Отже, у статті здійснено систематизацію джерелознавчої бази досліджень історії розвитку ідеї толерантності у педагогічній думці України на основі інтеграції змісту і виду джерел, що дає змогу розглянути розроблення різних аспектів досліджуваної проблеми в динаміці: від теоретичного обґрунтування до практичної реалізації.

Література

- 1. Бардиер Г. Л.** Социальная психология толерантности: автореф. дисс. на соискание ученой степени доктора психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Г. Л. Бардиер. – Санкт-Петербург, 2007 – 45 с.
- 2. Голубнича Л. О.** Класифікація джерел історіографії педагогічної персоналії / Л. О. Голубнича // Педагогічний дискурс. – 2013. – Вип. 15. – С. 162–167. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/peddysk_2013_15_35.pdf
- 3. Гупан Н. М.** Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – Київ : А.П.Н., 2002. – 224 с.
- 4.** Декларація принципів толерантності, схвалена Генеральною конференцією ЮНЕСКО на 28-й сесії в Парижі 16 листоп. 1995 р. // Віче. – № 11(128). – 2002. – С. 12–13.
- 5. Калакура Я.С.** Историчне джерелознавство: [підручник для студ. іст. спец. вузів] / Я. С. Калакура, І. Н. Войцехівська, Б. І. Корольов; [та ін.]. – Київ : Либідь, 2003. – 486 с.
- 6.** Коммуникация в современной науке. – Москва : Прогресс, 1976. – 438 с.
- 7. Лобода С. М.** Педагогічна творчість учителя на шпальтах вітчизняної преси ХХ століття: протистояння ідей : [монографія] / С. М. Лобода ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 504 с.
- 8. Петренко О. Б.** Гендерні підходи до освіти та виховання в історії вітчизняної школи і педагогіки (ХХ

століття) : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка, історія педагогіки» / Петренко Оксана Борисівна. – Київ, 2011. – 426 с. **9. Раскин Д. И.** Историко-педагогический источник в свете современных проблем источниковедения и системного подхода / Д. И. Раскин // Актуальные вопросы историографии: сб. науч. тр. / Под ред. Э. Д. Днепров и О. Е. Кошелевой. – Москва : Изд. АПН СССР, 1986. – 230 с. **10. Раскин Д. И.** Классификация историко-педагогических источников / Д. И. Раскин // Историографические методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики : [сб. науч. тр.] / под ред. Э. Д. Днепров и О. Е. Кошелевой. – Москва, 1989. – С. 85–98. **11. Сейко Н. А.** Добродійність у сфері освіти України (XIX – початок XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Н. А. Сейко. – Луганськ, 2009. – 44 с. **12. Сухомлинська О. В.** Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Частина 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 37–54.

РОЗДІЛ 4
ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИННИКІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 37.013.42

Ольга Бондаренко

РОЛЬ КУРАТОРА АКАДЕМІЧНОЇ ГРУПИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ
СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ГІРНИЧИХ ІНЖЕНЕРІВ

Бондаренко О. В. Роль куратора академічної групи у формуванні професійної спрямованості майбутніх гірничих інженерів.

У статті розкрито зміст діяльності куратора академічної групи, спрямованої на формування готовності майбутніх гірничих інженерів до професійної діяльності; схарактеризовано найбільш ефективні форми й методи профорієнтаційної роботи у вищому навчальному закладі, подаються їх приклади.

Ключові слова: куратор, академічна група, майбутні гірничі інженери, професійна спрямованість, професійна діяльність, готовність до професійної діяльності, профорієнтаційна робота, форми й методи профорієнтаційної роботи куратора.

Бондаренко О. В. Роль куратора академической группы в формировании профессиональной направленности будущих горных инженеров.

В статье раскрыто содержание деятельности куратора академической группы, направленной на формирование готовности будущих горных инженеров к профессиональной деятельности; охарактеризованы наиболее эффективные формы и методы профориентационной работы в высшем учебном заведении, приводятся примеры.

Ключевые слова: куратор, академическая группа, будущие горные инженеры, профессиональная направленность, профессиональная деятельность, готовность к профессиональной деятельности, профориентационная работа, формы и методы профориентационной работы куратора.

Bondarenko O. V. Role curator of the academic group in the formation of a professional orientation of future mining engineers.

Relevance of the proposed article the problem range that can be represented as non educational services requirements of society demands of the individual, the needs of the labor market. The author proves that the leading role in solving the urgent problems of education belongs curator of the academic group. In the article the content of the curator of the academic group, including its functions (analytical, organizational, communication, controlling, socialization) and areas of work within five years teaching students in higher education.

The author argues that curators often overlooked is this aspect as the formation of a professional orientation of future mining engineers.

The purpose of the article is the characteristic forms and methods of work of the curator, directed towards professional orientation of future mining engineers.

In the article the author defines the concept of «professional orientation» and «readiness for future mining engineers to the profession». The said readiness is revealed as a complex personality formation, which is found in the unity of the whole motivational, content-operational, emotional and volitional and evaluative, reflective components.

Author determined the most effective forms and methods of vocational guidance in higher education (excursions, travel distance learning, training exercises, discussion) submitted their examples.

Key words: curator, academic group, future mining engineers, professional orientation, professional work, commitment to professional activities, vocational work, forms and methods of vocational guidance of curator.

У Наказі Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [7] зазначено, що розбудова вітчизняної освітньої системи в умовах кардинальних суспільно-економічних змін, вимагає розв'язання нагальних проблем, які стримують її якісний розвиток. Серед зазначених проблем актуальною є невідповідність освітніх послуг вимогам суспільства, запитам особистості, потребам ринку праці.

Означена проблема не є новою. Окремим її аспектам присвячена низка наукових праць. Так, шляхи підвищення якості освіти були предметом дослідження О. Барило, Л. Дегтяренко, О. Євсюкова, С. Потеряйко, В. Тищенко та ін. Механізми модернізаційних зрушень в освіті в умовах входження до світового освітнього простору розглядалися в працях В. Ащрущенка, В. Беха, Н. Коломінського, В. Лугового, С. Ніколаєнка, Н. Ничкало, В. Шинкарука та ін.

Між тим, аналіз щорічної вступної кампанії переконує, що навіть державні виші все частіше орієнтуються на задоволення потреб населення в освіті, ніж на задоволення потреб народного господарства у фахівцях певного профілю, у результаті чого ринок освітніх послуг практично відірваний від потреб працедавців.

Для Дніпропетровщини вкрай необхідним є випуск фахівців технічних спеціальностей, зокрема гірничих інженерів. Адже «від якості підготовки гірничих інженерів залежить ефективність освоєння георесурсів, напрям і темпи розвитку сучасних технологій і техніки в гірничій справі, рівні безпеки і технічної оснащеності праці гірників – все те, що визначає інноваційний характер розвитку гірничих підприємств» [3], зрештою добробут держави загалом. Однак, у монографії «Включення випускників гірничо-металургійних спеціальностей до професійно-економічної сфери суспільства (Дніпропетровський регіон)», авторами якої є Д. Колісник, М. Мосьондз, Л. Колісник, зазначено, що нині спостерігається зниження показника працевлаштування випускників інженерно-технічних спеціальностей, зокрема гірничо-металургійного профілю, за фахом [4, с. 4].

Між чинників, які зумовили низький рівень працевлаштування молодих фахівців інженерно-технічних спеціальностей, автори називають як об'єктивні (дисбаланс попиту і пропозиції на ринку праці, низька якість практичної підготовки фахівців, невідповідність компетенцій випускників вимогам роботодавця), так і суб'єктивні (відсутність чітких професійних орієнтацій, уявлення про престижність професії, відсутність достатніх економічних, соціокультурних, символічних, інформаційних, особистісних ресурсів) [4, с. 4].

Уважаємо, що однією з причин ситуації, що склалася, є недостатня сформованість у випускників гірничого профілю професійної спрямованості, а відтак низький рівень готовності до професійної діяльності. Тому профорієнтаційна робота у ВНЗ повинна спрямовуватися не лише на інформування учнів загальноосвітніх закладів про світ професій, а й стимулювання позитивної мотивації до подальшої професійної діяльності майбутніх гірничих інженерів, з тим, щоб після закінчення вишу вони прагнули обійняти посаду за фахом. Провідна роль у формуванні професійної спрямованості, готовності майбутніх гірничих інженерів до професійної діяльності належить їхнім наставникам – кураторам академічних груп.

Теоретико-методичні засади навчально-виховної роботи куратора академічної групи у ВНЗ висвітлено в працях таких науковців, як: А. Алексюк, І. Бех, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, І. Зязюн та ін. Зміст діяльності наставника студентської групи розглянуто Л. Дябел, О. Клименко, Л. Мороз та ін.

Мета статті – схарактеризувати форми й методи роботи куратора, спрямовані на формування професійної спрямованості майбутніх гірничих інженерів.

Зміст діяльності куратора академічної групи визначається сукупністю тих функцій (аналітична, організаційна, комунікативна, контролююча, соціальна), які він має реалізувати на практиці.

Загалом, куратор повинен:

– планувати й організовувати виховну роботу на підставі урахування міжособистісних стосунків у колективі, мотивів навчальної та пізнавальної діяльності студентів, рівня їх

інтелектуального розвитку, індивідуальних особливостей, соціально-побутових умов життя, стану здоров'я, результатів навчання тощо;

– взаємодіяти зі студентами під час навчально-виховного процесу;

– забезпечити надання необхідної допомоги студентському самоврядуванню, творчим групам, радам тощо.

Уважаємо за необхідне акцентувати увагу на тому, що куратор має сприяти формуванню професійної спрямованості, готовності майбутніх гірничих інженерів до професійної діяльності. Професійну спрямованість визначаємо як одне зі структурних утворень особистості, яке означає достатньо усвідомлену й емоційно виражену її орієнтацію на певний вид професійної діяльності.

Готовність майбутніх гірничих інженерів до професійної діяльності витлумачуємо як складне особистісне утворення, яке виявляється в єдності ціле-мотиваційного, змістово-операційного, емоційно-вольового та оцінно-рефлексивного складників [2].

Практика профорієнтаційної роботи у вищих навчальних закладах давно вийшла за межі роботи приймальної комісії. Вона має планомірно здійснюватися впродовж усього навчального року в університеті загалом і на факультетах зокрема за такими напрямками: робота з учнями I–IV класів, V–VIII та IX–XI класів загальноосвітніх шкіл; робота з учнями IX та XI класів загальноосвітніх шкіл у сільській місцевості; робота з учнями технікумів, коледжів, професійних училищ тощо; взаємодія з роботодавцями [6].

Задля ефективності профорієнтації необхідно здійснювати системну роботу з урахуванням інтересів і потреб конкретної студентської аудиторії, застосовувати як традиційні, так й інноваційні форми та методи.

Задля формування спрямованості майбутніх гірничих інженерів на професійну діяльність доцільно реалізувати на практиці такі форми й методи роботи, як «Екскурсія до геолого-мінералогічного музею Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет», година спілкування «КНУ – флагман гірничої освіти і науки України!», тренінги та тренінгові вправи «Мої успіхи в минулому», «Змагання мотивів», «Гра в лотерею», заочна подорож, дискусія «Досвід, майстерність, талант – що визначає успішність професійної діяльності майбутнього гірничого інженера?» тощо.

Подаємо приклади профорієнтаційних заходів, які можна реалізувати кураторам майбутніх гірничих інженерів.

Вправа «Гра в лотерею» (за М. Корніловою)

Мета: допомогти майбутнім гірничим інженерам переконатися в правильності вибору професії; пояснити наслідки неправильного вибору професії; зрозуміти необхідність не лише свідомого вибору професії, а й бажання працювати за фахом після здобуття освіти.

Обладнання: картки, ручки.

Методика проведення гри

1. Учасникам необхідно на чистих картках написати 3 назви професій, які вони бажають отримати протягом життя.

Далі картки перемішують і кожен учасник обирає лише 1 картку (як у лотереї).

2. Результати вибору обговорюються групою.

Тренер просить піднятися тих, хто отримав картку зі своєю професією.

Можна підрахувати відсоток тих, кому пощастило у виборі.

Можна пофантазувати й описати новий Світ, у якому будуть тільки заявлені однотипні групи професій.

3. Обговорення. Що було важко? Що відчували під час проведення вправи?

Заочна подорож – це форма профорієнтаційної роботи, під час якої студенти під керівництвом куратора ознайомлюються з новою інформацією щодо змісту обраної професії, широко використовуючи наочні посібники.

Структура заочної подорожі охоплює певні етапи.

Підготовчий етап: комплектування «портфеля екскурсовода» та визначення змісту «портфеля». Під комплектуванням «портфеля» розуміють «умовне найменування комплекту

наочного приладдя, використаного під час проведення екскурсії» чи заочної подорожі. Зміст «портфеля» – це обсяг інформації, яку має висвітлити екскурсовод на конкретній зупинці маршруту.

Проведення подорожі:

I. Вступна частина (повідомлення теми, завдань, стимулювання позитивної мотивації учнів, оголошення маршруту подорожі).

II. Основна частина (подорож, висвітлення інформації на кожній станції маршруту, узагальнення й систематизація матеріалу кожної зупинки).

III. Підсумкова частина (узагальнення матеріалу подорожі).

Подорожуючи, варто пам'ятати основні вимоги, які висуваються до проведення заочної подорожі: оптимальна тривалість подорожі становить 25 – 35 хвилин; доцільна кількість зупинок – 3–5; ретельний добір об'єктів показу на зупинках; наявність чітко продуманого маршруту з використанням географічної карти; наявність ілюстрацій та / або відео до кожної зупинки; закріплення матеріалу на кожній зупинці.

Фрагмент заочної відеоподорожі:

«Кривий Ріг – від зимівника до металургійного гіганта!»

Мета: ознайомити з історичними етапами розвитку гірництва на Криворіжжі; з'ясувати внесок у розвиток гірничодобувної справи таких відомих людей, як Олександр Поль, Мартин Шимановський, Сергій Калачевський, Яків Веснік, Михайло Курако та ін.; стимулювати позитивну мотивацію майбутніх гірничих інженерів через любов до рідного краю, до професії гірника.

Маршрут: «Зимівник Кривий Ріг» – «Польове поле» – «Сталева лихоманка» – «Криворіжсталь» – ПАТ «АрселорМіталл Кривий Ріг».

Обладнання: мультимедійна презентація, фрагменти фільмів «Маленька гаряча Батьківщина. Серія 1. Польове поле», «Маленька гаряча Батьківщина. Серія 2. Менеджери сталеві лихоманки», «Маленька гаряча Батьківщина. Серія 3. Весніки», «Старе місто. Кривий Ріг. Частина 1», «Старе місто. Кривий Ріг. Частина 2».

Перебіг заходу

Зупинка 1. «Зимівник Кривий Ріг».

Кожен із Вас чув не одну легенду про заснування Кривого Рогу. Які легенди Вам відомі?

Окрім легенди, згаданої у вірші Р. Маренич, є ще одна не менш цікава про нащадка уральського майстра з виплавки заліза, на ім'я Іван Рогов (*розповідь легенди*).

Кожна з легенд певною мірою вказує на походження назви нашого міста та історію його виникнення. Однак серед науковців і досі немає єдиної позиції щодо походження назви і навіть року виникнення Кривого Рогу. Давайте переглянемо фрагмент відео, у якому автори доводять, що науковим обґрунтуванням назви міста є рельєф місцевості (рис. 1).

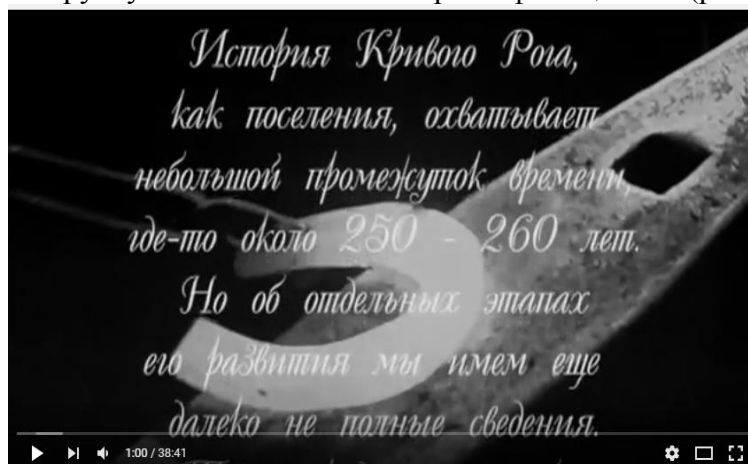


Рис. 1 Фрагмент відео «Старе місто. Кривий Ріг. Частина 1», автори сценарію: О. Нарижнова. О. Мельник

Запитання для бесіди після перегляду фрагменту відео:

- Ким уперше і коли було описано рельєф місцевості нашого краю?
- Чому версія Інституту мовознавства АН України імені О. Потебні щодо етимології назви нашого міста є найбільш реальною?
- Що таке «зимівник»?
- Коли засновано поштову станцію Кривий Ріг на Кизикерменському тракті і чим зумовлене її заснування?
- Чому саме 1775 рік вважається роком заснування поштової станції?
- Чому науковці вважають, що місто Кривий Ріг на 40 років молодше від офіційної дати заснування?
- Які реальні кроки нині роблять краєзнавці, співробітники Криворізького історико-краєзнавчого музею, зокрема О. Мельник й І. Стеблина, задля внесення змін до літочислення Кривого Рогу?

Кривий Ріг є унікальним містом. На Кизикерменському тракті від Кімбурна (Очакова) до Крюкова (Кременчука) через кожні 25 верст було побудовано 10 поштових станцій, і тільки наше місто переросло від зимівника, слободи до металургійного гіганта. Як це відбувалося? І чий долі криються за цим непростим процесом?

Із 1774 року територію нашого краю починають відвідувати науковці імператриці Катерини II (І. фон Гюльденштедт, В. Зуєв, В. Леванов, В. Ізмайлов та ін.) задля підтвердження або спростування інформації про наявність залізної руди.

Зупинка 2. «Польове поле».

– Хто такий Олександр Поль? Що вам відомо про цю людину?

«Степовий колумб», а саме так згодом будуть величати Олександра Миколайовича, мав дуже знатне коріння. Так, його дід був шведським дворянином, який у 1787–1791 рр. як офіцер Російської імперії брав участь у російсько-турецькій війні. По материнській лінії Олександр Поль мав козацьке коріння, оскільки його мати Ганна Павлівна, з якою побрався другим шлюбом батько (Микола Іванович), доводилася онукою козацького гетьмана Павла Полуботка. У цьому шлюбі 20 серпня 1832 року народився первісток – Олександр. Початкову освіту Сашко здобував спочатку в Катеринославській, а згодом в Полтавській гімназії, яку у 1850 р. він закінчив зі срібною медаллю. Незабаром О. Поль вступає на юридичний факультет до Дерптського університету, а у 1854 р. закінчує його, здобувши ступінь кандидата дипломатичних наук. Далі на нього чекає дорога додому, на Катеринославщину...

Із 1858 р. Олександр Поль розпочинає свою активну громадську діяльність, яка принесла йому популярність, але головним улюбленим заняттям для нього залишалися подорожі рідним краєм. Одна з таких подорожей припадає на липень 1866 р., коли О. Поль відвідає Гайдамацьку печеру в Дубовій балці на правому березі ріки Саксагань поблизу Кривого Рога, і зробить неймовірне відкриття. Давайте поглянемо на відеореконструкцію подій того часу... (*Перегляд фрагменту відео «Старе місто. Кривий Ріг. Частина 1», автори сценарію: О. Наріжнова. О. Мельник.*)

Отже, оглядаючи балку, Олександр Поль натрапляє на вихід залізних руд і доводить їх високу якість за підтримки Людвіга Штріпельмана, професора мінералогії Саксонської Гірської Академії. Згодом у світ вийде праця Л. Штріпельмана під назвою «Геологія і геогностичний опис Криворізьких рудних родовищ», яку було видано в Лейпцигу.

Понад 10 років О. Поль безутішно намагатиметься довести, що Криворіжжя може стати «другим Уралом», переконуватиме в необхідності спорудження залізниці від Катеринослава до Казанки, проект якої вдасться реалізувати лише в 1881–1884 рр. Будівництво залізниці стане своєрідним каталізатором модернізаційних процесів в економіці рідного краю. Завдяки Катерининській залізниці Кривий Ріг буде поєднано з вугільним Донбасом і ліквідовано відірваність нашого рідного краю від світу. Так закладатимуться основи розвитку міста.

Прості та щирі вдячні почуття

До тебе в серці назавжди зберіг,
Моя любов, любов на все життя,
Чудове рідне місто – Кривий Ріг.
Зливаюся з тобою без вагань,
Як степ, в якому виріс ти колись,
Де річки Інгулець та Саксагань
В обійми нероз'єднані злились.

Словами Юрія Кур'янова, які було написано в наш час, повною мірою можна схарактеризувати любов до Кривого Рогу, яку проніс через усе життя у своєму серці великий «степовий Колумб»...

Зупинка 3. «Сталева лихоманка».

Протягом 60–80 років XIX ст. в Україні завершився промисловий переворот, який полягав у переході від мануфактури до фабрики, від дрібного товарного виробництва – до широкомасштабного, від ручної праці – до застосування парових двигунів та системи машин.

Економічний розвиток України під владою Російської імперії визначали насамперед галузі важкої промисловості – вугільна, залізорудна, металургійна, машинобудівна. Новими промисловими районами стали Донецький кам'яновугільний, Криворізький залізорудний та Нікопольський марганцевий басейни. Завдяки урядовим пільгам тут виникали численні акціонерні товариства (АТ) з іноземним капіталом (АТ Криворізький залізних руд та ін.). Провідне місце серед іноземних вкладників належало французьким та бельгійським підприємцям, на кошти яких створювалися заводи, зокрема Гданцівський чавуноливарний. Від реформи 1861 р. до кінця століття видобуток залізної руди зріс у 158 разів і становив більше його половини. Отже, майже через десятиліття після початку освоєння Донбасу в районі Кривого Рогу розгорнувся широкомасштабний видобуток залізної руди, почалася «сталева лихоманка»...

Більш докладно особливості «сталеві лихоманки» на Криворіжжі переглянемо у фрагментах відео «Маленька гаряча Батьківщина. Серія 2. Менеджери сталеві лихоманки», режисера О. Барбарука-Трипольського.

Отже, одним із найбільших промислових підприємств на Криворіжжі став Гданцівський чавуноливарний завод, відкритий у 1892 році за ініціативи «АТ Криворізьких залізних руд» за участі інженера Мартіна Феліксовича Шимановського. Станом на 1894 р. на 13 рудниках басейну (Саксаганському, Шмаковському, Божедарівському, Галковському та ін.) видобуто понад 53 млн. пуд руди за участі 3 тис. робітників (1/3 видобутку руди в Російській імперії). (*Перегляд відео «Старе місто. Кривий Ріг. Частина 2», автори сценарію: О. Наріжнова, О. Мельник*).

Зупинка 4. «Криворіжсталь».

Позаду початок XX ст., який для Криворіжжя став кризовим, попереду – 1931 р., який ознаменувався підписанням наказу про будівництво Криворізького металургійного заводу головою Вищої ради народного господарства СРСР Серго Орджонікідзе. Завод необхідно буде ввести в дію вже до кінця 1932 року. Очільником будівництва і першим директором заводу стане колишній офіцер Яків Ілліч Веснік (*Перегляд відео «Маленька гаряча Батьківщина. Серія 3. Весніки», режисер О. Барбарук-Трипольський*).

Нелегкою ціною далось будівництво майбутнього металургійного гіганта. За величними шахтами і домнами сотні і тисячі героїчних подвигів довжиною в життя... (*Вірш Юрія Кур'янова*).

...Твій непоборний, гордий, вільний дух
Кувався в праці різних поколінь;
Ти знав незгоди, пережив біду,
І вистояв під тиском двох століть.
Даруєш людям щедро силу надр;
З неробами ти не в товаришах;
І слава працьовитості луна

За межами твоїх кар'єрів, шахт.
Садами розквітаєш повесні,
Із року в рік кипить в тобі життя.
Нехай лунають вірші та пісні,
Про місто, що прямує в майбуття.
Веселкою краси на сонці грай!
Відколи йду крізь пил твоїх доріг,
Люблю тебе, мій милий серцю край,
Мій Кривий Ріг, мій рідний Кривий Ріг!

Зупинка 5. ПАТ «АрселорМіттал Кривий Ріг».

Нині ПАТ «АрселорМіттал» є світовим лідером з виробництва сталі, який має представництва в 60 країнах світу. Він посідає провідні позиції на основних світових ринках збуту металу, включаючи такі галузі, як автомобілебудування, будівництво, виробництво побутової техніки.

«Сталий розвиток. Якість. Лідерство» – саме такі цінності визначають загальну стратегію довгострокового розвитку компанії. Мета підприємств цієї світової корпорації полягає у виробленні безпечної екологічної сталі, забезпеченні комфортних ергономічних умов виробництва без виробничих ризиків для співробітників та підрядників. Саме у цьому полягає зміст бренду компанії: «Змінюючи майбутнє». (*Перегляд відео «Компанія АрселорМіттал – 10 років в Україні»*).

Підсумок заочної подорожі.

Нам пощастило з вами народитися, навчатися і працювати в одному з найпрекрасніших міст України – Кривому Розі. Місті славетних людей, місті гірників! Пишайтеся цим!

Проведення кожної подорожі, екскурсії передбачає підготування звіту, тому логічним узагальненням почутого і побаченого сьогодні буде підготування вами індивідуального твору-есе на тему «Кривий Ріг. Місто, довжиною в життя». Завершимо нашу подорож словами Світлани Александрової [1]:

Чим пахне Кривий Ріг

Хтось написав вірша: чим пахне Львів..
А я... я заздрила тим, хто живе у Львові...
Там присвятили стільки гарних слів,
Там стільки захвату та щирої любові...
Подумалось, а як же Кривий Ріг?
Хіба він гірший? Просто особливий.
Стоїть на перехресті двох доріг,
Простий неначе, але серцю милий.
Найдовше місто у Європі! Чули всі?!
Що на сто двадцять кілометрів простягнулось.
Він не відразу розкривається в красі..
Та всім, хто був тут – місто не забулось...
Тут особливе і повітря, й краєвид,
Кар'єри, шахти, особливі люди.
Воно притягує до себе, мов магніт,
Сталеве місто, місто – велич, місто – чудо.
То чим же пахне місто Кривий Ріг ?
Якими запахами кличе він додому?
Коли земля його, торкнувшись моїх ніг,
Знімає вмить далеких подорожей втому.
Він пахне щастям, пахне силою людей,
І батьківською рідною землею,
Серцями світлими та радістю дітей.

Він пахне затишно домівкою моєю.

Окрім годин спілкування, екскурсій, подорожей, задля формування професійної спрямованості майбутніх гірничих інженерів доцільно реалізувати форми та методи роботи, які передбачали б ознайомлення «з реальним виробничим процесом, особливостями професійної діяльності сучасного гірничого інженера – лекції-екскурсії на кар'єри»; бесіди «Історія нашого факультету», «Мій ВНЗ – найкращий»; зустрічі з випускниками, які досягли успіхів у професії [5, с. 155], дискусії тощо.

Отже, профорієнтаційна робота повинна бути невід'ємною частиною освітнього процесу вищого навчального закладу й обов'язково спрямована на формування професійної спрямованості майбутніх гірничих інженерів. Перспективи подальших розвідок убачаємо у висвітленні змісту профорієнтаційної роботи в системі «школа – ВНЗ – підприємство».

Література:

1. Александрова С. Чим пахне Кривий Ріг [Електронний ресурс] / Світлана Александрова. – Режим доступу: <http://m.0564.ua/news/842857> **2. Бондаренко О. В.** Структура готовності майбутніх гірничих інженерів до професійної діяльності / О. В. Бондаренко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія: зб. статей. – Вип. 45. Ч. 4. – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – С. 45–51. **3. Браташ О.** Проблеми і розвиток вищої гірничої освіти [Електронний ресурс] / О. Браташ. – Режим доступу: <http://ea.dgtu.donetsk.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/7279/1> **4. Включення випускників гірничо-металургійних спеціальностей до професійно-економічної сфери суспільства (Дніпропетровський регіон): [монографія] / Д. В. Колісник, М. В. Мосьондз, Л. О. Колісник. – Дніпропетровськ: НГУ, 2015. – 87 с.** **5. Дерев'янку О. В.** Формування професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів у процесі навчання фахових дисциплін: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Дерев'янку Олена Василівна. – Житомир, 2014. – 387 с. **6. Моркун В. С.** Підготовка гірничого інженера: школа – ВНЗ – підприємство: [монографія] / В. С. Моркун, З. П. Бакум, С. М. Хоцькіна, В. В. Ткачук. – Кривий Ріг: Видавничий центр ДВНЗ «КНУ», 2015. – 244 с. **7. Наказ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>**

УДК 371.134

Ірина Онищенко

НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА МОТИВАЦІЯ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Онищенко І. В. Навчально-професійна мотивація як складник професійного становлення майбутніх фахівців педагогічного профілю.

У статті розкрито сутність поняття «навчально-професійна мотивація», її ознаки, структура та роль у професійному становленні майбутніх фахівців педагогічного профілю. Визначено, що навчально-професійна мотивація охоплює інтеграцію спонукань, пов'язаних із навчальною та професійною діяльністю, на основі взаємних трансформацій пізнавальних і професійних мотивів. Проаналізовано соціально-психологічні особливості навчально-професійної мотивації майбутніх педагогів, розкрито умови її формування в умовах ВНЗ. Обґрунтовано, що навчально-професійна мотивація є внутрішнім рушійним чинником формування професіоналізму, провідним чинником успішного навчання у ВНЗ.

Ключові слова: мотив, мотивація, навчально-професійна мотивація, навчальна діяльність, професійна діяльність, професійна підготовка, професійне становлення, педагог.

Онищенко И. В. Учебно-профессиональная мотивация как составляющая профессионального становления будущих специалистов педагогического профиля.

В статье раскрыта сущность понятия «учебно-профессиональная мотивация», ее

признаки, структура и роль в профессиональном становлении будущих специалистов педагогического профиля. Определено, что учебно-профессиональная мотивация включает интеграцию побуждений, связанных с учебной и профессиональной деятельностью, на основе взаимных трансформаций познавательных и профессиональных мотивов. Проанализированы социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации будущих педагогов, раскрыты условия ее формирования в условиях вуза. Обосновано, что учебно-профессиональная мотивация является внутренним движущим фактором формирования профессионализма, ведущим фактором успешного обучения в вузе.

Ключевые слова: мотив, мотивация, учебно-профессиональная мотивация, учебная деятельность, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка, профессиональное становление, педагог.

Onishchenko I. V. Educational and professional motivation as a part of professional formation of future specialists of pedagogical specialization.

The interest in teaching profession and its development is one of the important factors of successful learning and future professional self-development. Educational and professional motivation is important in teacher's professiogram. The aim of the article is to analyse the socio-psychological characteristics of educational and professional motivation for future pedagogical specialists, define the role of educational and professional motivation in the system of future teachers training. Research methods are the analysis of state standards, statistics and scientific publications. Analyzed social-psychological characteristics of educational and professional motivation of future teachers showed the conditions of its formation in terms of high school. Educational and professional motivation requires integration, interests, incentives, values and motivations which encourage and guide person in mastering future profession. The direction of development and transformation of the motivational structure of students' personality formation during the educational process is determined by the number of specific factors, such as educational system, educational institutions, organization of educational process, personal characteristics of students, personal characteristics of teachers, specific academic subjects. It was proved that educational and professional motivation is the internal driving factor of professionalism formation and a leading factor in successful learning at secondary school.

Formation of educational and professional motivation of future specialists of pedagogical specialization is an essential component of training. It provides students with fundamental knowledge, professional skills, active, conscious affirmation of professional choice. Educational and professional motivation is a dynamic system that changes according to the stages of professional development of the individual. Training of teachers must make the transition from teaching and learning to the professional development with corresponding changes in motivations, goals, means, subjects and results. Prospects for further research are aimed at studying the place of motivational component in the structure of readiness of the future teacher to innovative professional activities.

Key words: motive, motivation, educational and professional motivation, learning activities, professional activities, professional training, professional development and teacher.

Важливим завданням сучасної вищої освіти є підготовка фахівця, мотивованого на отримання високопрофесійних знань, набуття професійних компетенцій та професійну самореалізацію. Проблеми професійного самовизначення, розвитку професійної самосвідомості, самоідентифікації та професійної мотивації в освітньому процесі вищої школи останнім часом набувають особливої актуальності.

Інтерес до професії педагога та її опанування є одним із важливих чинників успішного навчання й майбутнього професійного самовдосконалення. У цьому контексті формування навчально-професійної мотивації студентів у ВНЗ може стати критерієм і однією з компетенцій, на основі якої можна характеризувати рівень професійної підготовки в університеті. Студент, професійно визначаючись, надає перевагу певним видам діяльності, у

яких найповніше може реалізувати свої здібності, потреби й життєві плани. Важливо, щоб сучасний студент умів аналізувати зміст мотивації своєї навчально-професійної діяльності, співвідносив різні мотиваційні спонуки та був активним творцем розглядуваної мотивації. Уважаємо, що успішним у навчанні буде той студент, який усвідомлює гостру потребу в знаннях, уміннях, навичках, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Хоча передбачається, що під час вступу до ВНЗ студенти роблять усвідомлений вибір, але дослідження свідчать, що нині лише близько 25 % абітурієнтів професійно мотивовані. Отже, формування позитивного ставлення до професії є актуальною проблемою вищої професійної освіти. При цьому важливим є визначення змісту та форм освіти, що сприяють вибудовуванню майбутніми фахівцями мотивації навчально-професійної діяльності у ВНЗ, яка поступово перейде у професійну діяльність.

Мотивація є однією з фундаментальних проблем як для вітчизняної, так і для зарубіжної психології та педагогіки. Її значущість для освітньої практики настільки вагома, що інтерес і увага науковців до різних аспектів цієї проблеми не применшується протягом багатьох десятиліть. В останні роки з'явилася значна кількість досліджень, присвячених проблемі формування у студентів навчальної та професійної мотивації. Теоретико-методологічну основу цих досліджень складають класичні праці вітчизняних і зарубіжних психологів з психології мотивації (Б. Ананьєв, Дж. Аткинсон, Л. Божович, А. Леонт'єв, А. Маслоу, Г. Мюррей, В. М'ясищев, Ж. Нюттен, С. Рубінштейн, Х. Хекхаузен, П. Якобсон та ін.). Новий імпульс ці дослідження отримали у зв'язку з розробленням в сучасній психологічній науці категорії ціннісно-сислового складника мотиваційної сфери особистості в цілому і мотивації навчання зокрема (А. Бодальов, Г. Вайзер, А. Деркач, Д. Леонт'єв, Є. Мартинова, Л. Мітіна, В. Франкл, В. Чудновський).

Вивченню різних регуляторів поведінки людини і її професійної діяльності присвячені дослідження А. Здравомислова, Н. Захарова, Н. Іванчука, А. Леонт'єва, Д. Узнадзе, В. Ядова та ін. Психологічні аспекти мотивації і стимулювання трудової діяльності, професіогенеза особистості, формування професійної кар'єри знайшли відображення в працях К. Абульханової-Славської, А. Аверіна, Л. Аязомової, К. Андрєєва, В. Асєєва, Л. Виготського, Ю. Забродіна, Д. Завалишиної, В. Ігнатова, С. Рубінштейна та ін.

У вітчизняній педагогіці та психології велика увага приділяється різним аспектам професійного становлення майбутніх фахівців, зокрема, дослідженню студента як суб'єкта діяльності, етапів та чинників становлення його як професіонала (К. Абульханова-Славська, В. Бодров, Е. Клімов, А. Маркова, А. Деркач, В. Шадриков та ін.), визначенню здібностей, можливостей, спрямованості, індивідуально-особистісних особливостей, необхідних для формування професійно важливих якостей особистості студента у процесі його навчання (Е. Зеєр, Є. Клімов, Т. Кудрявцева, Б. Ломов, Б. Теплов та ін.).

Мотиваційно-потребнісні компоненти навчальної та навчально-професійної діяльності розглядалися багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями (В. Апелът, Л. Божович, Р. Вайсман, Л. Виготський, І. Ільїн, В. Кікоть, А. Леонт'єв, Г. Мухіна, Н. Нестерова, С. Рубінштейн, А. Печніков, Г. Щукіна, П. Якобсон, В. Якунін та ін.).

Водночас практично відсутні спеціальні дослідження, присвячені вивченню соціально-психологічних особливостей навчально-професійної мотивації майбутніх фахівців педагогічного профілю, що становить актуальність статті.

Мета статті – розглянути соціально-психологічні особливості навчально-професійної мотивації майбутніх фахівців педагогічного профілю, визначити роль навчально-професійної мотивації в системі професійної підготовки майбутніх педагогів.

Складність, багатоаспектність, теоретична і практична значущість проблеми мотивації зумовлює численність підходів до розуміння її сутності. В енциклопедичній літературі знаходимо різні тлумачення поняття «мотивація», зокрема розглядуване поняття трактується як «спонука, що викликає активність організму та визначає її спрямованість» [4, с. 190], «усвідомлювані або неусвідомлювані психічні чинники, що спонукають індивіда до здійснення певних дій і визначають їхню спрямованість та цілі» [6, с. 264], «сукупність

стійких мотивів, спонук, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності особистості, її поведінки» [5, с. 81] та ін. Отже, мотивація охоплює сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, визначають поведінку, форми діяльності, надають цій діяльності спрямованості, зорієнтованої на досягнення певних цілей.

У психології виокремлюють внутрішню і зовнішню мотивацію педагогічної діяльності (К. Замфір, М. Овчинников, А. Реан та ін.). Ми приєднуємося до думки Р. Бібріха, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, В. Ляудис, А. Маркової, Л. Мітіної та ін., згідно з якою внутрішня мотивація безпосередньо пов'язана з самою діяльністю. Вона реалізує пізнавальну потребу і має для особистості ціннісний зміст. За допомогою внутрішньої мотивації реалізується потреба людини у внутрішньому благополуччі, гармонізації внутрішнього світу, самовдосконаленні й самоактуалізації. Зовнішні мотиви диференціюються на зовнішні позитивні і зовнішні негативні (К. Замфір, А. Реан та ін.). Зовнішня позитивна мотивація пов'язана із задоволенням потреб соціального престижу, поваги колег, матеріальних благ і т.і., зовнішня негативна мотивація – з потребою самозахисту, прагненням уникнути осуду з боку дирекції тощо.

У працях М. Бакунович, Р. Бібріха, С. Богданович, А. Бугрименко, Є. Кринчик, Д. Меламеда, М. Овчинникова, В. Соніна та ін., присвячених проблемі динаміки мотивації навчання і професійної діяльності студентів педагогічних вишів, підкреслюється, що провідним видом діяльності студентів є навчально-професійна діяльність.

На нашу думку, одним із провідних чинників успішного навчання у ВНЗ, рушійною силою, яка спонукає студентів оволодівати будь-якою професією, зокрема професією педагога, є навчально-професійна мотивація. Уважаємо, що доцільно говорити не про навчальну мотивацію і не про професійну мотивацію, а саме про навчально-професійну мотивацію студента. Адже саме в останній закладена професійна спрямованість і готовність майбутнього педагога до розв'язання професійних завдань. Аналіз досліджень Л. Захарової, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, Н. Левітова, А. Маркової, Л. Мітіної, А. Реана, В. Сластьоніна, Г. Сухобської, А. Щербакова та ін. засвідчує, що навчально-професійна мотивація займає важливе місце у професіограмі педагога.

Під навчально-професійною мотивацією ми розуміємо сукупність чинників і процесів, які спонукають і спрямовують особистість до опанування майбутньої професійної діяльності. Навчально-професійна мотивація є внутрішнім рушійним чинником формування професіоналізму та особистості в цілому. При цьому мотиви професійної діяльності розглядаються як усвідомлення предметів актуальних потреб особистості (одержання вищої освіти, саморозвитку, самопізнання, професійного розвитку, підвищення соціального статусу), що задовольняються за допомогою виконання навчальних завдань і спонукають її до вивчення майбутньої професійної діяльності.

І. Нікітіна, В. Мартич вважають, що внутрішнім спонукальними чинником професіоналізму майбутнього фахівця, його продуктивної професійної діяльності є професійна мотивація, яку трактують як «сукупність чинників і процесів, які, відбиваючись у свідомості, спонукають особистість до вивчення та ефективної реалізації майбутньої професійної діяльності». Іншими словами, професійна мотивація є внутрішнім рушійним чинником розвитку професіоналізму особи, оскільки лише на основі формування її високого рівня можлива продуктивна професійна діяльність [7, с. 208].

Формування конкурентоспроможного фахівця потребує такої організації навчального процесу, що забезпечить перехід від навчально-пізнавальної діяльності до професійної з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, засобів, предмета і результатів.

М. Лях, спираючись на класифікацію мотивів навчання школярів, запропоновану А. Марковою [6], виокремлює дві групи мотивів навчально-професійної діяльності у ВНЗ: 1) навчально-професійні мотиви; 2) соціально-професійні мотиви. Кожна з цих груп має відповідно три види мотивів [5]. Група навчально-професійних мотивів охоплює такі мотиви: 1) широкі навчально-професійні мотиви (прагнення студента у процесі навчання отримати глибокі професійні знання); 2) вузькі навчально-професійні мотиви (прагнення

студента оволодіти способами набуття професійних знань, необхідних для майбутньої професії – навчитися вчитися у ВНЗ); 3) мотиви професійної самоосвіти (прагнення студента оволодіти способами самостійного поповнення знань, необхідних для майбутньої професійної діяльності). Група соціально-професійних мотивів охоплює: 1) широкі соціально-професійні мотиви (прагнення оволодіти професією, яка необхідна і важлива для сучасного суспільства); 2) вузькі соціально-професійні мотиви (прагнення студента зайняти певне місце в суспільстві – диплом, престиж); 3) мотиви професійного співробітництва (прагнення студента спілкуватися з людьми, у яких подібні з ним професійні інтереси і захоплення). Кожен з трьох видів мотивів у своїй групі може бути також розглянутий як відповідний рівень сформованості мотивації навчально-професійної діяльності студентів [5].

Отже, вихідними у формуванні навчально-професійної мотивації постають широкі навчально-професійні мотиви, потім – вузькі навчально-професійні мотиви, і вищим рівнем у цій групі мотивів є мотиви професійної самоосвіти. У групі соціально-професійних мотивів вихідний рівень утворюють широкі соціально-професійні мотиви, що переходять у вузькі соціально-професійні мотиви, і завершують становлення цієї групи мотиви професійної співпраці.

Успішне розв'язання завдань вищої освіти вимагає з'ясування факту домінування в мотиваційному профілі студента того чи того виду навчально-професійної мотивації (зовнішньої або внутрішньої). Так, дослідження А. Бугрименко показало, що навчально-професійна діяльність внутрішньо і зовні мотивованих студентів педагогічного вишу істотно різниться. Зокрема, внутрішньо мотивовані студенти більш занурені в навчальний процес. Вони більш активні, свідомі, довірливі у плануванні своєї професійної освіти; однакову увагу приділяють як загальноосвітнім, так і вузькопрофесійним предметам. Студенти, у яких переважає зовнішня мотивація, меншою мірою занурені в навчальне середовище, оскільки ними рухають не стільки пізнавальні або професійні мотиви, скільки зовнішні стосовно процесу і результату навчальної діяльності чинники [1].

В. Дуб, І. Галян вважають, що мотивація навчально-професійної діяльності студентів є сукупністю пізнавальних, соціальних, професійних мотивів та основною причиною зацікавленого ставлення до навчання як основи професійної діяльності. Зокрема, пізнавальні мотиви визначають прагнення досконалого володіння знаннями, уміннями й навичками професійної діяльності; соціальні мотиви виявляються в самоствердженні, у виявленні свого соціального статусу у навчанні; професійні мотиви виявляються у прагненні до оволодіння обраною професією. Науковці визначили сукупність чинників, які визначають активність особистості в галузі професійної діяльності та спонукають студентів до оволодіння педагогічним мистецтвом, зокрема: 1) ставлення до майбутньої педагогічної діяльності, 2) зацікавленість професійною діяльністю, 3) активність у досягненні навчальних результатів. За наявності саме цих складників мотивації, на думку дослідників, студенти зазвичай прагнуть постійного розвитку креативності, спрямованого на отримання нового знання і формування професійно важливих якостей, які є основою фахової компетентності майбутнього педагога [3, с. 418].

Як показують результати теоретико-емпіричних досліджень, серед компонентів навчально-професійної мотивації студентів можна виокремити два класи мотивів: 1) центральні мотиви – мотиви, що спрямовані на процес і результати освіти (навчально-пізнавальні, професійні мотиви, мотиви самореалізації); 2) супутні професіоналізації студентів, або зовнішні стосовно процесу та результатам освіти мотиви (мотиви комунікативні, уникнення, престижу, соціальні). Залежно від стадії соціально-психологічного розвитку особистості і групи у процесі вишівської освіти, а також положення студентів у структурі міжособистісних відносин профіль навчально-професійної мотивації майбутніх фахівців набуває різних характеристик.

Уважаємо, що успішному формуванню навчально-професійної мотивації в майбутніх фахівців педагогічного профілю сприяють такі умови: 1) ознайомлення студентів із сучасними вимогами до професійно-предметних компетенцій майбутнього фахівця;

2) забезпечення здобуття студентами теоретичних знань та набуття практичних навичок з обраного фаху на різних етапах навчання; 3) створення навчально-професійного середовища у ВНЗ та забезпечення сприятливої навчально-професійної творчої атмосфери в ньому; 4) орієнтація навчально-виховного процесу на професійний саморозвиток студентів (самопізнання, самовизначення, самоорганізація, самореалізація); 5) організація різноманітних видів практик, що сприяють поглибленню, узагальненню і вдосконаленню студентами теоретичних знань, набутого професійного досвіду, формуванню професійних умінь і навичок, компетенцій та підготовці до самостійної трудової діяльності; б) виконання системи різноманітних дій з мотивами навчально-професійної діяльності (дії аналізу власної мотивації; дії співвіднесення мотивів, що складають навчально-професійну мотивацію; дії конструювання мотивації фахової діяльності).

Погоджуємося з думкою Є. Бухтеєвої, О. Кравець, які підкреслюють, що важливу роль у формуванні мотивації до професійної діяльності є особистість викладача, його професійна компетентність (спеціальна, соціальна, особистісна, індивідуальна), яка полягає у володінні власне професійною діяльністю на досить високому теоретичному і практичному рівнях, здатності віднаходити нестандартні рішення, проектувати подальше професійне самовдосконалення, ставити і реалізовувати завдання індивідуального психологічного саморозвитку [2, с. 40]. Сучасний викладач повинен бути ознайомлений з новітніми освітніми технологіями і пропонувати студенту великий вибір активних методів: проблемне навчання, ігрові технології, тренінгові технології, метод проектів та ін. Ці методи не тільки розвивають творчий та інтелектуальний потенціал студентів, але й надають змогу розв'язувати актуальні проблеми, практичні завдання [10, с. 211–212]. Система наведених педагогічних умов створює сприятливий мікроклімат для формування навчально-професійної мотивації, позитивного ставлення до обраної професії, інтересу до педагогічного фаху.

Отже, навчально-професійна мотивація є інтеграцію потреб, інтересів, стимулів, настанов, ціннісних орієнтацій і мотивів, які спонукають і спрямовують особистість до опанування майбутньої професії. Навчально-професійна мотивація майбутніх фахівців визначається низкою специфічних для цієї діяльності чинників: освітньою системою, освітнім закладом, організацією освітнього процесу, особистісними особливостями студента, особистісними особливостями педагога, специфікою навчальних предметів. Формування навчально-професійної мотивації майбутніх фахівців педагогічного профілю є невід'ємним компонентом професійної підготовки. Високий рівень сформованості навчально-професійної мотивації студентів є критерієм і однією з компетенцій, на основі якої можна характеризувати рівень професійної підготовки в університеті. Перспективи подальших досліджень спрямовані на вивчення місця мотиваційного компонента у структурі готовності майбутнього педагога до інноваційної професійної діяльності.

Література

1. Бугрименко А. Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / А. Г. Бугрименко. – Режим доступа: <http://www.psyjournals.ru>. **2. Бухтеева Е. Е.** Педагогические условия формирования мотивации к профессиональной деятельности / Е. Е. Бухтеева, О. И. Кравец // Среднее профессиональное образование. – 2013. – № 2. – С. 39–41. **3. Дуб В. Г.** Навчально-професійна мотивація майбутніх педагогів як складова їх професійного становлення / В. Г. Дуб, І. М. Гальян // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. – 2012. – № 2. – С. 415–423. **4. Краткий психологический словарь** / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 505 с. **5. Лях М. В.** Особенности развития мотивов учебно-профессиональной деятельности в студенческом возрасте [Электронный ресурс] / М. В. Лях // Психологическая наука и образование: электронный журнал. – 2011. – № 4. – Режим доступа: psyjournals.ru/.../psyedu_ru_2011_4_Lyakh **6. Маркова А. К.** Формирование мотивации учения: [книга для учителя] / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва: Просвещение, 1990. – 192 с. **7. Нікітіна І. В.**

Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування / І. В. Нікітіна, В. В. Мартич // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – № 1 (28). – С. 206–211. **8.** Словарь-справочник практического психолога / под ред. Н. И. Конюхова. – Воронеж : МОДЭК, 1996. – 224 с. **9.** Современные образовательные технологии: [учеб. пособ.] / под ред. Н. В. Бордовской. – Москва : КРОНУС, 2010. – 432 с. **10.** Сучасний тлумачний психологічний словник : [близько 2500 термінів / уклад. В. Б. Шапар]. – Харків : Прапор, 2007. – 640 с.

УДК 378.147.88

Світлана Соболева

ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Соболева С. М. До проблеми організації індивідуальної навчально-дослідницької діяльності студентів.

У статті здійснено аналіз якості виконання студентами індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, як одного з важливих видів самостійної роботи; визначено основні причини низької результативності навчально-дослідницької діяльності, такі, як: недостатній рівень базових знань із предметів шкільного курсу, академічна прокрастинація, низький рівень інформаційної культури студентів та відсутність навчальної мотивації. Запропоновано найбільш ефективні методи підвищення мотивації, організації та управління навчально-дослідницькою діяльністю студентів.

Ключові слова: самостійна робота студента, навчально-дослідницька діяльність, індивідуальне навчально-дослідницьке завдання, проект, проектна діяльність, коучинг, педагогічний коучинг, коучингові технології.

Соболева С. М. К проблеме организации индивидуальной учебно-исследовательской деятельности студентов.

В статье анализируется качество выполнения студентами индивидуальных учебно-исследовательских заданий, как одного из важных видов самостоятельной работы; выделяются основные причины низкой результативности учебно-исследовательской деятельности, такие как: недостаточный уровень базовых школьных знаний, академическая прокрастинация, низкий уровень информационной культуры студентов и отсутствие учебной мотивации. Предложены наиболее эффективные методы повышения мотивации, организации и управления учебно-исследовательской деятельностью студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа студента, учебно-исследовательская деятельность, индивидуальное учебно-исследовательское задание, проект, проектная деятельность, коучинг, педагогический коучинг, коучинговые технологии.

Sobolyeva S. M. The organization issue of students' individual educational and research activities.

The role of individual work of students, including individual research tasks, in training high-qualified specialists and forming quality of education is considered in the article. The essence of the concept of individual educational and research tasks as a form of extracurricular individual work of student, which has educational, research or design nature, has been used in the educational course and based on the searching and analyzing of certain parts of the discipline material, its systematization, synthesis. Attention is paid to the peculiarities of educational and research activity of student in higher education as a form of creative work.

The quality of students' individual research tasks has been analyzed. The results of pedagogical research have identified the main causes of low quality tasks, such as insufficient basic knowledge of subjects school course, academic procrastination, low information culture of students

and lack of academic motivation. Special attention is paid to the necessity of development of personal, motivational, psychological, pedagogical, didactic, information technology, technical and ergonomic conditions during students' research activity.

Basic structural components of educational and research activity of students (including motivational, targeted, management, control, evaluation and analytical) have been determined in the article. It is noted that the effectiveness of students' research activity depends on the quality of teacher managing and using elements of pedagogical coaching during consultations. Coaching technology is interpreted as a developmental counseling that promotes development of the necessary and new skills, helps to find reserves and ways to solve certain problems by yourself. According to results, the most effective form of implementation individual educational and research tasks in the disciplines of social and humanities are research projects that involve conducting empirical research.

The prospects for further research are on improving information and methodological support of educational and research activity of students, finding the most effective forms of implementation and protection of individual educational and research tasks.

Key words: individual student's work, individual educational and research activities, individual research task, project, project activities, coaching, pedagogical coaching, coaching technology.

Основне завдання вищої освіти на етапі входження України до світового освітнього простору полягає у створенні умов для формування творчої особистості фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності, готового до реалізації особистісного та професійного потенціалу в інтересах суспільства й держави. В умовах переходу від парадигми навчання, у якій переважали репродуктивні методи, до парадигми освіти, де головне місце відведено активним методам, самостійна робота студентів повинна стати основною формою освітнього процесу. Індивідуальне навчально-дослідницьке завдання (ІНДЗ), як вид позааудиторної самостійної роботи студентів, вважається одним із головних напрямів формування якісного рівня освіти, розкриття творчого потенціалу студентів, залучення їх до наукової та дослідницької діяльності. Тому є очевидною актуальність проблеми підвищення якості виконання студентами ІНДЗ, пошук ефективних методів і форм організації навчально-дослідницької діяльності студентів.

Аналіз наукової літератури показав, що проблема підвищення ефективності самостійної роботи студентів, зокрема виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, була та залишається однією з актуальних проблем сучасної педагогіки. Звертаючись до історичних джерел психолого-педагогічної науки, можна зазначити, що у всі часи педагоги наголошували на важливості самостійної роботи в процесі освіти та самоосвіти. Ще Я. Коменський стверджував, що «...альфою й омегою нашої дидактики є пошук і відкриття способу, за якого б учителі менше навчали, а учні більше вчилися» [1]. Видатний педагог В. Сухомлинський звертав особливу увагу на самостійне здобуття учнями знань та розвиток дослідницької діяльності. Він писав: «Дуже важливо, щоб мислення учнів ґрунтувалося на дослідженні, пошуках, щоб усвідомленню наукової істини передувало нагромадження, аналіз, зіставлення і порівняння фактів» [10, с. 28–32].

Нині розв'язанню зазначеної проблеми присвячено чимало досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців. Так, Н. Бойко, Л. Вяткін, Б. Єсіпов, І. Ільєсова, В. Козаков, І. Лернер, І. Шайдур та інші аналізують основні аспекти планування й організації самостійної навчально-пізнавальної та дослідницької діяльності учнів і студентів. Роль викладача в організації самостійної навчальної діяльності студентів розглядається Л. Зоріною, Л. Кондрашовою, М. Корцем, М. Скаткіним, В. Сластьоніним та ін. Управлінню самостійною пізнавальною діяльністю студентів значну увагу приділяють у працях В. Бондар, Т. Габай, О. Лазарева, Є. Машбиць, В. Паламарчук та ін.

Але додатковій уваги та досліджень потребує проблема якості виконання ІНДЗ та підвищення ефективності навчально-дослідницької діяльності студентів. Тому *метою*

статті є аналіз якості виконання ІНДЗ, причин низької ефективності навчально-дослідницької діяльності, визначення найбільш ефективних методів її організації та управління нею, підвищення мотиваційного складника у процесі виконання завдань.

Індивідуальне навчально-дослідницьке завдання (ІНДЗ) ми розглядаємо як вид самостійної позааудиторної індивідуальної роботи студента навчального, навчально-дослідницького чи проектно-конструкторського характеру, яке використовується у процесі вивчення навчального курсу, виконується на основі самостійного пошуку та опрацювання певної частини позапрограмного та програмного матеріалу з дисципліни, його систематизації, узагальнення, творчого осмислення тощо.

Навчально-дослідницька діяльність студента в системі вищої освіти – це вид роботи творчого характеру, що спрямований на пошук, вивчення й пояснення фактів та явищ дійсності з метою набуття і систематизації суб'єктивно нових знань про них; опанування спеціальними знаннями та навичками, методологією та методами наукового дослідження у процесі пізнання. Під час такої діяльності відбувається всебічний інтелектуальний розвиток особистості, формування його світогляду завдяки розумовій діяльності та аналітико-синтетичним діям. Це, у свою чергу, об'єднує процес навчання та наукового пізнання. На думку І. Дичківської, головною метою сучасної інноваційної освіти є «...формування в людини дослідницької позиції, виховання в неї ставлення до суспільства як до творчо-пошукового середовища» [5, с. 251].

Індивідуальні навчально-дослідницькі завдання є обов'язковим елементом самостійної роботи студентів і передбачені у процесі вивчення всіх дисциплін соціально-гуманітарного циклу. Протягом трьох років кафедрою соціально-гуманітарних дисциплін ХІФ аналізувалася якість виконання ІНДЗ, здійснювався порівняльний аналіз між різними академічними групами та спеціальностями. Результати таких досліджень дозволили зробити висновки, що у середньому від 35 % до 40 % робіт мають низький рівень якості. Лише від 10 % до 15 % робіт можуть претендувати на високу оцінку. Ми виявили низку об'єктивних та суб'єктивних причин, що визначають такі результати.

1. Недостатній рівень базових знань із предметів шкільного курсу. Відповідно до навчальних планів вивчення соціально-гуманітарних дисциплін передбачено переважно на І та ІІ курсах. Часто рівень базових знань вчорашніх школярів із шкільних предметів недостатній; відсутні навички самостійної роботи та самоосвіти; важко проходить процес адаптації до нових умов вищої школи. Скорочення кількості годин на вивчення навчальних дисциплін означеного циклу не дозволяє викладачеві приділити достатньо уваги на ліквідацію прогалин у знаннях шкільної програми та на її повторення.

2. Академічна прокрастинація. Відсутність у студентів умінь побудови ієрархії цілей і цінностей та планування своєї діяльності, недостатність безпосередньої комунікації з оточенням та надлишок віртуальної призводить до поширення у студентському середовищі явища академічної прокрастинації (відкладання виконання навчальних завдань «на завтра»). Як наслідок – несвочасне виконання самостійних робіт, порушення термінів їх здачі та захисту, відповідно – й низька якість.

3. Низький рівень інформаційної культури студентів. Інформаційну культуру в нових формах її передачі, зокрема в навчанні, можна розглядати як систему, що складається з чотирьох базових компонентів, а саме: культури використання нових інформаційних технологій; культури сприймання та користування інформацією; культури спілкування за допомогою інформаційних технологій; культури організації подання інформації [3, с. 26]. Ознаками недостатнього рівня інформаційної культури студентів є «запозичення» із реферативних баз мережі Internet робіт, нерідко сумнівної якості, використання статистики, інших матеріалів без посилань на джерела та видавання їх за свої навчально-дослідницькі пошуки.

4. Недостатній рівень або відсутність навчальної мотивації. Варто зазначити, що за останні роки суттєво знизився у студентів рівень мотивації, як до навчання взагалі, так і до виконання ІНДЗ. Особливо загострилася ця проблема у зв'язку з сучасними соціально-

економічними та соціально-політичними умовами, що склалися в українському суспільстві.

Зважаючи на зазначене вище, вважаємо, що під час виконання студентами ІНДЗ необхідно створювати сприятливі педагогічні умови. Погоджуючись із Н. Бойко, головними з них ми вважаємо: особистісно-мотиваційні, психолого-педагогічні, дидактико-педагогічні, інформаційно-технологічні, матеріально-технічні та ергономічні [2]. Необхідним також є застосування інноваційних технологій та методів, удосконалення форм виконання та методів захисту робіт, збільшення їх практичної спрямованості та професійної орієнтації. Як зазначає А. Кузьмінський, ефективність досліджень досягається шляхом: «вибору актуальної та перспективної проблематики дослідження; використання різноманітних методів, які б забезпечували об'єктивність, адекватність, перспективність досліджень; особливу увагу треба приділяти експериментальним методам і методикам» [8, с. 393].

Основними структурними компонентами самостійної навчально-дослідницької діяльності студента у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін (зокрема «Психологія і педагогіка» та «Соціологія») ми вважаємо: мотиваційний, цільовий, змістово-процесуальний, управлінський, контрольний-оціночний, аналітичний.

Ефективність та результативність навчально-дослідницької діяльності напряму залежить від позитивної мотивації студента. Тут не лише потрібно зацікавити його в отриманні високої оцінки, але й допомогти визначити зв'язок із майбутньою професійною діяльністю, практичну спрямованість та значущість дослідницької роботи. Мотиваційний складник передбачає формування позитивного ставлення до самостійної роботи у процесі навчання, стимулювання пізнавального інтересу, створення умов для розвитку мислення, оволодіння знаннями та вміннями, які потрібні для майбутньої професійної діяльності [8]. Навчальна (процесуальна) мотивація, що виявляється у розумінні й усвідомленні студентом важливості та корисності виконуваної роботи, формується на основі зовнішньої та внутрішньої мотивації. У свою чергу, зовнішня мотивація – це усвідомлення залежності майбутньої професійної діяльності та кар'єрного росту від результатів навчання. Внутрішня мотивація формується на основі особистісних схильностей та здібностей до навчання. Своєрідним мотивом може бути усвідомлення студентом того, що результати його роботи будуть використані в навчальному процесі, у підготовці публікації тощо. У такому випадку ставлення до виконання завдання суттєво змінюється й якість виконуваної роботи зростає.

Власний педагогічний досвід показує, що на мотивацію студента суттєво впливає особистість самого викладача, його особистісні та професійні якості. Зацікавленість, професіоналізм, ерудиція та високий рівень компетентності викладача сприяють підвищенню інтересу студентів до певної навчальної дисципліни та дослідницької діяльності. Важливими якостями викладача та критеріями його готовності до організації дослідницької діяльності студентів вважаємо: здібності виокремлювати для ІНДЗ найбільш важливі, актуальні, практично і професійно спрямовані теми та проблемні ситуації; наявність організаторських, прогностичних і конструктивних умінь.

Цільовий компонент індивідуальної навчально-дослідницької діяльності передбачає визначення її цілей та ретельне планування, що впливає на результат виконання роботи. Для студентів молодших курсів допомога та консультації викладача є особливо необхідними. Важлива роль також належить якісному навчально-методичному забезпеченню ІНДЗ. Воно повинно містити: 1) тематичний план індивідуальних навчально-дослідницьких завдань або ж варіанти розрахунково-графічних чи проблемних завдань; 2) методичні рекомендації щодо виконання ІНДЗ: форми виконання, терміни здачі та види захисту, обсяги та правила оформлення роботи тощо; 3) список рекомендованої літератури, режими доступу до необхідних сайтів тощо.

Найбільш ефективною формою виконання ІНДЗ ми вважаємо навчально-дослідницькі проекти. Вони передбачають проведення емпіричного конкретно-соціологічного або соціального (соціально-психологічного, соціально-педагогічного та ін.) досліджень. Сучасна педагогіка визначає поняття «проект», як у вузькому його розумінні – план, задум, так і в широкому – від плану до створення реального результату. За обраною темою та

запропонованим зразком програми емпіричного дослідження студенти працюють над проектом протягом 2–3-х місяців. «Проектна діяльність – це конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв’язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату у процесі цілепокладання, планування і здійснення проекту» [6, с. 717]. Основним принципом під час проектної діяльності ми вважаємо принцип елективності – надання студентам певної свободи вибору форм, методів, шляхів, технологій.

Варто зазначити, що, за дослідженнями І. Шайдур, існує кореляційна залежність між способами організації самостійної роботи та успішністю, рівнем домагань і працездатністю. На думку авторки, специфіка організації самостійної роботи залежить від індивідуально-типологічних особливостей студентів [10]. Тож якісне управління викладачем навчально-дослідницькою діяльністю студентів з боку впливає на її результативність.

Оскільки ІНДЗ передбачає максимально самостійну дослідницьку діяльність студента, то найбільш цікавим та ефективним під час проведення консультацій є, на нашу думку, застосування елементів педагогічного коучингу (англ. coaching – наставляти, тренувати з певною метою, репетирувати, надихати, готувати до іспитів). «Коучинг – це мистецтво сприяти підвищенню результативності, навчанню й розвитку іншої людини... Він спирається не на знання, досвід, мудрість чи передбачення коуча, а більшою мірою – на здатність людини навчатися самостійно і діяти творчо» [4, с. 48]. Педагогічний коучинг – це новітня навчальна технологія, яка є особливою формою консультативної підтримки, що допомагає людині досягнути значущих для неї цілей за оптимальний проміжок часу шляхом мобілізації внутрішнього потенціалу, розвитку необхідних здібностей та формування нових навичок [7]. Коучинг можна трактувати як розвивальне консультування, оскільки студент не отримує порад і рекомендацій, а лише відповідає на запитання коуча і сам знаходить резерви та шляхи для розв’язання певних проблем.

Контрольно-оціночний компонент дослідницької роботи – є результатом тривалої роботи над ІНДЗ. Тут важливе значення мають форми виконання та якість захисту робіт перед аудиторією. Найбільш ефективними формами захисту ми вважаємо: мультимедійні презентації, відеофільми, друк наукових статей у збірниках студентських конференцій, виступи з доповідями на інститутських та міжвишівських конференціях, участь у конкурсах студентських наукових робіт.

Основними критеріями оцінки ІНДЗ є: чіткість та логічність викладення результатів досліджень; аргументованість та доцільність запропонованих методів розв’язання соціальних проблем; демонстрація вмінь поєднання знань із соціально-гуманітарних дисциплін із загальноекономічними та професійно-спрямованими; уміння обстоювати та доводити свою точку зору; науковий підхід щодо пошуку шляхів розв’язання певних соціальних проблем; нестандартність та оригінальність підходів і запропонованих шляхів розв’язання соціальних проблем; наочність оформлення результатів та їх змістовність тощо. Обговорення та аналіз результатів ІНДЗ у групах надає можливість оптимально об’єктивно оцінити виконану роботу. Окрім того, створення ситуації успіху завжди сприяє підвищенню інтересу студента до дослідницької діяльності.

Підсумовуючи, зазначимо, що зростання суспільних вимог до практичної та теоретичної підготовки майбутніх фахівців із високим рівнем професійної культури та ерудиції, розвинутими вміннями самостійно обирати шляхи і засоби у розв’язанні поставлених завдань є головними чинниками підвищення значення ІНДЗ як виду самостійної роботи студентів. Основними структурними компонентами самостійної навчально-дослідницької діяльності студента є: мотиваційний, цільовий, змістово-процесуальний, управлінський, контрольно-оціночний та аналітичний. Якість виконання ІНДЗ значно підвищується, якщо застосовуються проектні технології, а під час консультацій використовуються технології педагогічного коучингу.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в удосконаленні сучасної та розробленні нової системи інформаційного та методичного забезпечення навчально-дослідницької діяльності студентів, пошуку найбільш ефективних форм виконання та

захисту ІНДЗ, що сприяли б підвищенню їх якості, розвитку дослідницьких умінь та навичок майбутніх фахівців з економіки.

Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України / А. М. Алексюк. – Київ : Либідь, 1998. – 239 с. **2. Бойко Н. І.** Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н. І. Бойко. – Київ, 2008. – 28 с. **3. Виноградов В. А.** Создание информационной культуры для Европы. Доклад на VI конференции ЕКССИД, 1991 г. Кантербери, Великобритания / В. А. Виноградов, Л. В. Скворцов // Теория и практика обществ.-научн. информатики. – 1991. – № 2. – С. 5–29. **4. Дауни М.** Эффективный коучинг. Уроки коуча коучей / пер. с англ. / М. Дауни. – Москва : «Добрая книга», 2005. – 288 с. **5. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська – Київ : Академвидав, 2004. – 325 с. **6.** Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [голов. ред. В. Г. Кремень]. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1038 с. **7. Зырянова Н. М.** Коучинг в обучении подростков / Н. М. Зырянова // Вестник практической психологии образования. – 2004. – №1. – С. 46–493. **8. Королюк О. М.** Дослідження проблеми організації продуктивної самостійної роботи студентів у коледжах / О. М. Королюк // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: [зб. наук. праць] / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 582–590. **9. Кузьмінський А. І.** Педагогіка вищої школи: [навч. посіб.] / А. І. Кузьмінський. – Київ : Знання, 2005. – 486 с. **10. Ткачук Л.** Проблема розвитку позитивної самооцінки дитини у творчій спадщині В. Сухомлинського / Л. Ткачук // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка: Педагогіка. – 2002. – №5. – С. 28–32. **11. Шайдур І. А.** Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально-орієнтованого підходу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. А. Шайдур. – Київ, 2003. – 22 с.

УДК 378.015.31.[378. 33 – 057]

Тетяна Шепеленко

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Шепеленко Т. Л. Психолого-педагогічні основи формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця економічного профілю у процесі професійної підготовки.

У статті обґрунтовано необхідність формування конкурентоспроможності у майбутніх фахівців економічного профілю, здійснено аналіз економічних і педагогічних досліджень означеної проблеми, розкрито сутність понять «конкуренція», «конкурентоспроможність», «конкурентоспроможність фахівця». Окреслено мотиваційно-ціннісний аспект, який становить психолого-педагогічну основу формування конкурентоспроможності фахівця.

Ключові слова: психолого-педагогічна основа, конкуренція, конкурентоспроможність, конкурентоспроможність фахівця, мотиваційно-ціннісне ставлення, пізнавальна мотивація, професійна мотивація, самосвідомість, професійна самосвідомість.

Шепеленко Т. Л. Психолого-педагогические основы формирования конкурентоспособности будущего специалиста экономического профиля в процессе профессиональной подготовки.

В статье обоснована необходимость формирования конкурентоспособности будущих специалистов экономического профиля, осуществлен анализ экономических и педагогических исследований представленной проблемы, раскрыта сущность понятий «конкуренция», «конкурентоспособность», «конкурентоспособность специалиста». Очерчен

мотивационно-ценностный аспект, который составляет психолого-педагогическую основу конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова: психолого-педагогическая основа, конкуренция, конкурентоспособность, конкурентоспособность специалиста, мотивационно-ценностное отношение, познавательная мотивация, профессиональная мотивация, самосознание, профессиональное самосознание.

Shepelenko T. L. Psychological and pedagogical fundamentals of competitiveness development of future economic specialists in the course of professional training.

The article shows the necessity of competitiveness development of future economic specialists. The economic analysis and educational research of various aspects of the abovementioned problem has been conducted; the scientific approaches to identification the key concepts of «competition», «competitiveness», «competitiveness of a professional» have been found. The essence of the term «professional competitiveness» has been defined as a pedagogical phenomenon; personally meaningful and professionally important personality traits have been found, their interaction provides experts with the benefits in competitive relations in the chosen professional field.

The motivational value aspect has been highlighted. It makes psychological and pedagogical basis for professional development of competitiveness and includes educational and professional reasons. The essence of cognitive motivation has been revealed, the relations of intellectual and emotional sides of educational activity are shown as a factor of formation of valuable attitude to students' future career, contributing to the transformation of the significance of objective knowledge and skills into the personal importance, which positively influences the competitiveness of an individual. The essence of personal professional identity is shown as a mechanism that regulates the activity, contributes to personal conscious improvement and professional qualities, and acts as a regulator in the competitiveness of a future professional. We have highlighted cognitive, emotional, behavioural components and given the professional structure to their general characteristics.

Key words: psychological and pedagogical fundamentals, competition, competitiveness, professional competitiveness, motivational and value attitude, cognitive motivation, professional motivation, realization, professional realization.

Входження України до європейського освітнього простору, розвиток міжнародних зв'язків та співробітництво в економічній, політичній та освітній сферах викликали до життя потребу у високопрофесійних фахівцях, здатних конкурувати не тільки на вітчизняному, але й на європейському та світовому ринках праці. На необхідності забезпечення підготовки кваліфікованих кадрів, конкурентоспроможних на ринку праці, наголошується в Національній доктрині розвитку освіти України [7]. Тому наразі актуальною стає проблема підготовки майбутнього фахівця економічного профілю як конкурентоспроможної особистості.

Теоретичні основи означеної проблеми закладено в економічних дослідженнях Д. Богині (формування конкурентоспроможної робочої сили в системі соціально-трудова відносин), Н. Глевацької (напрями забезпечення конкурентоспроможної робочої сили), О. Гришнєвої (професійна мобільність як чинник конкурентоспроможності робочої сили), М. Кривої (компетентнісна основа формування конкурентоспроможності фахівця), В. Медведя (основи формування конкурентоспроможності фахівця) та ін.

Як зазначає Н. Ничкало, що динаміка змін на ринку праці, впливає на розвиток системи освіти, на її модернізацію й, відповідно, на якість підготовки виробничого персоналу, дефініція «ринку праці» як економічна категорія має бути «олюдненою», вона потребує розгляду її сутності в тісному зв'язку з людиною, розвитком її творчого потенціалу, її вихованням, навчанням, трудовою діяльністю, неперервною освітою впродовж життя, його (ринку праці) доцільно розглядати передусім як педагогічну категорію [9].

Саме тому останнім часом у вітчизняній педагогічній науці спостерігається тенденція до зростання кількості наукових досліджень конкурентоспроможності фахівця як педагогічного феномену, зокрема: визначення сутності і змісту поняття «конкурентоспроможний фахівець» (Б. Алішев, С. Дирін, О. Філатов, Д. Чернилевський та ін.), формування конкурентоспроможного фахівця в соціальному, економічному, організаційному й педагогічному аспектах (С. Батишев, А. Беляєв, М. Ярошенко та ін.), наукового обґрунтування узагальненої моделі особистості конкурентоспроможного фахівця (В. Довжко, Н. Кузьміна, Л. Суботіна та ін.), визначення організаційно-педагогічних умов формування конкурентоспроможного фахівця (В. Андреев, С. Батишев, В. Сластьонін та ін.) та психологічних аспектів розвитку конкурентоспроможної особистості (М. Мітіна, В. Моляко).

Проте проблема психолого-педагогічних основ ефективного формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців економічного профілю у процесі професійної підготовки не знайшла належного висвітлення в науковій літературі, що робить її актуальною.

Мета статті полягає в розкритті сутності дефініції «конкурентоспроможність фахівця» як педагогічного феномену, визначенні й теоретичному обґрунтуванні психолого-педагогічних основ її ефективного формування у процесі професійної підготовки у ВНЗ.

На підставі того, що система вищої освіти розвивається в контексті ринкових перетворень, дослідження педагогічної сутності конкурентоспроможності фахівця потребує насамперед визначення таких базових економічних категорій, як «конкуренція», «конкурентоспроможність», «конкурентоспроможність фахівця».

Ключовим поняттям, що віддзеркалює сутність ринкових відношень, є «конкуренція». Вивчення літературних джерел засвідчує, що термін «конкуренція» виник від латинського «сопсигере» – зіштовхування і трактується як суперництво, боротьба за досягнення найвищих вигод, переваг [2], як «антагоністична боротьба між приватними товаровиробниками за найбільш вигідні умови виробництва й збуту товарів» [8, с. 235]. Поняття «конкурентоспроможність» в економіці пов'язується з поняттям «конкурентоспроможність товару», яке визначається як відносна й узагальнена характеристика товару, що виражає його вигідні відмінності від товару конкурента за рівнем задоволення потреби відповідно до витрат на її задоволення [10].

В умовах ринкової економіки робоча сила також є товаром, який, щоб відповідати попиту, повинен бути конкурентоспроможним. Згідно з думкою Д. Богинею, конкурентоспроможність специфічного товару «робоча сила» – це сукупність якісних і вартісних характеристик, що забезпечують задоволення конкретних потреб у працівниках певної кваліфікації (професії) [2].

Але суто економічне трактування конкурентоспроможності робочої сили не може безпосередньо використовуватися в педагогічному процесі. У Законі України «Про вищу освіту» зазначається, що одним з основних завдань освітньої діяльності є утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах (Стаття 26) [4].

Тому, як стверджує В. Андреев, найважливішим чинником конкурентоспроможності, є якісні параметри робочої сили, тобто сукупність властивостей, що зумовлюють здатність працівника виконувати певні види праці [1]. М. Нешадим, пов'язуючи конкурентоспроможність з поняттям «якість робочої сили», розуміє під нею сукупність якостей людини, що виявляються у процесі праці і зумовлюються кваліфікацією й професійними характеристиками працівника, соціально-психологічними властивостями особистості, адаптованістю до змісту й умов трудової діяльності, вміннями вдосконалювати професійні, ділові та особисті якості [8]. На думку В. Медведь, конкурентоспроможність фахівця – це володіння суб'єктом певними властивостями, які надають йому можливість розвиватись на інноваційній основі та перемагати в конкурентній боротьбі [6].

Очевидно, що в контексті педагогічної сутності конкурентоспроможності фахівця її

доцільно вивчати і формувати на рівні особистісних і професійних якостей.

Систематизація різних підходів науковців до визначення якостей, які дозволяють фахівцю отримувати переваги в конкурентних відносинах в обраній для себе сфері професійної діяльності, дозволяє стверджувати, що серед домінуючих для сучасного випускника економічного ВНЗ особливого значення набувають такі особистісні (гнучкість, професійна мобільність, адаптивність, комунікативність, самостійність, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації й установки, критичне мислення, уміння «презентувати себе», розвинута інтуїція, стресостійкість, рефлексивність, спостережливість, готовність до ризику, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти) та професійні (професійна компетентність, володіння методами розв'язання різноманітних професійних завдань, здатність розв'язувати різні професійні проблеми, творчі та інтелектуальні здібності, інноваційність, креативність, проєктивність, прогнозування) якості.

З огляду на окреслене вище можемо стверджувати, що в контексті педагогічної сутності конкурентоспроможність фахівця можна розглядати як складну інтегральну властивість, яка залежить від ступеня відповідності пріоритетних особистісних і професійних якостей об'єктивним вимогам професійної діяльності, що забезпечує його переваги в конкурентних відносинах в обраній для себе сфері професійної діяльності.

Теоретичний аналіз і практика надають підстави розглядати психолого-педагогічні основи формування конкурентоспроможності як комплекс елементів, основу якого складає мотиваційно-ціннісне ставлення особистості до майбутньої професійної діяльності.

Оскільки засобом професійного становлення майбутнього фахівця є навчальна діяльність, то ефективність формування конкурентоспроможності спеціаліста залежить, з одного боку, від того, наскільки успішно здійснюється студентом оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними для майбутньої професійної діяльності, а з іншого, – від потреби в них та визнання їх цінності для професійної досконалості. Потреби усвідомлюються на «мові мотивів», які відповідають на питання, заради чого здійснюється та чи та діяльність та детермінують її перебіг і результат [12].

У науковій літературі мотив визначається як внутрішнє збудження до того чи того виду діяльності, яке пов'язане із задоволенням певної потреби. Сукупність стійких мотивів, які перебувають в ієрархічній залежності, створюють мотиваційну сферу особистості, у структурі якої визначають пізнавальні, професійні, прагматичні, широкі соціальні мотиви та мотиви соціального й особистісного престижу [14].

В аспекті нашого дослідження особливу роль відіграють пізнавальні мотиви. Пізнавальним мотивом називають спрямованість студента на різні аспекти навчальної діяльності (А. Маркова), внутрішню спонукальну силу, яка забезпечує рух особистості до пізнавальної діяльності, активізує розумову активність (А. Кузьмінський), спонукання студентів до активної навчальної діяльності, продуктивного пізнання змісту навчання (І. Підласий). Пізнавальна мотивація складається із оцінки студентами різних аспектів навчального процесу: змісту, форм і способів організації, з точки зору їх особистих, індивідуальних потреб і спрямуванні на набуття нових знань і отримання задоволення від самого процесу пізнання [12].

У сучасних умовах пізнавальна діяльність не завжди набуває особистісного сенсу і стає для студента системою цінностей. Для того, щоб навчання було вмотивованим, у студента повинен виникнути інтерес на рівні внутрішньої потреби в знаннях, вміннях та навичках, а також потреба активно діяти в напрямку їх отримання, що забезпечує зацікавлене ставлення до участі в навчальній діяльності. Чинники, що сприяють виробленню ціннісного ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, усвідомлення її важливості для професійної підготовки, виявляються в індивідуальному, позитивному ставленні студентів до навчальної інформації.

Психологічними дослідженнями доведено, що все «інтелектуальне» може бути усвідомлене тільки через «емоційне», а позитивне емоційне ставлення до навчальної

діяльності забезпечується, як стверджує С. Рубінштейн, мотивацією, суб'єктивною формою існування якої є емоції. «Самі емоції людини являють собою єдність емоційного й інтелектуального, так само як пізнавальні процеси зазвичай створюють єдність інтелектуального та емоційного» [11, с. 552]. Тому емоційна забарвленість навчальної діяльності робить її особистісно значущою і позитивно впливає на творчий характер пізнавальних процесів студентів, що сприяє більш швидкому і міцному засвоєнню знань, формуванню умінь і навичок, які складають основу їх конкурентоспроможності.

Не зважаючи на те, що мотиви виконують спонукальну функцію, а емоції відображають і корегують перебіг мотиваційних процесів, їх взаємозв'язок сприяє трансформації об'єктивної значущості знань, умінь і навичок у особистісну значущість, в силу чого вони стають цінністю, що позитивно впливає на формування конкурентоспроможності фахівця [3].

Але, як стверджує К. Маркова, «засвоєні знання, сформовані вміння та навички є не лише предметом навчальної діяльності, а й діяльністю професійною» [5, с. 51]. Вочевидь, формування конкурентоспроможності фахівця залежить від тих сенсів і цінностей, які вони вбачають у майбутній професійній діяльності, від того, на якому місці ієрархії цінностей перебуває цінність самої професії, тобто від професійних мотивів. Професійна мотивація як властивість особистості, є системою цілей, потреб, що спонукають студента до активного засвоєння знань, оволодіння уміннями й навичками, свідомого ставлення до майбутньої професії.

Професійна мотивація студентів значною мірою детермінується професійною спрямованістю, яка в науковій літературі визначається як найбільш узагальнена форма емоційно-ціннісного ставлення до професії, що складається із «оцінок суб'єктом ступеня особистісної значущості (привабливості – непривабливості) різних аспектів професійної діяльності, її змісту, умов здійснення, ... можливості творчості, роботи з людьми, відповідність професії здібностям і характеру» [14, с. 131].

Спрямованість на професійну діяльність стає центральним особистісним новоутворенням і має відповідні характеристики в галузях різних професій залежно від їх особливостей. У плані інтегральної характеристики праці професійна спрямованість задає ієрархічну структуру домінуючих мотивів особистості й може бути представленою так: спрямованість на предметну сторону професії, спрямованість на інших учасників професійної діяльності, спрямованість на себе, яка пов'язана з потребою в самовдосконаленні та саморозвитку.

Досягнути високого рівня професійної мотивації дозволяє людині сформована особистісна і професійна самосвідомість. У наукових працях провідних науковців (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.) поняття «самосвідомість» визначається як складний психічний об'єкт, сутність якого полягає у сприйнятті особистістю численних образів самої себе в різних ситуаціях діяльності і поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми і поєднанні цих образів в єдине цілісне утворення – уявлення, а потім у поняття свого «Я» як суб'єкта, що відрізняється від інших суб'єктів.

У поняття «професійна самосвідомість» науковці (Д. Богиня, Д. Брагіна, В. Бірченко, І. Вачков, А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Рукавишнікова) включають: усвідомлення особистістю себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності на основі адекватного співвідношення з конкретними вимогами професії до людини; систему провідних цінностей професії на рівні особистісних цінностей; процесуальну сторону професійної діяльності та позитивне ставлення до оволодіння нею. Розглядаючи професійну самосвідомість як усвідомлення студентом властивостей і особливостей власного Я, значущих для процесу оволодіння професією і в подальшому у професійній діяльності, науковці у її структурі виокремлюють такі компоненти: когнітивний (забезпечення усвідомлення себе і свого місця в системі професійної діяльності, уточнення, конкретизацію і розширення системи знань про себе, про свій «Я – образ» як особистості і фахівця-професіонала); емотивний (відображення емоційно-оцінного ставлення до себе, яке формується в результаті самооцінювання

професійної придатності, що здійснюється на основі рефлексії, позитивного самовідношення, адекватної самооцінки свого професійного потенціалу); поведінковий (закріплення власної «Я – концепції» в готовності до професійної діяльності, спрямуванні на досягнення поставлених професійних цілей).

Основною функцією професійної самосвідомості є пізнання особистістю себе як суб'єкта діяльності, результативну сторону якого становлять професійні аспекти образу «Я – реально професійне» (який я є сьогодні) і «Я – ідеально професійне» (яким я хочу стати в майбутньому), що дозволяє діагностувати власні можливості в галузі майбутньої професійної діяльності задля самовдосконалення. «Пізнай себе і ти пізнаєш світ», – стверджував Сократ.

Отже, професійна самосвідомість як особистісний механізм, що сприяє свідомому вдосконаленню особистісно-професійних якостей, відіграє регулюючу роль у діяльності і є пріоритетним чинником формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця.

Викладене вище дозволяє стверджувати, що психолого-педагогічну основу конкурентоспроможності майбутнього фахівця складає мотиваційно-ціннісне ставлення до професії, яке дозволяє особистості відповідно до її індивідуальних здібностей, інтересів і потреб брати участь і отримувати переваги в конкурентних відносинах в обраній для себе сфері професійної діяльності і забезпечує випускнику високий професійний статус на основі постійного самовдосконалення.

Література

- 1. Андреев В. И.** Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1998. – 318 с.
- 2. Богиня Д. П.** Формирование конкурентоспособности рабочей силы в системе социально-трудовых отношений / Д. П. Богиня // Формування конкурентоспроможності робочої сили: [зб. наук. праць]. – Київ : Ін-т економіки НАН України, 2003. – С. 13–22.
- 3. Вилюнас В. К.** Основные проблемы психологической теории эмоций / В. К. Вилюнас // Психология эмоций: тесты. – Москва : Изд-во МГУ, 1984. – С. 3–26.
- 4.** Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – 2014. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws>.
- 5. Маркова А. К.** Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
- 6. Медведь В. В.** Основы формування конкурентоспроможності фахівця: чинники, складові, критерії / В. В. Медведь // Теорія та методика управління освітою. 2011. – № 7. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/ttmuo/2011_7/9.pdf.
- 7.** Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/>.
- 8. Нецадим М.** Освіта протягом усього життя – необхідна вимога до фахівця ХХІ століття / М. Нецадим // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 14–16.
- 9. Ничкало Н. Г.** Професійна освіта і навчання: Проблеми зв'язку з ринком праці / Н. Г. Ничкало // Формування широкої кваліфікації робітників. Вклад ПТО у розвиток трудового потенціалу ХХІ століття: [зб. матеріалів підготовки у рамках реалізації українсько-німецького проекту «Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні»] / [Ю. Вайс, Н. Ничкало, А. Сімак та ін.]. – Ніжин : Аспект-Поліграф, 2007. – С. 134–148.
- 10.** Политическая экономия: Словарь / [ред. М. И. Волков]. – Москва : Политиздат, 1983. – 527 с.
- 11. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1989. – 485 с.
- 12. Токар Н. Ф.** Динаміка мотивації в процесі професійної підготовки / Н. Ф. Токар // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 151–154.
- 13. Чернилевский Д. В.** Конкурентность будущего специалиста как показатель качества его подготовки / Д. В. Чернилевский, О. К. Филатов // Специалист. – 1997. – №1. – С. 29–33.
- 14. Якунин В. А.** Педагогическая психология: [учеб. пособие] / В. А. Якунин. – Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В. А., 2000. – 349 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Білоненко Гергій Олегович**, старший викладач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
2. **Бакум Зінаїда Павлівна**, доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Криворізький національний університет».
3. **Бондаренко Ольга Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
4. **Буданова Ліана Георгіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Національний фармацевтичний університет (м. Харків).
5. **Вакуленко Валентина Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор, Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля (м. Северодонецьк).
6. **Висоцька Любов Віталіївна**, здобувачка, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
7. **Гриджук Оксана Євгенівна**, кандидат філологічних наук, доцент, Національний лісотехнічний університет України.
8. **Дзевецька Лариса Сергіївна**, старший викладач, Криворізький економічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
9. **Дрогайцев Олександр Іванович**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
10. **Желанова Вікторія В'ячеславівна**, доктор педагогічних наук, доцент, Київський університет імені Бориса Грінченка.
11. **Іванова Вікторія Валентинівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
12. **Касілов Іван Анатолійович**, викладач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
13. **Корольков Євген Сергійович**, викладач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
14. **Кучерган Єлизавета Валеріївна**, аспірантка, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
15. **Кущевська Ніна Федорівна**, доктор технічних наук, професор, Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», м. Київ.
16. **Лапіна Вікторія Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, ДВНЗ «Національний гірничий університет».
17. **Лукашенко Тетяна Федорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», м. Київ.
18. **Лукашук Ілля Миколайович**, аспірант, Хмельницький національний університет.
19. **Малишев Віктор Володимирович**, доктор технічних наук, професор, Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», м. Київ.
20. **Марків Володимир Миколайович**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
21. **Моркун Володимир Станіславович**, доктор технічних наук, професор, ДВНЗ «Криворізький національний університет».
22. **Мотуз Тетяна Володимирівна**, викладач, Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.
23. **Мурашковська Віра Петрівна**, старший викладач, Чернігівський національний технологічний університет.
24. **Онищенко Ірина Володимирівна**, кандидат філологічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
25. **Пасічна Олена Вікторівна**, кандидат філологічних наук, доцент, ДВНЗ «Криворізький національний університет».

- 26. Побережна Наталія Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ.
- 27. Потапенко Олег Борисович**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
- 28. Соболева Світлана Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський інститут фінансів.
- 29. Ступнік Микола Іванович**, доктор технічних наук, професор, ДВНЗ «Криворізький національний університет».
- 30. Татарнікова Анжеліка Анатоліївна**, аспірантка, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова.
- 31. Ткачук Вікторія Василівна**, викладач, ДВНЗ «Криворізький національний університет».
- 32. Устінова Вікторія Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
- 33. Фурт Дар'я Володимирівна**, старший викладач, Донецький національний університет економіки та торгівлі імені Михайла Туган-Барановського.
- 34. Ху Манлі**, аспірантка, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
- 35. Шалацька Ганна Миколаївна**, кандидат філологічних наук, ДВНЗ «Криворізький національний університет».
- 36. Шепеленко Тетяна Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький економічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
- 37. Ящук Тетяна Анатоліївна**, старший викладач, Приватний вищий навчальний заклад «Кіровоградський інститут державного та муніципального управління Класичного приватного університету».

З М І С Т

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Білоненко Г. О., Касілов І. А., Корольков Є. С. Індивідуальна робота зі студентами оркестрової секції на факультеті мистецтв у класі основного та додаткового музичних інструментів.....	3
Буданова Л. Г. Аналіз тенденцій організації та проведення діагностики якості навчальних досягнень майбутніх фармацевтів.....	7
Гриджук О. Є. Компоненти термінологічної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей.....	12
Желанова В. В. Контекстуалізація професійної підготовки дизайнерів одягу у ВНЗ.....	17
Лапіна В. О. Специфіка організації іншомовної підготовки студентів технічних спеціальностей на засадах діалогічного навчання.....	23
Пасічна О. В. Дидактичні основи підготовки інженера-педагога у вищому навчальному закладі	27
Потапенко О. Б., Іванова В. В. Системно-інтегративний підхід у формуванні творчої особистості майбутнього вчителя в умовах педагогічного вишу	30
Ступнік М. І., Моркун В. С., Бакум З. П., Ткачук В. В. Концепція підготовки гірничого інженера в системі неперервної освіти (школа – ВНЗ – підприємство).....	34
Татарнікова А. А. Педагогічні умови формування професійної компетентності студентів музичних спеціальностей з арт-менеджменту	43
Ху Манлі. Експериментальна перевірка ефективності методики підготовки керівника вокального ансамблю.....	49

РОЗДІЛ 2

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОСВІТИ

Висоцька Л. В. Актуальні аспекти правової освіти в дисертаційних роботах сучасників	54
Дзевицька Л. С. Основні напрями та особливості професійної підготовки вчителів німецької мови в Україні	58
Дрогайцев О. І. Інформаційно-комунікаційні технології та роль інформації в умовах радикальної модернізації суспільства.....	64
Лукашенко Т. Ф., Кушевська Н. Ф., Малишев В. В. Створення науково-освітньої лабораторії з нанотехнологій – необхідний крок освітньої діяльності в цій галузі.....	67
Лукашук І. Ф. Особливості, структура і зміст формування фахової компетентності майбутніх медичних сестер на основі міжпредметних зв'язків.....	72
Мурашківська В. П. Аналіз проблеми адаптації першокурсників до умов навчання у ВНЗ на технічних спеціальностях.....	80
Побережна Н. О. Іншомовна підготовка здобувачів вищої освіти нефілологічного профілю відповідно до загальноєвропейських вимог	86
Устінова В. О. Міждисциплінарний підхід при структуруванні змісту гуманітарних дисциплін.....	89
Фурт Д. В. Дидактичні умови розвитку полікультурної компетентності старшокласників ...	92
Шалацька Г. М. Новітні підходи до викладання ділової іноземної мови за професійним спрямуванням: інформаційні технології.....	97
Ящук Т. А. Ринок освітніх послуг і ринок праці: проблеми взаємодії.....	102

РОЗДІЛ 3
ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ:
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Вакуленко В. М. Інтеграція освіти і науки: історичний аспект.....	106
Кучерган Є. В. Проблема здоров'язбереження в історії розвитку педагогічної думки	112
Марків В. М. Педагогічна діяльність народних шкіл Південно-Східної України у ХІХ столітті (історико-педагогічний аспект).....	120
Мотуз Т. В. Формування ідей толерантності в педагогічній думці України: джерелознавчий аспект	124

РОЗДІЛ 4
ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИННИКІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Бондаренко О. В. Роль куратора академічної групи у формуванні професійної спрямованості майбутніх гірничих інженерів	132
Онищенко І. В. Навчально-професійна мотивація як складник професійного становлення майбутніх фахівців педагогічного профілю	139
Соболева С. М. До проблеми організації індивідуальної навчально-дослідницької діяльності студентів	145
Шепеленко Т. Л. Психолого-педагогічні основи формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця економічного профілю у процесі професійної підготовки	150
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	156

Наукове видання

Педагогіка вищої та середньої школи

Збірник наукових праць

Випуск 48

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор З. П. Бакум

Літературні редактори:

Зеленкова Н. І., кандидат педагогічних наук, доцент,
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

Цоуфал Л. С., старший викладач,
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

Технічний редактор:

Бондаренко О. В., кандидат педагогічних наук, доцент,
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

Підписано до друку 01.06.2016 р.
Формат 60×84/16. Ум. др. арк. 11,05.
Тираж – 100 пр.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації КВ № 18958-7748 ПР від 03.04.2012 р.

Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ «Криворізький національний університет»
просп. Гагаріна, 54, Кривий Ріг, Україна, 50086
Тел.: (0564) 71-70-25.