

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 42

**Кривий Ріг
2014**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 18958-7748 ПР від 03.04.2012 р.

Затверджено як фахове видання з педагогічних наук:
постанова Президії ВАК України від 10.02.2010 року № 1-05/1

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

Мишеніна 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 Дзітко 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 № 4 від 13.11.2014 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 378.115:377.1:678.1

Тетяна Васенок

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ШВЕЙНОЇ ГАЛУЗІ
ДО ПРОЕКТНО-КОНСТРУКТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Васенок Т. Підготовка майбутніх фахівців швейної галузі до проектно-конструкторської діяльності.

У статті проаналізовано зміст навчального матеріалу з проектно-конструкторської підготовки майбутніх фахівців швейної галузі в різних навчальних закладах країни. Запропоновано методику конструювання жіночого одягу для навчального процесу і процесу виготовлення одягу як засіб підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців галузі.

Ключові слова: фахівці швейної галузі, проектно-конструкторська діяльність, методика конструювання жіночого одягу.

Васенок Т. Подготовка будущих специалистов швейной отрасли к проектно-конструкторской деятельности.

В статье проанализировано содержание учебного материала по проектно-конструкторской подготовке будущих специалистов швейной отрасли в разных учебных заведениях страны. Предложена методика конструирования женской одежды для учебного процесса и процесса изготовления одежды как способ повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов отрасли.

Ключевые слова: специалисты швейной отрасли, проектно-конструкторская деятельность, методика конструирования женской одежды.

Vasenok T. Preparing future specialists of sewing industry for the projective-designing activity.

Educational design training content of the future sewing specialists in different educational establishments was analyzed. Women's clothes design methods for educational process and clothes' design process as a means of future specialists' professional training quality increasing are suggested.

Key words: sewing specialists, designing activity, women's clothes design methods.

Процеси глобалізації освітнього простору, що відбуваються у світі, містять великий потенціал для розвитку професійної освіти в нашій країні, роблять нагальним завдання підготовки фахівця, здатного до проектування власної діяльності в різних соціокультурних ситуаціях, готового виробляти особливу стратегію професійного мислення, поведінки й діяльності.

Вітчизняна система підготовки висококваліфікованих фахівців має бути приведена у відповідність до сучасних потреб економіки країни та потреб у кваліфікованих кадрах усіх професійних сфер. Суспільство зацікавлене в тому, щоб громадяни були здатні самостійно, активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до умов життя, що стрімко змінюються.

Посилення особистісної відповідальності громадян за свою долю, за життєве та

професійне самовизначення, за власне благополуччя вимагає від молоді правильного вибору майбутньої професії якомога раніше. Допомогти школяреві не тільки обрати «свою», а й психологічно та практично підготуватися до праці мають шкільні предмети «Трудове навчання» і «Технології». Їх метою є підготовка учнів до трудової діяльності в різних сферах виробництва та домашньому господарюванні, ознайомлення з різними професіями та технологічними процесами й обладнанням, залучення учнів до основних видів проектно-конструкторських і технологічних робіт.

Отже, для багатьох майбутніх фахівців підготовка до професійної діяльності розпочинається ще у шкільному віці на уроках трудового навчання й у профільних класах загальноосвітніх навчальних закладів, а продовжується у процесі здобуття освіти у професійно-технічних закладах і вищій школі та в подальшій трудовій діяльності. Саме в цей час у майбутнього фахівця закладаються основи тих якостей професіонала, з якими він увійде в нову для нього атмосферу діяльності, де відбуватиметься його подальший розвиток як професійної особистості.

Зростання вимог до якості швейних виробів і підготовки кадрів для певної галузі у ХХІ столітті вимагає глибоких професійних знань і творчого підходу до справи від фахівців модної індустрії різних кваліфікацій та етапів виготовлення одягу. Однією з умов професійної успішності майбутнього фахівця є здібність до проектно-конструкторської діяльності, що надає творчого характеру обраній професії, визначає її інноваційний потенціал.

Вимоги до професійної діяльності майбутніх фахівців постійно змінюються, доповнюються новими. Змінюються уявлення про пріоритетні завдання освіти і змінюються підходи до підготовки фахівців, з'являються нові особистісно-діяльнісні моделі навчання, спрямовані на усвідомлення мотивів діяльності, на розвиток пізнавальних можливостей і творчого потенціалу.

Отже, проблема підготовки молоді до майбутньої проектно-конструкторської діяльності у швейній галузі легкої промисловості нині стає актуальною для системи освіти, оскільки вона відповідає потребам підготовки фахівця нового типу.

Проблема формування технологічно грамотної особистості, підготовленої до життя й активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного, інформаційного суспільства, розглядалася рядом науковців. Вивченням професійної підготовки майбутніх фахівців опікувалися Н. Алік, В. Безрукова, Т. Дев'ятьярова, Е. Ільїна, Е. Зебра, О. Кириченко, О. Коваленко, О. Марушак, В. Радкевич, Л. Тархан, Е. Ткаченко, Е. Шматко та ін. У працях розглядалися різні аспекти професійно-технічної та інженерно-педагогічної освіти, вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема фахівців швейної галузі. Підготовку фахівців із залученням до проектно-конструкторської діяльності досліджували М. Бондаренко, О. Дубасенюк, С. Ізбаш, Л. Кондратова, І. Кольцовська, Л. Лісіна, В. Шеховцова, Г. Шкільова та ін.

Професійна діяльність майбутніх фахівців швейної галузі різних кваліфікацій тісно пов'язана з інженерною діяльністю. Інженерна діяльність фахівця, як відомо, пов'язана з розробленням технічних об'єктів – із їх проектуванням. Інженерна діяльність фахівця швейної галузі пов'язана з проектуванням швейних виробів, що є неможливим без застосування трудомісткого проектного процесу з конструювання одягу.

Значну увагу підготовці фахівців швейної галузі із залученням до проектно-конструкторської діяльності приділяли такі дослідники, як Л. Агошков, С. Коблякова, М. Колосніченко, Г. Кононенко, К. Процик, А. Славінська, А. Сушан, В. Щербань та ін.

Одним із основних компонентів сучасних педагогічних технологій формування

особистості майбутнього фахівця на будь-якому етапі професійної підготовки (шкільна, професійно-технічна або вища професійна) є зміст навчання. Основним складником змісту навчання проектуванню одягу є зміст навчального матеріалу.

Тому *метою статті* є аналіз змісту навчального матеріалу з проектування, який використовується в навчальному або навчально-виробничому процесі підготовки майбутніх фахівців швейної галузі на різних етапах професійної підготовки та в сучасних технологічних процесах проектування і виробництва одягу.

Проектування і виготовлення швейних виробів має кілька виробничих процесів. Основними процесами, що визначають якість одягу на стадії домашнього проектування, є моделювання й конструювання. Під час конструювання одягу, коли розробляється креслення конструкції, дуже важливо обрати правильне рішення форми виробу одним із конструктивних прийомів і методів технологічного оброблення або тим та іншим прийомом одночасно.

Конструювання одягу, як найважливіша частина проектування виробів, передбачає використання різних методик конструювання. Отже, цілком закономірним нашим *завданням* постає необхідність проаналізувати сучасні методики конструювання швейних виробів і обрати найоптимальнішу для професійної проектно-конструкторської діяльності майбутніх фахівців швейної галузі.

Виготовлення одягу люди займалися з глибокої давнини. За всіх часів він був і залишається особливою «візиткою» людини, яка визначає не тільки зовнішній вигляд людини, її соціальний і культурний статус, але й естетичний рівень, професію, вік і навіть настрій.

На сучасному етапі розвитку промисловості України швейна галузь знаходиться в дуже критичному стані: зменшується кількість великих підприємств з виготовлення одягу, і навпаки, збільшується кількість підприємств індивідуального та невеликих підприємств масового виготовлення одягу.

Реалізація завдань сьогодення з підвищення якості одягу й розширення асортименту виробів багато в чому визначається якістю підготовки фахівців легкої промисловості.

За даними дослідження І. Гриценко [3, с. 4], підготовка кваліфікованих робітників швейної галузі, починаючи з 90 років ХХ століття, набула масового характеру. Однак з 2000 року спостерігається її суттєве скорочення. Якщо в 2000–2001 навчальному році випуск кравців у межах України становив 17071 осіб, то випуск 2006–2007 становив уже 9728 осіб, що майже на 43% менше. Це явище дослідник пояснює об'єктивними й суб'єктивними причинами, а саме: низьким рівнем адаптації випускників ПТНЗ швейного профілю до вимог конкретного робочого місця, а також відсутністю в молоді мотивації до оволодіння робітничими професіями швейної галузі через складні умови праці, низьку заробітну плату.

Із давніх часів одяг є дзеркалом, у якому відображається вся історія людства. Нині одяг не втратив своєї актуальності. Сьогодення доводить, що людина ХХІ століття не готова відмовитися від одягу.

Зростання обсягу проектних робіт в умовах сучасного ринку особливо гостро актуалізує завдання скорочення термінів і підвищення якості процесу проектування. Конструювання розглядається як один із основних процесів проектування одягу. Це складний творчий процес, у ході якого доводиться розв'язувати низку завдань художнього та технічного характеру. Від точності і якості робіт на цьому етапі проектування залежить якість готового виробу.

Якість швейного виробу прямо залежить від рівня підготовки фахівця, від його

професійного вміння отримувати з плоскої тканини та інших матеріалів, що використовуються під час проектування одягу, просторової форми виробу і розв'язання зворотнього завдання – побудова розгортки деталей одягу, заданого ескізом або зразком моделі. Результатом успішного оволодіння навчальним матеріалом є отримані креслення – розгортки деталей виробу (конструктивної основи), які після їх складання мають забезпечити заплановану форму виробу та її відповідність розмірам і формі тіла людини.

У кожен епоху по-різному розв'язували проблему передавання багатовікового досвіду зі «створення» одягу наступним поколінням.

Результати нашого дослідження довели, що більшість школярів (87%) ще у процесі навчання втрачають інтерес до конструювання швейних виробів (при загальному збереженні інтересу і бажанні шити одяг) через складність розрахунків і «невстигання будувати за вчителем».

Навчання конструювання швейних виробів у професійно-технічних навчальних закладах відбувається за допомогою різних методик конструювання. Аналогічна ситуація спостерігається у вищих навчальних закладах України. Проектуванню (а саме конструюванню) швейних виробів у вишах навчають традиційно: використовують різні методики конструювання з ручним методом побудови креслень конструкцій. Вибір методик конструювання пояснюється їх використанням у ПТНЗ швейного профілю, рекомендаціями Будинків моди та іншими галузевими рекомендаціями. Опитування викладачів ВНЗ, власний досвід роботи засвідчує, що в навчальній і професійно-практичній діяльності фахівців швейної галузі певні методики конструювання виправдовують себе тільки в окремих ситуаціях. Відсутність єдиної методики конструювання, яка могла б задовольнити вимоги освіти й виробництва країни, спричиняє безліч проблем у педагогічній і швейній галузях через незадовільний кінцевий результат – швейний виріб, який недостатньо задовольняє вимоги споживачів. Тільки великий практичний досвід роботи, професіоналізм фахівця допомагає правильно обрати методику конструювання для навчання своїх учнів і для побудови креслення основи виробу під час промислового (масового) або індивідуального виготовлення одягу.

У другій половині ХХ століття з'явилася велика кількість систем і методик конструювання одягу. Кожна з них науково обґрунтована, урахує закономірності змінюваності розмірів тіла людини, але час від часу не влаштовує фахівців швейної галузі. Початківцю інколи дуже важко розібратися в наявних системах та методиках конструювання одягу і ще важче зробити правильний вибір для застосування під час проектування швейних виробів.

Більшість наукових праць швейної галузі присвячено жіночим фігурам. Як показали сучасні антропометричні дослідження, вони характеризуються великим розмаїттям форм та складністю геометрії поверхні (Т. Цимбал).

У ході нашого дослідження вивченню підлягало понад 70 вітчизняних і зарубіжних методик конструювання жіночих швейних виробів легкого асортименту, які пропонувалися різними авторами протягом останніх кількох десятиліть (майже 60 років). В основу аналізу покладено кількість необхідних вимірів фігури для побудови креслення основи виробу за певною методикою конструювання; графічні та математичні способи знаходження місцерозташування ліній і точок побудови креслення; графічні способи побудови, математичні розрахунки розхилу та довжини виточок – одного з основних конструктивних елементів одягу; структура розрахункових формул.

Проведений нами аналіз побудови креслень конструкцій поясных і плечових виробів засвідчив складність та проблемність останніх. Саме тому нашу увагу присвячено вдосконаленню методики конструювання жіночих плечових виробів легкого асортименту.

Дослідження змісту і процесу навчання, змісту навчального матеріалу майбутніх фахівців швейної галузі різних навчальних закладів країни сприяло розробленню *безрозрахункової* методики конструювання.

Розкриємо сутність розробленого нами змісту методики конструювання жіночого плечового виробу як найпростішого варіанта побудови креслення основи сукні на типову фігуру з використанням констант для визначеного розміру і зросту. Перший варіант розробленої методики конструювання складався з 9 розмірностей, на які можна було виконати побудову креслення основи виробу без математичних розрахунків [1]. Для визначення певного розмірності достатньо знати два виміри фігури: зріст і півобхват грудей III (розмір). Послідовність побудови креслення замість розрахункових формул передбачала таблицю з константами і поетапні рисунки побудови креслення. Додатково до методики конструювання внесено різні види і форми контролю побудови креслення.

Уперше безрозрахункова методика конструювання була використана в навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів різних типів на уроках трудового навчання для навчання учнів з низьким рівнем попередньої підготовки до сприймання навчального матеріалу, з уповільненою швидкістю перебігу розумових процесів і наявністю індивідуальних пізнавальних інтересів.

Розроблена методика конструювання дозволяла значно скоротити час побудови креслення і повністю виключити помилки у процесі математичних розрахунків та своєчасно виправити помилки у кресленні.

Застосування розробленої методики конструювання сприяло вихованню в учнів наполегливості, працелюбності і віри в свої сили. Це допомогло їм виконати навчальну роботу і відчувати задоволення від її виконання. Оволодіння навчальним матеріалом, виконання програмового завдання з трудової підготовки супроводжувалося позитивними змінами в мотиваційній сфері. Засвоєння основ конструювання швейних виробів відбувалося відповідно до здібностей, навчально-пізнавальних можливостей, інтересів учнів тощо. Суттєво підвищилася успішність учнів класу (на 12–19%) та ефективність уроків з конструювання швейних виробів.

Позитивні результати впровадження безрозрахункової методики конструювання в навчальний процес сприяли розширенню кількості розмірностей до 15. Навчальний посібник [2], розрахований на підготовку майбутніх учителів технологічної освіти, пропонує побудову креслення основи сукні на типову фігуру підлітків найбільш застребуваних 15 розмірностей. Необхідні уточнення на конкретну фігуру можна вносити в креслення під час перевірки побудови креслення, а також у виріб під час проведення I примірки. Ще 24 базові конструкції проміжних розмірностей можна отримати за допомогою градації лекал.

Використання розробленої методики конструювання жіночого плечового одягу в навчальному процесі загальноосвітніх та вищих навчальних закладів дозволило за короткий час побудувати креслення основи виробу напівприлеглої силуету (додавання на вільне облягання 4 см) з урахуванням висоти плечової накладки в моделі. Конструкція жіночого одягу враховувала індивідуальні антропологічні особливості фігури, наближеної до умовно-пропорційної, без використання багаточисельних мірок або стандартних вимірів фігури і розрахунків.

Третє тисячоліття характеризується посиленням вимог до професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців швейної галузі, необхідністю її наближення до міжнародних стандартів якості, скорочення обсягів некваліфікованої та малокваліфікованої праці у процесі проектування і виготовлення одягу, постійним зростанням конкуренції на ринку праці та готової продукції.

Очевидним стало те, що для підготовки майбутніх кваліфікованих робітників швейної галузі і викладачів професійно-технічних навчальних закладів швейного профілю безрозрахункової методики конструювання з 15 розмірностей недостатньо. Роботу із збільшення кількості розмірностей у методиці конструювання довелося продовжити.

За даними ОСТ 17-326-81 [4], основними параметрами жіночого одягу є розмір, зріст і повнота. Цим стандартом встановлено 137 типових жіночих фігур, на які пропонується здійснювати виготовлення одягу під час промислового виробництва. Індивідуальне виготовлення швейних виробів передбачає зняття вимірів фігури з кожного конкретного замовника одягу.

Серед основних параметрів жіночого одягу ми обрали 2, що визначають певний розмірзріст людини, виокремили серед встановлених типових фігур 333 найбільш затребувані розмірності. Зріст обрано від 146 см до 176 см з інтервалом 1 см, розмір – від 84 см до 136 см з інтервалом 4 см. Для зручності користування розроблено методикою конструювання пропонується скорочений запис побудови креслення, де побудова базисної сітки здійснюється за 11 кроків, а побудова креслення спинки або переду – за 7. Кожний із трьох етапів побудови креслення основи виробу (побудова базисної сітки, спинки, переду) супроводжується рисунками.

Побудова креслень конструкцій за безрозрахунковою методикою конструювання жіночого плечового одягу дозволяє за короткий час побудувати креслення основи виробу напівприлеглого силуету та вивільнити час на другий етап проектування одягу – моделювання. Користувачам залишається творча частина роботи.

Сучасний одяг є результатом багатовікового досвіду людини, одним з його найстародавніших винаходів, складовою частиною матеріальної та духовної культури суспільства. XXI століття – це століття технічного прогресу. Це час, коли одяг збагачується новими конструктивними рішеннями як в цілому, так і окремих деталей одягу. Тому ще більш актуально постає проблема вдосконалення технічного етапу конструювання одягу, який передбачає розроблення креслень конструкцій деталей та вузлів виробу. Під впливом змінюваних вимог до нових моделей одягу, прагнення створити конструкцію одягу сучасних форм з урахуванням антропологічної характеристики споживача і властивостей матеріалів відбуваються подальші якісні зміни конструктивного рішення одягу.

Унаслідок зміни методології і технології проектування, переміщення аспектів з трудомістких проектних процедур на наукомісткі процедури на часі постає впровадження нових методик конструювання, здатних полегшити, спростити та прискорити процес проектування виробу.

Спроможність швидко отримати конструкцію виробу дозволить одержати значний економічний ефект завдяки підвищенню продуктивності праці, скороченню витрат на проектування, раціональнішому використанню сировини й робочої сили, підвищити інженерний рівень процесу проектування моделей одягу з більш ефективним використанням кадрів, а також вивільнити час для творчої проектної діяльності [5].

Реалізувати соціальне замовлення суспільства має найновіша безрозрахункова методика конструювання швейних виробів.

Використання запропонованої методики конструювання жіночих плечових виробів у процесі професійної проектно-конструкторської підготовки майбутніх фахівців швейної галузі під час проектування і виготовлення одягу сприяло підвищенню інтересу до занять, рівня оволодіння конструкторськими знаннями і вміннями, якісному та швидкому виготовленню виробів.

Розвиток комп'ютерної техніки наприкінці ХХ століття сприяв переходу від традиційних ручних методів проектування до нових комп'ютерних систем розроблення нових моделей одягу. Використання найновіших технологій, зокрема комп'ютерних, у галузі інженерії має перевести професійну діяльність фахівця швейної галузі на новий, більш високий якісний рівень.

Задля підвищення якості виконання проектних робіт, перспективним постає поява *доступних* вітчизняних систем автоматизованого проектування одягу. Упровадження САПРО в навчально-виробничий процес професійної підготовки майбутніх фахівців швейної галузі у професійно-технічних навчальних закладах, коледжах та вищих навчальних закладах дозволить підготувати сучасного працівника «нового типу».

Розроблена нами методика конструювання жіночого плечового одягу має широкі можливості її застосування фахівцями швейної галузі під час проектування одягу. Застосування комп'ютерної програми методики конструювання дозволяє отримати креслення основи виробу в автоматизованому режимі.

Література

1. Васенок Т. М. Конструювання з елементами моделювання плечового виробу [методичні рекомендації]. 8 клас / Тетяна Михайлівна Васенок. – Глухів : РВВ ГДПІ, 1999. – 72 с. **2. Васенок Т. М.** Основи конструювання жіночого одягу: [навч. посіб.] / Тетяна Михайлівна Васенок. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – 100 с. **3. Гриценок І. А.** Педагогічні умови організації виробничого навчання учнів ПТНЗ швейного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Гриценок Інна Анатоліївна. – К., 2007. – 305 с. **4.** Изделия швейные, трикотажные, меховые. Типовые фигуры женщин. Размерные признаки для проектирования одежды: ОСТ 17-326 – 81. – М. : ЦНИИИТЭИлегпром, 1981. – 109 с. **5. Сушан А. Т.** Інженерне проектування швейних виробів: [навч. посіб.] / Алла Тимофіївна Сушан. – К. : Арістей, 2008. – 172 с.

УДК 370.98.23

Надія Вовк

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ФОРМУВАННЯ СПОЖИВЧОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЇ

Вовк Н. В. Особливості структурних елементів формування споживчої культури майбутніх учителів технології.

У статті подано аналіз концепту «споживання», досліджено генезу поняття «споживча культура», «культура споживання», визначено складники споживчої культури. Культура споживання майбутнього вчителя має динамічний характер, розвиток здійснюється на основі задоволення потреб у професійній діяльності, культурі, особистісних цінностях. Споживча культура надає набори зразків споживання, виборів, цінностей і смаків, які допомагають людині орієнтуватися в соціальному просторі та отримати якісну освіту.

Ключові слова: структурні елементи, споживання, культура споживання, споживча культура, професійна діяльність учителя, майбутні вчителі технології.

Вовк Н. В. Особенности структурных элементов формирования потребительской культуры будущих учителей технологии.

В статье представлен анализ концепта «потребление», исследована сущность понятия «потребительская культура», «культура потребления», определены составные элементы потребительской культуры. Культура потребления будущего учителя имеет динамический характер, развитие которого осуществляется на базе удовлетворения нужд в профессиональной деятельности, культуре, личностных ценностях. Потребительская культура дает примеры образцов потребления, выборов, ценностей и вкусов, которые помогают человеку ориентироваться в социальном пространстве и получить качественное образование.

Ключевые слова: структурные элементы, потребление, культура потребления, потребительская культура, профессиональная деятельность учителя, будущие учителя технологии.

Vovk N. V. The features of the structural elements of consumer culture forming of the future teachers of technology.

The concept of the analysis of «consumption» is presented in the article as well as the essence of the concept «consumer culture», «culture of consumption» is analysed, components of the consumer culture are defined. The culture of consumption of the future teacher has dynamic development that is carried out on the basis of satisfaction of needs in professional activity, culture, personal values. The consumer's culture gives examples of models of consumption, elections, values and tastes which help the person to be guided in the social space and to get a high quality education.

Key words: structural elements, consumptions, culture of consumption, consumer's culture, professional activity of teacher, future teacher of technology.

У сучасному суспільстві, де активно розвивається соціально зорієнтована економіка, пріоритетними постають проблеми споживання і споживацької поведінки. Споживання починає відігравати основну роль у процесі відтворення, підпорядковуючи інші його складники – виробництво, розподіл, обмін; виходить за межі економічної галузі, що виявляється у всіх соціокультурних практиках. Активним агентом конструювання є суспільство, яке формує споживацькі орієнтації і задає визначені споживацькі стандарти. Поширення масової споживацької культури супроводжується ствердженням визначеного набору цінностей: культу насолоди, комфорту, статусу. Сучасне суспільство споживання сприяє тому, що молодь стає залежною від моди, брендів, новинок, які з'являються на ринку, що, у свою чергу, призводить до формування пасивної, некритичної споживацької поведінки молодих людей. Актуальність окресленої проблеми полягає в тому, що в умовах глобальної поширення масової культури, ключовими цінностями якої постають розваги та споживання, необхідно формувати у студентів соціально значущі цінності, знання, норми і зразки поведінки, розумне поєднання у споживачі матеріального і духовного, що має стати цілеспрямованим і систематичним педагогічним процесом.

Проблеми споживання і споживацької поведінки є об'єктом вивчення відносно нової галузі соціологічного знання – соціології споживання. Провідними науковцями, які розглядають споживання з позиції соціології, є Л. Волочкова, О. Гофман, В. Ільїн,

В. Козловський, Н. Лисиця, В. Мініна, В. Пилипенко, В. Радаєв, Я. Рощина, Е. Суїменко, В. Тарасенко та ін.

До становлення соціології споживання як самостійної галузі основними темами досліджень споживання були: соціальна нерівність, соціальна стратифікація (Т. Веблен, М. Вебер, П. Бурдьє, В. Зомбарт), масова культура (Г. Маркузе), суспільство достатку (Дж. Гелбрейт, Д. Белл).

Тема статті: здійснити аналіз концепту «споживання», дослідити генезу понять «споживча культура», «культура споживання», визначити складники споживчої культури.

Концепт «споживання» узагальнює багато положень, властивих соціологічним теоріям споживання, він є певним початком, що постає носієм різноманітних форм майбутньої організації, полем перетину форм шляхів розвитку суспільства, відносин між людьми.

Говорячи про споживання, наголошуємо, що термін і саме поняття виникло в межах економічної науки, яка розглядає процес споживання товарів у взаємозв'язку з їх виробництвом. Споживання як економічна категорія має свою специфіку аналізу, пов'язану з розумінням цього явища як вияву економічного інтересу, що, у свою чергу, слугує вихідним мотивом до здійснення процесу виробництва.

Відзначаємо, що варто розрізнити поняття «культура споживання» і «споживацька культура». Якщо перше характеризує індивідуальний досвід людської поведінки у сфері придбання й використання товарів, то друге поняття стосується функціонування культури сучасного суспільства, «у якій індивідуальні смаки відбивають не тільки соціальні характеристики (вік, стать, зайнятість тощо), але й соціальні потреби, а також способи життя споживачів» [1, с. 355]. Поряд з такими поняттями, як «масова культура», «суспільство споживання», «інформаційна епоха» тощо, споживацька культура є однією з характеристик суспільства постмодерну.

Нас насамперед цікавить культура споживання як сукупність поведінкових характеристик індивідів, пов'язаних із придбанням і використанням продуктів, зокрема продуктів освіти. Поняття «культура споживання» відбиває взаємопроникнення споживання і культури як відносно самостійних сфер людської діяльності. У найбільш загальному вигляді під культурою споживання розуміємо комплекс цінностей, ідей, поглядів, традицій та інших символів, за допомогою яких люди спілкуються й оцінюють один одного, і які виражені в типах та формах організації життя людей, у взаєминах між ними, у створюваних духовних і матеріальних цінностях із позиції виникнення й задоволення відповідних потреб [4].

Культура споживання тісно пов'язана зі світом повсякденності індивіда. Вона формується і функціонує в межах повсякденної взаємодії людей, тому що є продуктом вираження повсякденних форм поведінки. Культура споживання майбутнього вчителя становить надіндивідуальну реальність, яка створюється людьми як безпосередньо, так і за допомогою соціальних інститутів – держави, бізнесу, навчання тощо. Гармонізація естетичних, пізнавальних і моральних потреб – необхідна умова формування споживчої культури особистості майбутнього вчителя.

На наш погляд, провідне значення має культура споживання, оскільки саме в культурі знаходить своє вираження світ повсякденності. Звичні форми поведінки засвоюються індивідами у процесі навчання, а самі ці форми склалися в діяльності попередніх поколінь, тобто у процесі культурного становлення того чи того суспільства. Людина споживає щодня, тому споживацька поведінка є складником повсякденного світу, а споживані речі можуть бути представлені як об'єктивація

життєвих практик.

Культура споживання охоплює такі елементи [3]:

– споживацькі цінності – переконання індивідів щодо способу, стилю життя, формальні і неформальні правила поведінки, що визначають характер споживання продуктів;

– споживацькі норми – правила, зразки поведінки, що поділяються членами певного співтовариства, і регулятивні принципи поведінки людей у процесі ухвалення рішення;

– споживацькі звичаї і традиції – історично укладені схеми споживацької поведінки, що передаються з покоління в покоління, пов'язані з загальною культурою певного суспільства;

– споживацькі стереотипи – типові, стандартні сценарії, що описують схеми психологічного сприйняття явищ, подій, пов'язаних із вибором, – це міжгруповий механізм соціального впливу, що дозволяє швидко, просто й надійно категоризувати соціальне оточення індивіда.

Джерелами споживчої культури є: накопичення і трансляція від покоління до покоління знань, зразків, норм, цінностей поряд із внутрішніми інноваціями (слідкування моді, зміна стилю життя) і зовнішніми запозиченнями (нові тенденції зарубіжної, національної культури). До видів споживчої культури належать: індивідуальна (особистісна), соціально-групова й суспільна, кожна з яких характеризується своїми сутнісними характеристиками.

Невід'ємним складником професійної підготовки майбутнього вчителя є формування в нього системи педагогічних компетентностей, із сукупності яких споживчу культуру вважаємо визначальною для становлення педагогічного професіоналізму. Для розвитку професійних здібностей, формування індивідуального творчого стилю і професійної позиції, оволодіння культурою спілкування і педагогічної діяльності необхідно переосмислити зміст і технології підготовки фахівців, обґрунтувати інноваційні методи і види навчання, зокрема – споживче навчання.

Отже, споживча культура вчителя – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, знань, зразків і норм поведінки людей, соціально значущих і реалізованих у практичній діяльності.

Освіта є одним з ефективних засобів формування споживчої культури, будучи невід'ємною частиною системи освіти і виховання особистості, і виконує унікальну функцію успішної соціалізації студентів.

Навчати майбутніх учителів споживчих знань ми пропонуємо в різних аспектах:

– через уведення спеціального курсу «Споживчі знання» (за рахунок варіативного складника навчального плану);

– через інтеграцію споживчих знань у зміст інших навчальних предметів;

– через упровадження споживчої освіти у зміст за межами вишого навчального закладу для проведення виховних заходів.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробленні спеціальних завдань із формування споживчої культури майбутніх учителів технології.

Література

1. Большой социологический словарь (Collins). Том 1 (А-О) : [пер. с англ.] – М. : Вече, АСТ, 1999. – 355 с. 2. Лившиц Р. Потребление и потребительство / Р. Лившиц // Свободная мысль. – XXI. – 2001. – № 6. – С. 81–89. 3. Сорокина А. В. Особенности потребительского поведения студенческой молодежи / А. В. Сорокина // Соціологічні

дослідження: зб. наук. пр. – Луганськ, 2006. – Вип. 6. – С. 90–97. 4. Сорокина А. В. Социологический анализ культуры потребления / А. В. Сорокина // Вісник Харківського університету імені В. Н. Каразіна. – 2005. – № 652. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. – С. 92–95.

УДК: 378: 147

Тетяна Герасимчук

НОВІ МОЖЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Герасимчук Т. В. Нові можливості інформаційних технологій у системі вищої професійної освіти.

У статті здійснено теоретичний аналіз навчальних можливостей інформаційних технологій у системі вищої професійної освіти, що дозволяють формувати професійну компетентність студентів автомобільно-дорожнього профілю; обґрунтовано умови формування й визначено структурні компоненти та функції професійної компетентності студентів автомобільно-дорожнього університету на основі електронних засобів навчання.

Ключові слова: інформаційні технології, інформаційна компетентність, функції професійної компетентності фахівця, компоненти професійної компетентності, умови формування професійної компетентності студентів автомобільно-дорожнього профілю.

Герасимчук Т. В. Новые возможности информационных технологий в системе высшего профессионального образования.

В статье осуществлен теоретический анализ учебных возможностей информационных технологий в системе высшего образования, позволяющие формировать профессиональную компетентность студентов автомобильно-дорожного профиля; обоснованы условия формирования и определены структурные компоненты и функции профессиональной компетентности студентов автомобильно-дорожного университета на основе электронных средств обучения.

Ключевые слова: информационные технологии, информационная компетентность, функции профессиональной компетентности специалиста, компоненты профессиональной компетентности, условия формирования профессиональной компетентности студентов автомобильно-дорожного профиля.

Gerasymchuk T. V. The new opportunities of information technology in the system of higher professional education.

This article provides theoretical analysis of learning opportunities of information technology in the system of higher education, allowing students of auto-road profile to form professional competence; the conditions of forming are proven and the structural components and functions of the professional competence of students of the Automobile and Highway University are identified and based on the e-learning .

Key words: information technology, informative competence, functions of the professional competence specialist, components of the professional competence, conditions of the professional competence of students of the Automobile and Highway University that are based on e-learning.

На сучасному етапі суспільного розвитку України відбуваються глобальні соціальні й економічні зміни, що зумовлюють процеси модернізації системи вищої освіти. У період кардинальних соціокультурних зрушень, які характеризуються інтеграцією української економіки до світової, її оновленням на основі нанотехнологій, відкритістю освіти, процесами глобалізації, зростанням значення інтеркультурних комунікацій, суспільству потрібні фахівці, здатні акумулювати нові якості теорії і практики, сучасну культуру, принципи креативного мислення й самоосвітньої діяльності, самовдосконалення протягом усього життя.

У цих умовах традиційна парадигма вищої професійної освіти актуалізує ресурси інформаційних технологій у процесі підготовки мобільних, компетентних і затребуваних професіоналів, від яких залежатимуть темпи й ефективність багатьох перетворень, зростання культури й духовного багатства. Майбутньому фахівцеві необхідно вміти здійснювати пошук і перероблення інформації, застосовувати її на практиці, бути налаштованим на самовдосконалення, самоосвіту. Тому основоположними є готовність студента до самоосвітньої діяльності, наявність умінь учитися, внутрішня мотивація навчання. Тож у зв'язку з цим гостро постає потреба розв'язання проблеми розвитку професійної компетентності і професійно значущих якостей особистості у студентів – майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі – на основі електронних засобів навчання.

Із уведенням нових стандартів підготовка кваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, здатних до компетентної, відповідальної й ефективної діяльності за своєю професією, неможлива без упровадження інноваційних технологій, використання яких у практиці навчання є обов'язковою умовою підвищення якості навчання [7].

Дослідженню нових можливостей інформаційних технологій у системі вищої професійної освіти присвячені роботи С. Бешенкова, Л. Гур'є, Л. Долінера, А. Єршова, Е. Когана, І. Роберт та інших.

Інформаційну компетентність як ключову, що забезпечує практично всі аспекти діяльності людини, й необхідну для самореалізації особистості виокремлюють Б. Оскарсон, Е. Клімов, D. Münk, W. Nutmacher та ін. У низці робіт інформаційна компетентність визначається як мета підготовки фахівця і невід'ємний складник його професійної компетентності (А. Белкін, І. Дзегеленок, Е. Зеєр, А. Кузнецов, Є. Машбиц, Є. Хеннер та ін.).

Проблеми формування професійної компетентності студентів розкрито у працях В. Байденко, Ю. Балашова, Л. Барановської, Г. Бондаренко, Т. Васильєвої, Г. Васяновича, О. Горошкіної, Р. Гуревича, Г. Гуророва, І. Дроздової, Г. Ібрагімова, Г. Кашканової, Л. Паламар, В. Пикельної, Т. Рукас, В. Сапронової та ін. Більшість цих досліджень присвячено проблемам формування у студентів сукупності компетенцій під час викладання як мовних, так і загальнонаукових або технічних дисциплін.

Загальнометодичні питання застосування технічних засобів і комп'ютерів у процесі навчання задля його інтенсифікації відображено в роботах С. Архангельського, В. Беспалька, Т. Везірова, Б. Гершунського, Є. Машбица, В. Монахова, Є. Полат, І. Роберт та ін. Водночас недостатньо розроблені науково-методичні підходи до формування професійної компетентності фахівців автомобільно-дорожнього профілю з урахуванням напрямку підготовки на основі електронних засобів навчання.

Мета статті – показати значення інформаційних технологій у системі вищої професійної освіти для формування професійної компетентності студентів

автомобільно-дорожнього профілю.

Інформаційна компетентність майбутнього інженера розуміється не тільки як інформаційні знання, уміння і навички, що будуть необхідні для розв'язання професійних завдань, але й як знання багатьох інформаційних систем у виробництві, уміння підтримувати і розвивати свій рівень кваліфікації в умовах постійного оновлення комунікаційних засобів, а також як готовність оперативно засвоювати нові інформаційні системи і технології [1; 3].

Розв'язання цих завдань пов'язане з необхідністю усунення суперечностей між:

- необхідністю системної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій і нерозробленістю технології, її реалізації у вищій технічній школі;

- сформованою системою підготовки студентів технічних спеціальностей у галузі інформаційних технологій, що не враховує компетентнісну парадигму освіти, з одного боку, і вимогами державних освітніх і міжнародних стандартів у період переходу до компетентнісної моделі освіти, з іншого боку;

- актуальністю посилення інформаційного складника у структурі професійної компетентності майбутнього інженера з урахуванням профілю його підготовки і нечисленністю досліджень цієї проблеми [3].

Формування професійної компетентності студентів автомобільно-дорожнього університету на основі електронних засобів навчання буде здійснюватися більш ефективно, якщо:

- науково осмислено потенціал компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців;

- розроблена ефективна модель процесу формування професійної компетентності студентів автомобільно-дорожнього університету на основі електронних засобів навчання, представлені в узагальненому вигляді компоненти цілісного освітнього процесу, зумовлені специфічними особливостями підготовки фахівців автомобільно-дорожніх спеціальностей;

- використано програмно-методичне забезпечення, адаптоване до ступеня, рівня освіти та особливостей професійної діяльності випускників.

Підґрунтям для розроблення моделі формування професійної компетентності майбутніх економістів повинні також бути *загальнодидактичні принципи навчання* (науковості, наочності, систематичності та послідовності, доступності, залучення студентів до навчального процесу, творчої активності студентів, гуманізму, індивідуального підходу в навчанні) та *специфічні принципи професійного навчання* (поєднання навчання з виробничою діяльністю, спрямованість на результат, принцип моделювання професійної діяльності в навчальному процесі, професійної мобільності та модульності, інформатизації освіти й комп'ютеризації навчального процесу, відтворення процесу і результатів навчання в моделі підготовки фахівця) [7, с. 118]. Оскільки основними положеннями, на яких вибудовується процес формування професійної компетентності студентів автомобільно-дорожнього університету, є принципи, ми вважали за доцільне додати також до системи принципів такі, як системність, інтерактивність, професійна спрямованість.

Ці принципи мають як загальнопедагогічний, так і специфічний характер, що відображає спрямованість нашого дослідження на розроблення моделі формування професійної компетентності студентів автомобільно-дорожнього університету на основі електронних засобів навчання.

Аналіз наукової й навчально-методичної літератури дозволив нам визначити функції, які, на наш погляд, найбільш повно відображають зміст професійної

компетентності фахівця автомобільно-дорожнього профілю:

– практико-операційна (діяльнісна), що полягає в удосконаленні отриманих знань у галузі електронних засобів навчання у вигляді умінь і навичок під час роботи з ними;

– мотиваційно-спонукальна – розвиток і набуття зрілої форми думок, мотивів, цінностей, усієї спрямованості особистості, самоствердження у власній професійній діяльності, реалізація творчого потенціалу, набуття авторитету в очах колег і самого себе;

– гностична – активізація пізнавальної, інтелектуальної діяльності особистості, засвоєння накопичених у галузі електронних засобів навчання знань, розширення кругозору, ерудиції, спрямованих на перспективний розвиток;

– комунікативна, що виявляється в умінні організувати роботу команди співробітників під час розроблення проектів, ведення діалогу з урахуванням національно-регіональних і соціально-демографічних чинників;

– контрольно-оцінна (рефлексивна) – усвідомлення фахівцем автомобільно-дорожнього профілю повноти своїх знань, поведінки, морального обличчя й інтересів, цілісна оцінка самого себе як професіонала своєї справи [2; 4].

На наш погляд, у цій сукупності функцій професійної компетентності системоутворювальною є практико-операційна (діяльнісна), оскільки компетентність, як було зазначено раніше, виявляється в умінні розв'язувати проблемні завдання в предметній галузі, технологічно проектувати власну професійну діяльність, що вирізняється якістю і результативністю. Система функцій дозволила представити професійну компетентність спеціаліста автомобільно-дорожнього профілю як єдність компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивного. Кожен із указаних компонентів реалізується в певних компетенціях фахівця [5; 6].

Отже, можна зробити висновок щодо ефективності застосування інформаційних технологій навчання у процесі формування професійної компетентності студентів автомобільно-дорожніх спеціальностей. Перспективами подальших досліджень є дидактичне обґрунтування ефективності дистанційної інтернет-освіти. Загалом результати дослідження можуть бути оптимально використані в навчальному процесі ВНЗ України, що здійснюють підготовку майбутніх інженерів автомобільної галузі.

Література

- 1. Гурье Л. И.** Проектирование педагогических систем: [учеб. пособие] / Л. И. Гурье. – Казань : Казан. гос. технол. ун-т, 2004. – 212 с. **2. Роберт И. В.** Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты): [Текст] / И. В. Роберт; Рос. акад. образования, Ин-т информатизации образования. – М. : ИИО РАО, 2007. – 234 с. **3. Ершов А. П.** Основы информатики и вычислительной техники : [проб. учеб. пособие для сред. заведений: в 2-х ч. Ч.1.] / под ред. А. П. Ершова, В. М. Монахова. – М. : Просвещение, 1985. – 96 с. **4. Климов Е. А.** Психология профессионального самоопределения : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Евгений Александрович Климов. – М. : Изд. центр «Академия», 2005. – 304 с. **5. Simonová N.** «W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani (eds.): In Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies. Sociologický časopis / Czech Sociological Review / N. Simonová, D. Greger. – 39 (3): 425–429 s. **6. Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb. – Status quo und Entwicklungsbedarf by Eckart Severing and Hans D. Münk (Aug 2009). – 240 s.**

УПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІСКАЛЬНОЇ (ПОДАТКОВОЇ) СЛУЖБИ

Гладченко О. В. Упровадження інтерактивних методів навчання в контексті формування інформаційної культури майбутніх фахівців фіскальної (податкової) служби.

Автор статті на основі узагальнення наукових надбань щодо використання інтерактивних методів у теорії та практиці професійної освіти окреслює значущість упровадження методу проєктів, кейс-методу, методу «Дельфі», портфоліо, навчання в малих групах, ділової гри в контексті формування інформаційної культури майбутніх фахівців державної фіскальної (податкової) служби.

Ключові слова: інформаційна культура, інтерактивний процес, інтерактивні методи, майбутній фахівець державної фіскальної (податкової) служби, метод проєктів, кейс-метод, метод «Дельфі», портфоліо, навчання в малих групах, ділова гра.

Гладченко О. В. Внедрение интерактивных методов обучения в контексте формирования информационной культуры будущих специалистов фискальной (налоговой) службы.

Автор статьи на основе систематизации научных достижений в использовании интерактивных методов в теории и практике профессионального образования определяет значимость внедрения метода проектов, кейс-метода, метода «Дельфи», портфоліо, обучения в малых группах, деловой игры в контексте формирования информационной культуры будущих специалистов государственной фискальной (налоговой) службы.

Ключевые слова: информационная культура, интерактивный процесс, интерактивные методы, будущий специалист государственной фискальной (налоговой) службы, метод проектов, кейс-метод, метод «Дельфи», портфоліо, обучение в малых группах, деловая игра.

Gladchenko O. Implementation of the interactive teaching methods into the context of forming the informational culture of the future Tax Service specialists.

Taking as the basis the synthesis of scientific achievements on the use of interactive methods in the theory and practice of vocational education the author outlines the importance of the implementation of the project method, case method, «Delphi», portfolio, training in small groups, business games in the context of forming the informational culture of the future specialists of the state tax service.

Key words: informational culture, interactive process, interactive methods, future professional of the state tax service, project method, case method, «Delphi», portfolio, training in small groups, business games.

Упровадження інтерактивних методів навчання в контексті формування інформаційної культури майбутнього фахівця державної фіскальної (податкової) служби зумовлено необхідністю встановлення органічного зв'язку між теорією й практикою професійної підготовки студента шляхом навчання, спрямованого на

практичне застосування знань, аналіз конкретних ситуацій, розв'язання професійних проблем тощо. Практична діяльність фахівця вимагає перетворення знань: по-перше, вони повинні бути актуалізовані й об'єднані навколо певної проблеми, що має складний і цілісний характер; по-друге, мають бути синтезовані й переведені на мову практичних дій, тобто постати засобом розв'язання реальних практичних професійних завдань.

Проблему інтерактивності досліджують науковці різних професійних царин (Л. Галіцина, М. Кларін, В. Мельник, С. Сисоєва, Л. Шелестова та ін.).

Поняття «інтерактивність» витлумачується як учіння, що ґрунтується на взаємодії [3, с. 31–32]; спеціально організована пізнавальна діяльність, що має яскраво виражену практичну спрямованість [1, с. 248].

Відповідно, інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створення комфортних умов навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність [2, с. 103]. Особливістю інтерактивного навчання є організація навчального процесу, що здійснюється за умови постійної активної взаємодії. Тому, аналізуючи власні дії та дії партнерів, учасники навчального процесу змінюють модель поведінки, більш усвідомлено засвоюють знання та вміння.

Метою статті є визначення значущих інтерактивних методів навчання майбутніх фахівців фіскальної служби (податківців) у контексті формування інформаційної культури.

У 80-х роках ХХ століття Національним тренінговим центром у США (штат Меріленд) проведено дослідження із використання інтерактивних методів у галузі вищої освіти, які є свідченням того, що інтерактивні методи зумовлюють збільшення відсотків засвоєння отриманої інформації, оскільки впливають не лише на свідомість учасників, а й на їхні почуття та волю. У процесі досліджень Національного тренінгового центру визначено такі результати застосування пасивних (лекція 5%, читання 10%) та інтерактивних (відео 20%, демонстрації 30%, дискусійні групи 50%, практика 75%) методів.

Згідно із позицією Т. Цюман, в інтерактивному процесі відбувається не навчальне заняття за конкретною темою, а розгортається «саме життя», де учасники «проживають» конкретну, сплановану, структуровану, концентровану подію [9, с. 103].

Поділяємо позицію С. Сисоєвої, яка виокремлює такі основні переваги інтерактивного навчання:

- інтерактивне навчання підвищує мотивацію, дає емоційний поштовх до пошукової активності суб'єктів навчання, спонукає їх до конкретних дій, формує здатність неординарного мислення;

- інтерактивна діяльність забезпечує не тільки приріст умінь, навичок, способів діяльності й комунікації, але й є необхідною умовою становлення й удосконалення професійної компетентності шляхом залучення учасників освітнього процесу до осмисленого переживання індивідуальної й колективної діяльності для набуття досвіду, усвідомлення та прийняття цінностей;

- інтерактивні технології навчання дозволяють інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння й творчого застосування знань під час розв'язання практичних завдань [8, с. 38–39].

Установлено, що у психолого-педагогічній літературі часто застосовується поняття «інтерактивні технології», яке науковці по-різному класифікують. Проте, на основі аналізу літератури можна виокремити підходи, до яких належать будь-які

заняття діалогічної взаємодії: інтерактивні технології визначаються як ділові ігри; інтерактивні технології ототожнюються з заняттями нестандартної форми; до інтерактивних технологій відносять тренінгові заняття [3; 5; 11].

Дослідник проблеми застосування інтерактивних форм роботи М. Кларін класифікує їх за кількома ознаками, основою яких уважає принцип активності. Першою ознакою інтерактивних форм роботи науковець назвав фізичну активність – це зміна робочого місця, запис, малювання тощо. Другою ознакою – соціальну активність, яка дозволяє досягнути результату через постановку питань одного учасника групи іншому тощо. Третьою ознакою є пізнавальна активність – доповнення учасниками викладеного матеріалу, виступ як джерело професійного досвіду, самостійний пошук розв'язання проблеми [4, с. 32].

Поняття інформаційної культури податківця сучасні дослідники інтерпретують як складник загальної культури, правові норми професійної діяльності, правила поведінки, мотивацію особистості у сфері податкового управління, комунікативність спілкування в інформаційному, комп'ютерному суспільстві, з використанням Інтернету, у задоволенні з боку тих, хто сплачує податки, і задоволеності тих, хто отримує результати цієї праці, тобто працівників податкової служби [10]; уміння швидко, правильно, достатньо підібрати необхідну інформацію, доступно та етично її донести до платника, що унеможливить виникнення конфліктної ситуації [7, с. 207].

У нашому розумінні інформаційна культура податківця є складником загальної культури особистості, інтегративною властивістю фахівця щодо володіння системним і прикладним програмним забезпеченням, своєчасності й доцільності застосування інформаційно-комунікаційних технологій для вирішення виробничих завдань на засадах професійної етики [2, с. 55].

З урахуванням вищезокресленого вважаємо за доцільне формувати інформаційну культуру майбутніх працівників фіскальної служби (податківців) шляхом використання в навчальному процесі таких активних методів: метод проектів, кейс-метод, метод «Дельфі», портфоліо, навчання в малих групах, ділова гра.

Подамо змістове наповнення вказаних методів.

Упровадження інтерактивних методів навчання з урахуванням контексту професійної діяльності працівника фіскальної (податкової) служби здійснюється у навчальній і позанавчальній діяльності студентів.

Організація інтерактивного навчання передбачає спільне розв'язання проблем, які за змістом максимально наближені до специфіки професійної діяльності, сприяють не тільки розвитку самостійності та пошукової активності студентів, а й формують особливу атмосферу спілкування, що є невід'ємним складником культури особистості. Особливістю запровадження таких методів є компетентнісна спрямованість, що уможливило розвиток ключових професійних компетентностей і компетенцій.

З-поміж інтерактивних методів акцентуємо на методах колективної творчості (мозкова атака, метод ключових питань та вільних асоціацій), використання яких сприяє розвитку творчого мислення студентів, інтеграції та диференціації отриманих знань відповідно до розв'язання проблемної ситуації.

Так, методи мозкової атаки та вільних асоціацій доречно під час колективного обговорення проблем загальнопрофесійного характеру («Світові тенденції розбудови інформаційного суспільства», «Основні складники інформаційної сфери органів державної фіскальної (податкової) служби», «Специфіка інформаційних відносин у діяльності органів державної фіскальної (податкової) служби» тощо).

Метод ключових питань запроваджується в навчальний процес під час аналізу вузькопрофесійних проблем, пов'язаних з інформаційною культурою майбутнього фахівця. Наприклад, семінар «Інформаційна безпека як складник інформаційної культури фіскальних (податкових) відносин» передбачає обговорення питання сутності інформаційної безпеки діяльності органів державної фіскальної (податкової) служби. У результаті різних міркувань визначено змістове поняття «інформаційна безпека».

Із-поміж інтерактивних методів навчання, професійної підготовки фахівців чільне місце посідає метод випадків, ситуацій – кейс-метод (case-study), запровадження якого дозволяє органічно поєднувати теорію з практикою, реалізовувати компетентнісний підхід у навчанні.

Метод кейс-стаді забезпечує участь кожного зі студентів в обговоренні, дає змогу висловити певну позицію, активізує індивідуальну мисленеву та пізнавальну діяльність учасників; спонукає до виникнення роздумів, дискусій; самостійного пошуку способу розв'язання суперечностей. Для нас значущим є те, що кейс-стаді припускає поєднання різноманітних методів роботи в малих групах: обмін думками, докладне обговорення, мозкову атаку, мета-план, дискусію для прийняття остаточних рішень, оскільки в більшості випадків містить перспективні аспекти, які змушують продуктивніше мислити та приймати самостійні рішення.

У контексті нашого доробку під кейс-стаді розуміємо різновид професійно орієнтованих завдань, що характеризується певними процесуальними ознаками, зумовленими специфічними для конкретної професійної події змістом, спрямованих на формування вміння оцінювати конкретну ситуацію та будувати відповідно до засвоєних у процесі навчання типізованих алгоритмів програмових професійних дій із використанням інформаційних технологій, адекватних певній ситуації.

Розбір кейса проходить у малій групі (3–6 осіб). У процесі аналізу ситуації студенти здійснюють оцінку, встановлюють умови, причини, наслідки розгортання, обмінюються думками, здійснюють діагностування змісту діяльності, розробляють програму діяльності, прогнозують потенційне розв'язання проблеми, розробляють рекомендації. По завершенню роботи учасники групи презентують пропозиції.

Так, використання методу кейс-стаді надало змогу студентам не тільки визначитись щодо доцільності використання відповідних інформаційних технологій для розв'язання практичних ситуацій, а й навчитися працювати в команді, формулювати питання, аргументувати відповіді, активно структурувати ідеї, виявляти ініціативу, планувати дії й передбачати наслідки.

Оцінювання роботи студентів на практичних заняттях із застосуванням ситуаційних вправ (кейс-стаді) здійснюється на основі розробленої карти оцінювання, у якій для кожного студента розписані критерії та відповідна кількість балів, що нараховуються за виконання певного виду роботи.

Значну увагу під час викладання курсу приділено самостійній роботі студентів. До модуля «Особливості розвитку інформаційної культури працівника фіскальної (податкової) служби» студенти розробляють розгорнуті плани занять, ігрові програми, визначають найбільш складні ситуації в контексті спілкування з клієнтами, ведення електронної документації тощо.

Оскільки професійна підготовка майбутніх працівників державної фіскальної (податкової) служби здійснюється в галузі знань «Економіка і підприємництво», розроблено практичні завдання, спрямовані на формування в них умінь та навичок, необхідних для здійснення загальнопрофесійних видів економічної діяльності:

– вивчення інструментальних можливостей табличного процесора MS Excel для розв'язання завдань менеджменту й економічного аналізу задля забезпечення здатностей здійснювати оброблення, аналітичну інтерпретацію економічної інформації та її узагальнення; оперативно змінювати значні масиви економічної інформації за часового обмеження; використовувати сучасні методи діагностики та експертизи економічної діяльності, аналізувати основні економічні показники діяльності підприємства з використанням сучасних методик й урахуванням інфляції та конвертованості національної валюти; планувати потреби в матеріальних, фінансових і трудових ресурсах із застосуванням сучасних методик та економіко-математичних моделей;

– вивчення можливостей інтегрованого пакета MS Office для роботи з електронними офісними документами різного рівня складності та типу (текстовими документами, розрахунковими таблицями, базами даних) і сумісного використання даних для забезпечення здатностей: сприяння створенню сучасної інформаційної бази та впровадженню сучасних інформаційних систем і технологій у практику економічної діяльності підприємств; ефективне використання можливостей автоматизованого робочого місця спеціаліста; розроблення на основі інформаційного забезпечення та комп'ютерних технологій альтернативних варіантів рішень;

– вивчення можливостей комп'ютерних мереж та Інтернет задля здійснення електронного документообігу на основі організації розподіленого оброблення даних у локальних та глобальних мережах, ведення електронної комерції, реклами та мережевої взаємодії з партнерами, створення та розміщення в мережі Інтернет гіпертекстових документів для формування вмінь: забезпечення функціонування ефективної мережі інформації, зокрема інформації з обмеженим доступом; формування інформаційного забезпечення управління економічною діяльністю організації з використанням різноманітних джерел.

Конкурс «Інформатика і фіскальна (податкова) справа» проведений серед студентів III курсу освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» напряму підготовки «Фінанси і кредит», варіативної компоненти «Оподаткування». Спільно зі студентами розроблено сценарний план конкурсу, який передбачав п'ять тематичних зупинок. Кожна з них у змістовому аспекті наповнена цікавими запитаннями, інтерактивними методами: студенти розв'язували проблемні завдання, кросворди; склали поетичні рядки, які стосувалися професійних обсяжок майбутнього фіскального працівника (податківця). Конкурсні завдання за своїм змістом дозволили об'єднати питання інформаційної грамотності студентів (інформаційні технології) з теорією та практикою інформаційної діяльності майбутнього працівника державної фіскальної (податкової) служби.

Цікавою позанавчальною формою є проведення інтелектуального конкурсу «Брейн-ринг», сценарний план якого розроблявся викладачами факультету економіки та оподаткування спільно зі студентами. Ураховуючи те, що інформаційна культура майбутнього фахівця державної фіскальної (податкової) служби є складником загальної культури, зміст цього інтелектуального змагання охоплював не тільки професійні питання, а й ті, що стосувалися світогляду студентів. Поєднання навчальної й позанавчальної роботи щодо формування операційно-діяльнісного компонента інформаційної культури майбутніх фіскальних працівників (податківців) дозволяє не тільки розширювати інформаційний тезаурус знань функціональних можливостей комп'ютерної техніки, а й розвивати їхні професійні компетенції.

Оскільки професійна практика проходить у VIII семестрі та є завершальним

етапом навчання фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр напряму підготовки «Фінанси і кредит» варіативної компоненти «Оподаткування», то саме ці інтерактивні методи забезпечують формування операційно-діяльнісного компонента інформаційної культури майбутнього фіскального працівника (податківця). А у процесі практики ці вміння перевіряються та вдосконалюються за реальних виробничих умов.

Комплексне запровадження у процес професійної підготовки майбутніх фахівців фіскальної (податкової) галузі вищеокреслених заходів дозволяє сформувати професійні портфоліо (способу фіксації відповідних результатів). У цьому контексті, як зазначають фахівці, податковий професійний блок охоплює чотири сегменти операційної діяльності державної податкової служби, а саме: реєстрації платників податків; обробки податкової звітності і платежів; обліку платежів; податкового аудиту [6, с. 85].

Готовність до виконання зазначених вище видів діяльності потребує від студентів оволодіння відповідним програмним забезпеченням, умінь і навичок його використання в розв'язанні виробничих завдань. Портфоліо майбутнього працівника податкової служби містить необхідне програмне забезпечення з урахуванням основних сфер його операційної діяльності щодо реалізації завдань податкового професійного блоку.

За зростання інформації людина відчуває прискорення життя і максимальну насиченість подіями, що постає дедалі вагомішим стресогенним чинником, який визначається як інформаційний тиск. Стресову ситуацію породжує як постійний надлишок інформації, так і різке зниження її кількості. Потрібен певний рівень психологічної врівноваженості, який передбачає достатню критичність у засвоєнні неабияких інформаційних пластів, уміння зберігати внутрішній світ, підтримуючи здатність до мисленевого діалогу (який виховується завдяки неквапливому читанню і роздумам) замість одночасного прийняття різних позицій. Так, у межах наукової роботи студенти досліджують питання, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, інформаційною культурою. Результати досліджень висвітлюються у доповідях на наукових студентських конференціях.

Отже, визначений підхід до змісту та організації навчально-виховного процесу формування інформаційної культури майбутніх фахівців державної фіскальної (податкової) служби за своїм змістовим наповненням та особливостями впровадження в навчальний процес впливатиме на розвиток важливих компонентів професійної підготовки майбутніх фахівців.

Література

- 1. Волкова Н. П.** Професійно-педагогічна комунікація: [навч. посіб.] / Н. П. Волкова. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
- 2. Гладченко О. В.** Формування інформаційної культури майбутніх фахівців державної податкової служби у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Гладченко Оксана Вікторівна. – К., 2013. – 265 с.
- 3.** Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / упоряд. Л. Галіцина. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
- 4. Кларин М. В.** Корпоративний тренінг от А до Я / М. В. Кларин. – М.: Дело, 2000. – 224 с.
- 5. Мельник В. В.** Інтеракція в освітньому процесі: технологія організації: [навч.-метод. посіб.] / В. В. Мельник. – Хмельницький: [б. в.], 2003. – 148 с.
- 6.** Модернізація державної податкової служби України у контексті інноваційного розвитку: матеріали наук.-практ. семінару. – Ірпінь: Нац. ун-т ДПС України, 2009. – 286 с.
- 7. Новицька Н. Б.** Інформаційна культура податківця / Н. Б. Новицька // Професійна етика працівника державної

податкової служби як складова етики державного службовця України : тези доп. наук.-практ. конф., Ірпінь, 15 груд. 2006 р. – Ірпінь, 2006. – С. 205–208.

8. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : [навч.-метод. посіб.] / С. О. Сисоєва. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.

9. Цюман Т. П. Формування культури життєвого самовизначення старшокласників засобами освітнього тренінгу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Цюман Тетяна Петрівна. – К., 2008. – 221 с.

10. Шамрай В. О. Формування інформаційної культури фахівця податкової служби України [Електронний ресурс] / В. О. Шамрай, А. П. Кошіль, А. І. Жаров // Проблеми впровадження інформаційних систем і технології : тези доп. (V Міжнар. наук.-практ. конф., Ірпінь, 15–17 трав. 2004 р.). – Ірпінь, 2004. – Режим доступу : http://nc.nusta.com.ua/Kyrsi%202004/tezi/images_tezi/041.htm. – Назва з екрана.

11. Шелестова Л. Інтерактивні технології: «за» і «проти» / Л. Шелестова // Шкільний світ. – 2003. – № 12. – С. 3.

УДК 371.134

Роман Горбатюк

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Горбатюк Р. М. Особливості підготовки майбутніх учителів технологій до професійної діяльності в сучасних умовах.

У статті зроблено спробу обґрунтувати особливості підготовки майбутніх учителів технологій до професійної діяльності на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Навчальними планами і кваліфікаційною характеристикою на кожному етапі становлення педагогічних фахівців визначено комплекс психолого-педагогічних, суспільних, загальнотехнічних і спеціальних дисциплін, що у взаємозв'язку формують професійні вміння і навички, розвивають творче мислення студентів.

Ключові слова: вчитель технологій, інформаційно-комунікаційні технології, вміння, навички, підготовка, професійна діяльність.

Горбатюк Р. М. Особенности подготовки будущих учителей технологий в профессиональной деятельности в современных условиях.

В статье сделана попытка обосновать особенности подготовки будущих учителей технологий к профессиональной деятельности на основе современных информационно-коммуникационных технологий. Учебными планами и квалификационной характеристикой на каждом этапе становления педагогических специалистов определен комплекс психолого-педагогических, общественных, общетехнических и специальных дисциплин, которые во взаимосвязи формируют профессиональные умения и навыки, развивают творческое мышление студентов.

Ключевые слова: учитель технологий, информационно-коммуникационные технологии, умения, навыки, подготовка, профессиональная деятельность.

Horbatyuk R. M. The features of training the teachers the technology of professional activities under present circumstances.

This paper is an attempt to justify the features of training future technology teachers the professional activities based on modern information and communication technologies. Curriculum and qualification characteristics at each stage of educational experts are defined,

a set of psychological, educational, social, general technical and special subjects that form the professional relationship skills and develop creative minds are presented. The course for training technology teachers is implemented, it discloses the special features of the specialty, refine knowledge by accepting the assimilation of information and communication technologies during the study of general and professionally oriented disciplines. The introduction of the educational process of modern information and communication technology using active forms and methods to create a predictive information environment is shown, that provides educational process being more interactive.

Key words: teaching technologies, information and communication technologies, skills, training, professional activity.

Соціально-економічні зміни в сучасному українському суспільстві висувають нові вимоги до якості підготовки фахівців, змісту їхньої педагогічної діяльності, яка впливає на формування професійних компетентностей.

Підготовка майбутніх учителів технологій в педагогічному вищому навчальному закладі є складним процесом, кінцевою метою якого є формування комплексу спеціальних знань, умінь і навичок, що забезпечують успішне виконання професійної діяльності. Тому актуальним завданням вищої освіти на сучасному етапі становлення суспільства є розвиток і використання новітніх досягнень науки, техніки і технології у створенні вдосконаленого матеріально-предметного середовища в житті та діяльності кожної людини не тільки на виробництві та побуті, а й у навчанні.

Різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів технологій розглядалися у працях багатьох науковців: А. Вихруша, Р. Гуревича, Й. Гушулея, О. Коберника, В. Мадзігона, Л. Оршанського, В. Сидоренка, Г. Терещука, Д. Тхоржевського та ін.

Водночас аналіз наявних робіт показав, що питання підготовки майбутніх учителів технологій не знайшли належного відображення і вимагають додаткового вивчення. У представленому дослідженні ми розглянемо проблему підготовки майбутніх учителів технологій до професійної діяльності на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Метою статті є обґрунтування особливостей підготовки майбутніх учителів технологій до професійної діяльності на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Основними особливостями формування кваліфікованих педагогічних кадрів є оволодіння методологією психолого-педагогічної, профорієнтаційної, загальнотехнічної та спеціальної освіти. Навчальними планами і кваліфікаційною характеристикою на кожному етапі професійної підготовки визначено комплекс психолого-педагогічних, суспільних, загальнотехнічних і спеціальних дисциплін, що у взаємозв'язку формують професійні вміння і навички, розвивають творче мислення студентів і є теоретико-практичною основою для подальшої підготовки майбутніх учителів технологій.

З урахуванням цілей і завдань підготовки майбутніх учителів технологій у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка (ТНПУ) ми орієнтувалися на дидактичний комплекс, на основі якого формувалися узагальнені професійні знання і вміння.

Дидактичний комплекс охоплює:

- типовий навчальний план і програми (навчальні, робочі);
- навчально-методичні посібники;

- методичні вказівки для проведення лабораторних і практичних занять;
- систему методів, засобів і форм організації навчально-пізнавальної діяльності здійснення взаємозв'язку загальноосвітніх і професійно-орієнтованих дисциплін;
- електронні навчально-методичні комплекси, які містять лекції, алгоритми проведення лабораторно-практичних занять, тестові завдання для поточного та підсумкового контролю, завдання для індивідуальної і самостійної роботи, перелік питань для самопідготовки і самоконтролю тощо [1].

Проведені нами дослідження надали підстави стверджувати, що перераховані можливості дидактичного комплексу забезпечують формування вмій інтегрувати навчальний матеріал; перенесення знань і вмій з одного предмета на інший; усунення дублювання (повторення) деяких тем навчального матеріалу; підвищення інтересу студентів до матеріалу, що вивчається; узагальнення й систематизацію розрізаних знань, отриманих під час вивчення суміжних предметів.

У ТНПУ на інженерно-педагогічному факультеті здійснюється такий напрям підготовки майбутніх учителів технології, який дозволяє поряд із розкриттям загальної специфіки спеціальності поступово конкретизувати та деталізувати знання шляхом засвоєння ІКТ під час вивчення загальноосвітніх і професійно-орієнтованих дисциплін. Отже, предмети, що викладаються на інженерно-педагогічному факультеті, доповнюють і значно розширюють світогляд студентів у тій галузі професійної діяльності, де поєднуються педагогічні та інженерно-технічні принципи й закономірності.

Нині навчання в педагогічному вищому навчальному закладі неможливе без оволодіння навичками використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема комп'ютерних. Склалися такі умови, коли студент у стінах ВНЗ повинен навчитися бачити можливі варіанти використання засобів комп'ютерних технологій у своїй професійній діяльності. Навчитися такому «баченню» – справа складна і вимагає належної підготовки професорсько-викладацького складу, сучасного технічного і програмного забезпечення. У цьому напрямі передбачено вивчення низки дисциплін, які тісно пов'язані одна з одною та сформовані так, щоб допомогти студентам у навчальному процесі.

Упровадження в навчально-виховний процес сучасних ІКТ з використанням активних форм і методів навчання (ігрові технології; проблемне навчання; технологія розвивального навчання; технологія програмованого навчання; комп'ютерні технології навчання; технологія модульного навчання; технологія активізації творчої діяльності суб'єктів навчання тощо) дозволяє створити інтелектуальне інформаційне середовище, яке надає освітньому процесу університету більшої інтерактивності [2; 3; 4].

Інтенсивне зростання обсягів проектно-конструкторських робіт, складність побудови графічних об'єктів, підвищення якості і зменшення термінів виконання графічних побудов й іншої технічної документації є важливим й актуальним завданням упровадження в навчальний процес підготовки вчителів технології елементів системи автоматизованого проектування (САПР).

Досягнення цієї мети можливе за таких умов:

- систематизації і вдосконалення проектування навчального і виробничого процесів на основі ІКТ;
- підвищення якості управління процесами графічного моделювання;
- використання методів багатоваріантного проектування й оптимізації;
- створення банку даних задля підвищення ефективності побудови об'єктів і

зменшення тривалості процесу на їх створення;

– уніфікації і стандартизації методів графічного моделювання (проектування).

Одним із основних складників САПР є комп'ютерна графіка, що визначається сукупністю технічних, програмних і мовних засобів зв'язку студента з комп'ютерними засобами на рівні зорового сприйняття під час виконання геометричних побудов та розв'язання різних завдань. Головним завданням комп'ютерної графіки є не тільки зображення окремих об'єктів, а також їх конструювання та вибір оптимального варіанта з наперед заданими критеріями, що неможливо під час використання звичайного (ручного) моделювання. Використовуючи універсальні пакети прикладних програм (ППП) можна створювати, зберігати й обробляти моделі та їх зображення за допомогою комп'ютерної техніки.

Розуміння наочних методів створення об'ємних тіл формує в майбутніх учителів технології базові знання про ефективні способи моделювання, які дозволяють створювати моделі складних за формою деталей і конструкцій.

Одним із напрямів підвищення рівня ефективності навчання професійно-орієнтованих дисциплін є педагогічно вивірене використання ІКТ під час підготовки студентів у поєднанні з системою психологічних і педагогічних засобів активізації навчальної діяльності. Застосування комп'ютерних засобів передбачає опанування майбутніми вчителями технологій психолого-педагогічними знаннями, навичками використання методів навчання, прикладного програмного забезпечення, тобто використання сучасних ІКТ забезпечує навчальний заклад. Це надає змогу під час вивчення теоретичного матеріалу звернути основну увагу студентів на з'ясування суті досліджуваних явищ, побудову імітаційних моделей, інтерпретацію результатів, отриманих за допомогою комп'ютера, зекономити час на побудову графічних зображень тощо [5].

Сучасні тенденції проектування машин і систем свідчать про те, що задля досягнення успіху майбутній учитель технологій повинен однаково добре орієнтуватися в самому об'єкті, процесі, системі проектування; апараті оброблення й аналізу вхідної і вихідної інформації про об'єкт, процес, систему, зовнішнє середовище; у математичному моделюванні, тобто в постановці та формалізації завдання, яке полягає в умінні переробити технічне завдання з проблемно-змістового на мову математичних схем і моделей і далі – в спеціальне програмне забезпечення; у методах пошуку оптимального рішення; у відповідному програмному забезпеченні систем автоматизованого проектування (діалогових системах, банках даних, базах знань тощо); у вільному володінні засобами обчислювальної техніки [6].

Оскільки вивчення предметної галузі майбутніми вчителями технологій формує в них практичні компетентності, то відбувається певне виконання студентами ролі інженера. Це дозволяє не тільки значно інтенсифікувати навчальний процес, а й підвищити теоретичний рівень і практичну значущість результатів навчання в педагогічному університеті. Крім цього, одержання знань з предметної галузі методами інженерії, є не тільки ефективним, а й має на меті їх використання задля одержання професійних знань підготовки фахівців технології в різних галузях.

Згідно з чинними навчальними планами напряму підготовки «Технологічна освіта» передбачено вивчення навчальної дисципліни «Комп'ютерна графіка». Цей предмет передбачає ознайомлення студентів з графічним редактором КОМПАС (комп'ютерні автоматизовані системи).

Вивчення дисципліни базується на знаннях шкільних курсів математики, трудового навчання і креслення, що сприяє успішному засвоєнню професійно-

орієнтованих дисциплін навчальних планів інженерно-педагогічного факультету. Це має виняткове значення в підготовці майбутніх учителів технологій до практичної роботи у школі.

На рисунку 1 представлено модель підготовки майбутніх учителів технології на основі сучасних інформаційних технологій.

Суттєвим чинником розроблення моделі є врахування чинних нормативних документів щодо технологічної освіти. Це забезпечує відбір і структурування змісту навчального матеріалу професійної підготовки вчителя технологій, проектування модульних програм загальноосвітніх і професійно-орієнтованих дисциплін відповідно до навчальних планів усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів і розроблення методичного супроводу.

Вагоме значення у становленні професіоналізму студентів мають дисципліни, які забезпечують формування професійних компетентностей студентів, зокрема – інформаційних. Тому навчальні плани підготовки майбутніх учителів технологій передбачають вивчення низки предметів, спрямованих на забезпечення їх інформаційної готовності, а саме: «Освітні технології навчання», «ІТЗН», «Комп'ютерна графіка», «Комп'ютерні інформаційні технології в освіті, науці» тощо.

З огляду на це в педагогічній професійній діяльності майбутніх учителів технологій комп'ютерні засоби використовуються як інструмент здійснення проектувальної, технологічної, організаційно-управлінської та науково-дослідної діяльності, а також як засіб навчання.

Незважаючи на значні досягнення в цьому напрямі, комп'ютерна підготовка студентів потребує докорінного перегляду, виходячи з сучасних вимог освіти. У першу чергу студенти повинні одержати знання комп'ютерної грамотності на рівні користувачів персональних комп'ютерів (ПК). Програма навчання повинна бути обов'язковою для всіх студентів, починатися з першого курсу і передбачати вивчення будови комп'ютера, операційних систем і оболонок (Norton Comander, Windows тощо). Подальше формування комп'ютерної грамотності повинно передбачати застосування в навчальному процесі підготовки майбутніх учителів технологій прикладних навчальних програм різного спрямування.

Підготовка майбутніх учителів технології з уведенням інформаційно-комунікаційних технологій не повинна обмежуватись вивченням тільки однієї конкретної дисципліни. Так, у процесі вивчення таких предметів, як «Технічна механіка», «Деталі машин», «Автоматизоване проектування в машинобудуванні» тощо, можна використовувати пакет програмного забезпечення WinMachin, редактор для математичних розрахунків MathCAD, середовище візуального моделювання MathLAB, які дозволяють описувати обчислювальний алгоритм у загальноприйнятих математичних виразах (обчислювати лінійні, квадратні рівняння, системи рівнянь, обчислювати інтеграли, матриці, знаходити похідні, будувати дво- і тривимірні графіки залежностей тощо) й одержувати результати лабораторних обчислень.

Поєднуючи пакети прикладного навчального програмного забезпечення, можна створити у студентів цілісне уявлення про можливості комп'ютера як засобу автоматизації навчального процесу. Студенти повинні використовувати ПК не тільки в навчальному процесі, а також у науковій діяльності – для написання курсових, магістерських і дипломних робіт тощо.

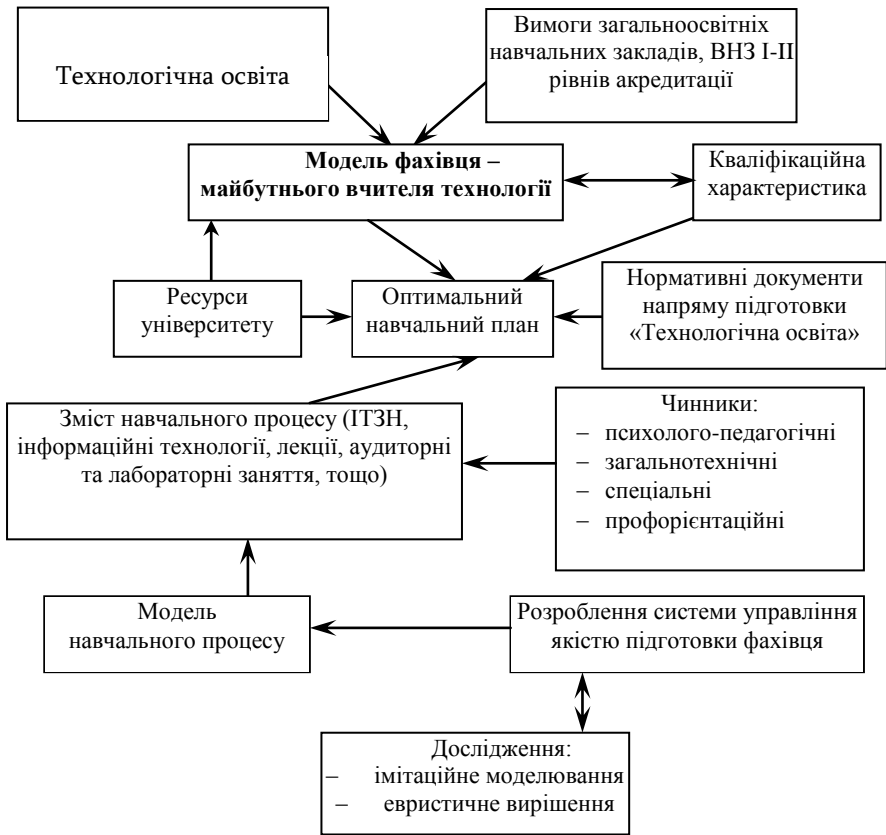


Рис. 1. Модель підготовки майбутніх учителів технологій до професійної діяльності

Застосування комп'ютерних засобів підвищує пізнавальний інтерес майбутніх фахівців до навчального матеріалу, розширює можливості цілеспрямованого впорядкованого формування, поглиблення та розширення теоретичних знань студентів, робить процес навчання технологічнішим і результативнішим. Застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі надає змогу систематично розглядати різні способи побудови моделей, виробничих і технологічних процесів, збільшити їх кількість, урізноманітнити зміст, розширити можливості узагальнення комп'ютерних понять. Зазначимо, що використання прикладного програмного забезпечення дозволяє викладачу повною мірою реалізувати такі загальнодидактичні принципи навчання, як: свідоме виконання навчальних завдань, наочність, доступність, послідовність, диференціацію та індивідуалізацію навчального процесу.

Незалежно від конкретної структури комп'ютерних дисциплін на різних рівнях їх вивчення (ПТУ, ВПУ, коледж, вища школа тощо) необхідно забезпечити наступність засвоєння майбутніми фахівцями основних ідей сучасних САПР на складнішому

навчальному матеріалі. Передусім ідеться про ідеї елементарності, принципи збереження, симетрії. Посилення тенденцій до інтеграції в сучасному суспільстві висуває на чільне місце ідею єдності наукової картини світу, де комп'ютерні вміння відіграють провідну роль.

З огляду на це використання ІКТ у навчальному процесі надає змогу педагогу під час занять акцентувати увагу на стимулюванні процесів саморозвитку, самореалізації й самоосвіти студентів. Ефективність заняття підвищується тоді, коли студенти повністю залучені до роботи. Цього можна досягти лише за умови розумного використання ІКТ.

На основі аналізу програм (навчальних, робочих), кваліфікаційних характеристик, навчальних планів і представленої моделі підготовки вчителя технологій можна стверджувати, що сучасна система навчання потребує докорінного перегляду. Такі зміни повинні бути спрямовані на досягнення однієї мети – підготувати інтелектуального фахівця, який відповідає сучасним вимогам. Тому якість підготовки кваліфікованих спеціалістів є тією передумовою, яка має суттєвий вплив на подальший розвиток народної освіти в державі.

Перспективами подальших розвідок є розроблення системи підготовки майбутніх учителів технологій до професійної діяльності з урахуванням сучасних тенденцій розвитку суспільства.

Література

- 1. Горбатюк Р. М.** Проблеми автоматизації освітнього процесу / Р. М. Горбатюк // Проблеми педагогічних технологій : зб. наук. праць Волинського держ. ун-ту ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2006. – Вип. 2–4 (31–33). – С. 356–362. **2. Горбатюк Р. М.** Формування комп'ютерної культури в майбутніх інженерів-педагогів на основі інтеграції психолого-педагогічної і фахової підготовки / Р. М. Горбатюк // Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія : Педагогіка. – Тернопіль, 2009. – № 1. – С. 157–163. **3. Романишина Л. М.** Інноваційні технології в підготовці майбутніх фахівців / Л. М. Романишина, О. Я. Романишина // Збірник наукових праць Кременецького обл. гуманітар. пед. ін-ту ім. Т. Шевченка. Серія : Педагогічні науки. – Кременець, 2007. – Вип. 2. – С. 50–57. **4. Романишина Л. М.** Сучасні педагогічні технології підготовки майбутніх фахівців / Л. М. Романишина // Проблеми освіти; спец. випуск. – К. : Вид-во наук.-метод. центру вищої освіти, 2006. – С. 140–147. **5. Шеннон Г. Р.** Имитационное моделирование систем – искусство и наука : [пер. с англ.] / Г. Р. Шеннон; под ред. Е. К. Масловского. – М. : Мир, 1978. – 418 с. **6. Веселовська Г. В.** Основи комп'ютерної графіки : [навч. посіб.] / Г. В. Веселовська. – К. : Центр навч. літ-ри, 2004. – 392 с.

УДК 371.134:37.091.33:001.4

Оксана Гриджук

НАЙВАЖЛИВІШІ АСПЕКТИ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЛІСОТЕХНІЧНОГО НАПРЯМУ НАВЧАННЯ

Гриджук О. Є. Найважливіші аспекти мовної підготовки студентів лісотехнічного напрямку навчання.

У статті обґрунтовано доцільність поглиблення мовної підготовки студентів лісотехнічного ВНЗ; окреслено основні аспекти цього процесу (термінологічний, лексикографічний, граматико-стилістичний, фахово-прикладний); визначено способи опрацювання термінологічної лексики лісівництва та деревообробки.

Ключові слова: мовна підготовка, аспекти мовної освіти, мовні норми, фахова термінологія, термін.

Гриджук О. Е. Наиболее важные аспекты языковой подготовки студентов лесотехнического направления обучения.

В статье обоснована целесообразность углубления языковой подготовки студентов лесотехнического вуза; обозначены основные аспекты этого процесса (терминологический, лексикографический, грамматико-стилистический, профессионально-прикладной); определены способы изучения терминологической лексики лесоводства и деревообработки.

Ключевые слова: языковая подготовка, аспекты языкового образования, речевые нормы, профессиональная терминология, термин.

Hrydzjuk O. The most important aspects of language learning of the students of the Forestry training direction.

In the article the feasibility of deepening the language training of the students of the Forestry University is substantiated; the main aspects of this process (terminological, lexicographic, grammar and stylistic, professionally-applied) are described; the ways of processing forestry and woodworking terminology are identified.

Key words: language training, aspects of language education, linguistic norms, professional terminology, the term.

Потреби суспільства вимагають принципово нового змісту та цілей освіти: лише якісне навчання студентів зумовить їх конкурентоспроможність на сучасному ринку праці. В умовах соціально-економічних реформ сьогоднішнім завданням вищої школи є підготовка фахівців, рівень професіоналізму яких визначається сукупністю набутих професійних знань і навичок, умінням грамотно й аргументовано висловлюватися, здійснюючи в такий спосіб науково-виробничі і службові спілкування. Досконале володіння українською мовою стає необхідним компонентом професійної підготовки спеціалістів різного профілю.

Мета статті – розкрити основні аспекти мовної підготовки студентів – майбутніх фахівців лісопромислового комплексу.

Окреслена проблема набуває актуальності в сучасних науково-методичних розвідках. Формуванню мовно-комунікативної компетентності студентів присвячені праці О. Горошкіної, Л. Знікіної, К. Климової, Л. Мамчур, Л. Мацько, Н. Остапенко, О. Селіванової, Т. Симоненко. Проблема розвитку навичок українського професійного мовлення студентів досліджували Н. Артикуца, І. Дроздова, О. Ковтун, О. Мірошніченко, В. Пасинок. У навчальний процес вищих навчальних закладів України введено нові професійно орієнтовані дисципліни, як-от: «Основи термінознавства» (Національний університет «Львівська політехніка») та Міжрегіональна академія управління персоналом), «Соціально-економіко-географічна термінологія» (Львівський національний університет ім. І. Франка), «Мова права», «Правничі лінгвістика» (Національний університет «Києво-Могилянська академія»), «Культура професійного мовлення», «Правничі лінгвістика» (Національна академія внутрішніх справ).

Важливим науково-методичним завданням є пошук ефективних способів формування мовно-комунікативної компетентності студентів загалом, особливо це стосується студентів вищих технічних навчальних закладів, у яких рівень мовної підготовки значно нижчий, аніж у представників гуманітарних спеціальностей.

Сучасні технології навчання роблять головний акцент на засвоєнні спеціальних дисциплін, що, з одного боку, безперечно є правильним, а з іншого, – зменшує значущість гуманітарної підготовки студентів.

Поглиблення лінгвістичної підготовки студентів лісотехнічних спеціальностей може відбуватися через розроблення й упровадження в навчальний процес нових навчальних курсів, зокрема: «Фахова термінологія», «Культура наукової та фахової мови», «Основи риторики», «Робота з науковим текстом». Обмеження цього процесу через розширення системи практичних завдань та збільшення обсягу самостійної роботи студентів у дисципліні «Українська мова за професійним спрямуванням» вочевидь є недостатнім.

Розуміння необхідності говорити правильно має стати наскрізним у процесі навчання у вищому навчальному закладі, проте таке розуміння не зводиться лише до дотримання мовних норм на всіх рівнях, воно стосується і знання способів передавання інформації, умілого аргументування чи апелювання опонентові, правильності побудови і проголошення наукового тексту, його стилістики, оперування фаховою термінологією.

Мовна підготовка є частиною гуманітарного циклу навчання, її, на наш погляд, доречно поєднати зі спеціальною, об'єднавши зусилля філологів і фахівців зі спеціальних дисциплін, і запропонувати студентам аналіз фахової термінології як об'єкта філологічної науки та засобу практичної реалізації набутих знань у сфері майбутньої наукової та професійної діяльності.

Рівень мовних і комунікативних навичок визначається багатьма чинниками, серед яких одним із найвагоміших є опанування спеціальною термінологією (належне її засвоєння і правильне використання в майбутній професійній діяльності). «Оскільки мова професійного спілкування є соціально зумовленим варіантом сучасної літературної мови, то професіонал має досконало володіти понятійно-категоріальним апаратом певної сфери діяльності і відповідною йому системою термінів» [4, с. 257].

Під час вивчення спеціальних дисциплін здебільшого не приділяється увага правильності вживання самих термінів, специфіці їх уживання в синтаксичній конструкції. Тому особливій актуальності набуває розроблення спеціальних технологій і методик роботи з фаховою лексикою (уведення терміна в науковий текст, розрізнення його семантики, максимальної точності у вживанні, розуміння особливостей перекладу, фіксації у словнику) і використання з цією метою різноманітних методів навчання (пояснювально-ілюстративного, репродуктивного, проблемного, частково-пошукового, дослідницького) [5, с. 126].

У сучасних наукових дослідженнях найголовнішими аспектами (підходами) мовної освіти студентів вважають термінологічний, лексикографічний, граматико-стилістичний, фахово-прикладний [2]. Застосування таких підходів для професійно спрямованої лінгвістичної підготовки студентів лісотехнічних спеціальностей, на наш погляд, є доречним, оскільки тоді у процесі навчання максимально буде враховано наукові та професійні потреби майбутнього фахівця лісопромислового комплексу.

Термінологічний аспект передбачає не лише належне засвоєння термінології фаху як цілісної організованої системи, диференціації значень терміна, розуміння лексико-семантичних процесів (явища синонімії, антонімії, омонімії), специфіки функціонування питомих і запозичених термінів, а й системне вивчення термінів суміжних спеціальностей (наприклад, лісівництва, садово-паркового господарства, технології деревообробки), оскільки робота в галузі лісового господарства поєднує різні напрямки діяльності – лісове та мисливське господарства, лісокористування, лісопромислове виробництво,

деревооброблення тощо. Крім того, навіть у межах одного виробництва (наприклад, на деревооброблювальному комбінаті) необхідним є принаймні знання видів і сортів деревини, а також вад деревної сировини, що визначають її якість, а отже, слід уміти кваліфіковано пояснювати основні технологічні процеси, що відбуваються на виробництві, застосовуючи професійну термінологію.

Аналіз термінів лісівництва та деревообробки доцільно здійснювати як у синхронічному, так і в діакронічному аспектах. Вивчення процесу розвитку терміносистеми фаху не лише забезпечить розуміння витоків її становлення, дасть змогу прослідкувати розвиток чи зміну семантики термінів, описати їх словотвірні моделі, а й ознайомить студентів із постатями дослідників-лісівників, їх науковим доробком, першими працями з питань лісівництва, написаних українською мовою.

Як зазначає Н. Артикуца, «лексико-семантичний підхід тісно пов'язаний із стилістичним та граматичним підходами, адже в діловому мовленні вибір слова повинен відповідати не тільки вимогам семантичної точності, але й стилістичної доречності, граматичної та стилістично правильної сполучуваності» [2].

Робота над граматичними помилками може здійснюватися через опрацювання фахових наукових текстів (передусім це завдання на редагування та переклад). Доречним є також аналіз типових порушень граматичних і стилістичних норм у процесі аудиторного спілкування (виступ на семінарі, доповідь, обговорення проблемних ситуацій), взаємоперевірка підготовлених есе, творів-роздумів, складених зразків документів.

Використання стилістичного аспекту зумовлене, з одного боку, необхідністю засвоєння норм літературної мови щодо слововживання, усвідомленням доречності використання тих чи тих мовних засобів залежно від стилю висловлювання, а з іншого, – урахуванням специфіки майбутньої роботи (маємо на увазі регіон країни), де можливим стає вживання діалектних найменувань спеціальних понять (наприклад, флори і фауни України).

Доцільність застосування лексикографічного підходу до вивчення термінології лісівництва та деревооброблення вбачаємо у формуванні навичок послугування фаховими словниками в наукових та виробничих потребах. Сучасний інженер лісопромислового комплексу може здійснювати пошук необхідної інформації в різних типах словників – від енциклопедичних до спеціалізованих. Тому важливим є ознайомлення студентів із фаховою лексикографічною літературою, що сприятиме поглибленому засвоєнню термінологічної лексики, варіантних термінів, складних терміносполук. Окрім цього, робота на заняттях із різними типами загальних, галузевих і лінгвістичних словників дозволить студентові зрозуміти специфіку змістового наповнення й оформлення словникової статті, а отже, усвідомити доцільність використання того чи іншого виду словника в майбутній професійній діяльності. Укладання невеликих за обсягом термінологічних словників (наприклад, багатозначних термінів, термінів-синонімів, термінів-словосполучень тощо) здійснюється задля більш досконалого опанування студентами складних аспектів термінологічних систем лісівництва та деревооброблення.

Фахово-прикладний аспект передбачає роботу з різними жанрами наукового тексту (написання тез, статті, підготовка доповіді, оформлення курсової, бакалаврської роботи), спеціалізованих документів, формує навички усвідомленого вибору мовних засобів залежно від змісту й мети висловлювання, правильного й точного використання термінів, навчає способам опрацювання наукової літератури. Загалом «методу розвитку професійного мовлення властиві прийоми опрацювання граматичних форм, добір формул мовленнєвого ділового етикету, відбір

паралінгвістичних чинників, правил поведінки фахівця, урахування професійної ситуації спілкування тощо» [4, с. 171].

Використання всіх зазначених аспектів у процесі мовної підготовки студентів лісотехнічного напрямку навчання забезпечить належний рівень фахових лінгвістичних знань, що сприятиме успішності в майбутній професійній діяльності.

Отже, дослідження найважливіших аспектів мовної підготовки студентів лісотехнічного напрямку навчання, аналіз навчальних програм, а також результати анкетування студентів обґрунтовують доцільність розвитку й удосконалення термінологічної компетентності, що дозволяє зробити висновок про необхідність створення методики навчання фахової термінології, упровадження якої в навчальний процес підвищить якість професійної компетентності майбутніх інженерів лісотехнічної та деревообробної галузей і сприятиме розвитку їх мотивації у навчанні української мови як засобу ділової комунікації.

Література

- 1. Артикуца Н. В.** Мова права і юридична термінологія: [навч. посіб.] [Електронний ресурс] / Н. В. Артикуца. – К.: Стило, 2004. – Режим доступу до докум.: <http://en.kul.kiev.ua/praci-2004-roku/artikusa-n.-v.-mova-prava-i-juridichna-terminologija-navchalniy-posibnik.html>
- 2. Артикуца Н. В.** Про нові підходи до мовної підготовки майбутніх юристів і викладачів права у вищих навчальних закладах України: препринт [Електронний ресурс] / Н. В. Артикуца. – Режим доступу до докум.: <http://www.ekmair.ukma.kiev.ua/handle/123456789/2456>
- 3. Булик-Верхола С. З.** Основи термінознавства: [навч. посіб.] / С. З. Булик-Верхола, Г. В. Наконечна, Ю. В. Теглівець. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2013. – 160 с.
- 4. Дроздова І. П.** Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: [монографія] / І. П. Дроздова; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. – Х.: ХНАМГ, 2010. – 320 с.
- 5. Кочан І. М.** Словник-довідник з методики викладання української мови / І. М. Кочан, Н. М. Захлюпана. – [2-е вид., випр. і доп.]. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.
- 6. Полковенко Т. В.** Навчальна програма дисципліни «Основи термінознавства» (для бакалаврів) [Електронний ресурс] / Т. В. Полковенко. – К.: МАУП, 2009. – 26 с. – Режим доступу до докум.: http://library.iapm.edu.ua/metod_disc/Pdf/4195_osn_teminf.pdf

УДК 378:37.011.3-051]:5

Олена Лаврентьєва

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Лаврентьєва О. О. Методика розвитку методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки.

У статті розкрито основні концептуальні положення методики розвитку методологічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін. Методику представлено як упорядковану сукупність алгоритмів, процедур, етапів, комплексу педагогічних умов, форм, засобів і прийомів, форм і видів професійно-педагогічної підготовки, що спрямовуються на наскрізну загальну та спеціальну методологічну підготовку й цілеспрямований розвиток у майбутнього вчителя методологічної культури.

Ключові слова: методика, професійна підготовка вчителя природничих

дисциплін, методологічна культура вчителя, структура методологічної культури, методологічна підготовка.

Лаврентьева Е. А. Методика развития методологической культуры будущих учителей естественных дисциплин в процессе профессиональной подготовки.

В статье раскрываются основные концептуальные положения методики развития методологической культуры будущего учителя естественнонаучных дисциплин. Методика представлена как упорядоченная совокупность алгоритмов, процедур, этапов, комплекса педагогических условий, форм, средств и приемов, форм и видов профессионально-педагогической подготовки, которые направлены на сквозную общую и специальную методологическую подготовку, на целенаправленное развитие у будущего учителя методологической культуры.

Ключевые слова: методика, профессиональная подготовка учителя естественных дисциплин, методологическая культура учителя, структура методологической культуры, методологическая подготовка.

Lavrentyeva O. A. Methodology of development of the methodological culture of the future teachers of natural disciplines in the process of professional preparation.

The substantive conceptual provisions of the methods of development of the Science teacher's methodological culture is shown in the article. Science teacher's methodological culture and this phenomenon is given both broad and narrow interpretations according to the level of a teacher's methodological activity formation. A specific educative way of thinking is determined as a system-forming factor of the methodological culture. Methodics is presented as a well-organized totality of algorithms, procedures, stages, complex of pedagogical terms, forms, facilities and receptions, forms and types of professionally-pedagogical training process, that are aimed at the end to provide general and special methodological training, on purposeful development for the future Sciences teacher of methodological culture.

Key words: methodology, professional preparing of teacher of natural disciplines, methodological culture of teacher, structure of methodological culture, methodological preparation.

Як результат осмислення змісту професійної діяльності вчителя, який на сучасному етапі виконує функції викладача, вихователя, методиста й дослідника педагогічної реальності, виходить на рівень проектування й конструювання педагогічних систем, виокремлюється новий культурний феномен – методологічна культура вчителя.

Однак, незважаючи на те, що в історії педагогіки і вищої школи започатковано традиції світоглядно-методологічної підготовки вчителя, склалася концепція і було створено систему професійної підготовки вчителів природничих дисциплін, потребує розв'язання низка нагальних питань. Кожен дослідник, залежно від завдань та напрямку розроблення, подає своє бачення сутності методологічної культури вчителя, її місця і ролі в метасистемі професійно-педагогічної культури, впливових чинників її формування і розвитку. І якщо для провідних фахівців, авторів наукових шкіл, методологів педагогіки – Е. Абдулліна, С. Бондаревської, М. Бургіна, Г. Валєєва, С. Гончаренка, В. Краєвського, С. Кульневича, В. Семиченко, В. Сластьоніна, О. Ходусова та інших – важливим є теоретичне узагальнення, виокремлення стратегічних ідей, актуального складу методологічної культури вчителя, то решта

робіт (О. Бережнова, О. Бойко, Ю. Глаголева, М. Дубова, С. Казанцев, В. Кириллов, В. Кравцов, В. Мосолов та інші) орієнтується на завдання конкретного педагогічного дослідження й не надає визначених стратегій розвитку методологічної культури майбутнього вчителя.

Метою статті є відображення основних концептуальних положень методики розвитку методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки.

Узагальненням наших теоретичних розробок окресленої проблеми є образ методологічної культури вчителя, що був покладений в основу проектування методики її розвитку. Уважаємо, що методологічна культура визначає здатність учителя до певного способу пізнання та фіксації явищ в ідеальному плані, до критико-рефлексивного аналізу процесу формування й інтеграції змісту знань, професійно-педагогічної діяльності та власного саморозвитку, їх прогнозування і творчого перетворення на світоглядних і культурологічних засадах сучасної науки й педагогічної практики.

Методологічну культуру інтерпретуємо як у широкому, так і вузькому значенні. У широкому значенні це культура педагога-дослідника, що свідомо займається управлінням і конструюванням професійно-педагогічної діяльності. Методологічна культура у вузькому значенні відображує специфічну для галузі освіти культуру мислення, що потрібна вчителю для розв'язання професійно-педагогічних проблем у галузі педагогічної теорії і практики. Зважаючи на ціннісно центрований характер культури, системоутворювальним чинником методологічної культури визначаємо специфічний для системи освіти стиль мислення – визначені і сформовані та інтеріоризовані орієнтири, що становлять регулятивно-ціннісну основу мислення вчителя.

Розвиток методологічної культури розглядаємо як поступальний рух, еволюцію, перехід від одного стану до іншого, як генезу – утворення і становлення компонентів методологічної культури, їх інтеграції, виокремлення системоутворювального чинника, визначення місця в метасистемі професійно-педагогічної культури, що розгортається в часі, за змістом, обсягом і спрямуванням. Доцільною інтерпретацією цієї ідеї є модель Б. Гершунського: *грамотність* → *освіченість* → *компетентність* → *культура* [2].

Методику розвитку методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін представляємо як упорядковану сукупність алгоритмів, процедур, етапів. У цьому визначенні підкреслюємо близькість розроблюваної методики до технології, однак при цьому наголошуємо на суттєвій відмінності: методика описує на логічному рівні конкретну діяльність з розвитку методологічної культури, не представляючи її процедурно, як у технології.

Основними *функціями методики* вважаємо:

– методологічну, оскільки вона визначає цілі, завдання, принципи, зумовлює методи і засоби, а також логіку розвитку методологічної культури майбутнього вчителя;

– управлінську – формулює засоби планування, організації, мотивації, координації та контролю з боку викладачів за процесом становлення, формування та розвитку методологічної культури студентів у системі професійної підготовки;

– проєктивно-конструктивну, за допомогою якої відбувається переведення наявних теоретичних розробок на реальні освітні технології розвитку методологічної культури студентів;

– критеріально-оцінну, оскільки забезпечує розробку критеріїв і оцінку ступеня й напрямку розвитку методологічної культури студентів відповідно до застосованих засобів.

Виходячи із провідної мети нашого дослідження, формулюємо *ієрархію цілей* розвитку методологічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін у процесі професійної підготовки:

- 1) становлення методологічної грамотності студентів;
- 2) формування і нарощування мотиваційно-ціннісного, інтелектуально-гностичного, діяльнісно-практичного і творчо-рефлексивного компонентів методологічної культури майбутнього вчителя;
- 3) формування методологічної компетентності як основи професійно-педагогічної компетентності;
- 4) розвиток компонентів методологічної культури як складників професійно-педагогічної культури, становлення специфічного для сфери освіти стилю мислення майбутнього вчителя природничих дисциплін;
- 5) інтеграція компонентів і розвиток методологічної культури як стрижня професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін.

В основу розвитку методологічної культури покладаємо систему з загальних і спеціальних *принципів*. До групи загальних принципів відносимо: принципи гуманізації й гуманітаризації, професійної спрямованості, принципи науковості і фундаменталізації, наступності, індивідуалізації й диференціації, принцип культурної детермінації підготовки майбутнього вчителя, принцип фасилітації, інтеграції освіти, науки і педагогічної практики. Група специфічних принципів поєднує в собі ті, що відображають специфіку розвитку методологічної культури, причому в майбутніх учителях природничих дисциплін. Ця група охоплює:

– принцип раціогуманізму [1], який зумовлює максимальне використання багатства інтелектуальної культури в її гармонійній взаємодії з гуманітарною культурою майбутніх учителів та іншими складниками професійно-педагогічної культури задля розширення знань про природу, суспільство, людину та їх гуманістично орієнтованого практичного застосування під час творчого перетворення студентами педагогічної реальності;

– принцип логізації змісту професійної підготовки, що означає приведення всіх її компонентів у системно-структурну відповідність, виокремлення змістовно-значеннєвих, методологічних координат, усвідомлення необхідності збагнення зв'язків і кореляції різних галузей педагогічної і природничих наук, їх проблемної організації [3];

– принцип проблемно-методологічного структурування навчального матеріалу, що передбачає спеціальну побудову навчального матеріалу, додання йому цільової орієнтації на методологічне оброблення наукової інформації;

– принцип формування методологічної діяльності студентів і викладачів, що передбачає процес поступового передавання виконання окремих елементів діяльності самому студентові, а в педагогічному управлінні процесом розвитку методологічної культури – перехід від безпосереднього й жорсткого до опосередкованого і гнучкого його видів;

– принцип культуровідповідності, що зумовлює орієнтацію професійної підготовки майбутнього вчителя на цінності, зміст і характер гуманітарної культури, традиційної для українського суспільства та природничо-наукової культури, характерної для постіндустріального суспільства;

– принцип активізації методологічної рефлексії, який виявляється в самовизначенні студентами цілей діяльності, зумовлює обґрунтований вибір форм і методів досягнення цілей, самоаналіз і порівняння отриманих результатів з поставленою метою; самооцінку й самокорекцію;

– принцип циклічності передбачає орієнтацію на необхідність нелінійного бачення процесу розвитку методологічної культури й забезпечення поглиблення, розширення змісту її компонентів;

– принцип саморозвитку, що інтегрує систему фундаментальних принципів розвитку особистості і передбачає перехід у фазу усвідомлюваної, цілеспрямованої, переважно внутрішньо детермінованої діяльності щодо ініціювання якісних і кількісних змін у структурі методологічної культури.

Засоби розвитку методологічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін є: педагогічні технології, методи і форми професійної підготовки, використовувані за певною тактикою – із застосуванням певних методологічних орієнтирів. З-поміж них особливо доцільними є: культурологічний, гуманістичний, когнітивний, компетентнісний, ціннісно-орієнтаційний, особистісно-діяльнісний, проблемний, задачний, діалогічний, імітаційно-ігровий, міждисциплінарний, контекстний, системний, синергетичний, ресурсний підходи.

Як показали наші дослідження, найбільш доцільними засобами розвитку методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін є:

– когнітивні, креативні й оргдіяльнісні методи навчання;

– метод схематичного моделювання – шляхи і способи розумового оперування знаннями, усвідомлення внутрішньої архітекτονіки мислення, оформлення процесу оволодіння поняттями й категоризації знань у вигляді образотворчих схем (мислесхем, схематизацій, структурних схем, структурно-логічних схем, Інтелект-карт, кластерів і асоціативних кушів, схем-опор, опорних конспектів, хронокарт, мережових графіків, діаграм, графіків тощо), а також процедури реалізації методу шляхом підведення під поняття, категоризації й схемотехніки;

– метод проектів у форматі педагогічної технології і комплексного навчального методу;

– інтерактивні технології і методи, зокрема: технології кооперативного навчання, колективно-групового навчання, ситуативного навчання, опрацювання дискусійних питань, а також превентивних, імітаційних і неімітаційних інтеракцій;

– кейс-метод – спосіб активного навчання, що містить неоднозначні імовірнісні знання, які виявляються під час аналізу практичної ситуації, і який з успіхом інтегрується з іншими провідними педагогічними технологіями і методами – інтерактивними, імітаційно-ігровими, проблемними, комунікативними, продуктивними, відеометодом;

– методологічний семінар – спеціальний тип організації навчального процесу, що одночасно реалізує функції семінару й лекції; форми і методу навчання, забезпечує обговорення значного обсягу теоретичної інформації в поєднанні із практичними вправами, обмін досвідом і технологіями між його учасниками, залучення їх до відрефлексованої методологічної роботи;

– ІКТ та інтернет-ресурси, спрямовані на формування інтернет-культури студента в навчально-методичному, ціннісно-мотиваційному й методологічному контекстах;

– науково-дослідницька діяльність майбутніх учителів, з якою власне і асоціюється становлення і розвиток методологічної культури педагога-дослідника;

– система узагальнювальних спецкурсів («Формування професійної творчості вчителя», «Методика педагогічної взаємодії», «Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя»), доцільних для підтримки поетапного розвитку методологічної культури студентів.

Процедурна частина методики розвитку методологічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін має бути забезпечена *методичним пакетом*, що містить необхідні рекомендації для викладачів та студентів, розроблені навчальні плани і програми, діагностувальні матеріали для оцінки й діагностування досліджуваної якості.

Формування і розвиток методологічної культури є тривалим процесом, у якому можна визначити певні етапи. Грунтуючись на роботах дослідників окресленої проблеми (О. Бережної, Г. Валєєва, П. Кабанова, В. Кравцова, О. Ходусова та інших), визначаємо такі:

1-й – ознайомлення з методологічними проблемами під час засвоєння базових дисциплін професійної підготовки і становлення методологічної грамотності майбутніх учителів.

2-й – засвоєння знань стосовно шляхів розв’язання методологічних проблем і формування у студентів методологічної компетентності.

3-й – формування вмінь створювати й застосовувати методологічні знання, оволодіння рівнями однозначної й багатозначної детермінації, діалектичним рівнем і рівнем цілісного підходу – формування методологічної культури майбутнього вчителя.

4-й – інтеграція і розвиток компонентів методологічної культури.

Ураховуючи необхідність забезпечення педагогічного управління цим процесом, визначаємо таку методику розвитку методологічної культури майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки:

1. *Підготовчий етап* – I-II курс, його мета: обґрунтування методики розвитку методологічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін. Змістом етапу є:

1. Вивчення стану проблеми у практиці роботи педагогічного ВНЗ, обґрунтування чинників розвитку, суперечностей і труднощів розвитку методологічної культури майбутнього вчителя.

2. Опрацювання нормативних документів, навчальних планів та програм, визначення особливостей професійної підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін, виявлення методологічного інваріанта компонентів професійної підготовки.

3. Структурування змісту базових навчальних дисциплін і виокремлення складників методологічної підготовки.

4. Діагностування наявного рівня розвиненості методологічної культури студентів.

5. Створення системи роботи й дослідно-експериментальної програми розвитку методологічної культури майбутніх учителів.

Засобами, що визначають напрями пошуків, є: стандарти професійної підготовки, навчальні плани і програми, методичні рекомендації до викладання дисциплін наскрізної методологічної підготовки, діагностувальні методики.

II. *Формувальний етап* – II-III курси, його мета: ознайомлення студентів з основними методологічними проблемами, становлення компонентів методологічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін, його методологічної грамотності засобами прямого управління.

Змістом етапу є:

1. Підготовка і практична реалізація методичного інструментарію становлення методологічної культури студентів на заняттях із базових дисциплін із використанням механізмів рефлексії.

2. Розроблення й апробація пропедевтичних спецкурсів із розвитку методологічної компетентності майбутнього вчителя.

3. Створення та запровадження педагогічного супроводу самостійної та науково-дослідницької роботи студентів.

4. Педагогічний моніторинг складників методологічної культури студентів.

Засобами формування методологічної культури є: предметний і практичний аспекти змісту дисциплін базового навчального плану, інтегровані і пропедевтичні спецкурси, «пасивна» педагогічна практика, еталонні моделі професійної поведінки, дослідницька діяльність, науково-дослідна робота, проблемні, когнітивні, оргдіяльнісні й інтерактивні методи, технології групової роботи, навчальні проекти, кейси, схематичне моделювання, евристичні приписи, педагогічні задачі, інтернет-ресурси.

III. Розвивальний етап – III–IV курси, його мета: формування основ професійно-педагогічної компетентності, розвиток компонентів методологічної культури як складників професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін засобами опосередкованого управління. Змістом етапу є:

1. Підготовка і практична реалізація методичного інструментарію розвитку методологічної культури студентів на заняттях із дисциплін професійного спрямування, під час навчальної й педагогічної практики із використанням механізмів рефлексії.

2. Створення й запровадження педагогічного супроводу науково-дослідницької діяльності студентів.

3. Розроблення методичних підходів до читання інтегрованих курсів та спецкурсів з розвитку методологічної культури майбутніх учителів.

4. Педагогічний моніторинг компонентів методологічної культури студентів.

Засобами розвитку методологічної культури є: науковий, методичний і практичний аспекти змісту дисциплін професійного спрямування, активна педагогічна практика, навчальна практика, курсові дослідження, методологічні семінари, еталонні моделі професійно-педагогічної компетентності, когнітивні, креативні та оргдіяльнісні методи, інтерактивні, продуктивні, проблемні, ігрові технології, ІКТ, тематичні конференції, самостійна навчальна діяльність, науково-дослідницька діяльність.

IV. Контрольно-коригувальний етап – V курс (магістри і спеціалісти), його мета: формування професійно-педагогічної культури, інтеграція компонентів і розвиток методологічної культури як стрижня професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін з урахуванням специфіки ОКР. Змістом етапу є:

1. Вивчення стану проблеми формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін, обґрунтування чинників розвитку, суперечностей і труднощів.

2. Розроблення й реалізація програми розвитку методологічної культури майбутнього вчителя з урахуванням специфіки ОКР із використанням механізмів рефлексії.

3. Створення й запровадження педагогічного супроводу науково-дослідної діяльності студентів, підготовки й захисту кваліфікаційних досліджень.

4. Розроблення методичних підходів до читання узагальнювальних інтегрованих курсів із розвитку методологічної культури майбутніх учителів.

5. Контрольний діагностувальний зріз рівня розвиненості методологічної культури студентів.

Засобами коригування розвитку методологічної культури є: науковий, практичний і методологічний аспекти змісту дисциплін професійного спрямування, узагальнюючих спецкурсів, навчальна і педагогічна практики, еталонні моделі професійно-педагогічної культури, лекторії, методологічні семінари, тренінгові заняття, науково-практичні конференції, практикуми, інтерактивні, ігрові, продуктивні, дистанційні, рефлексивно-розвивальні технології, ІКТ, технології розвитку критичного мислення, науково-дослідницька діяльність, кваліфікаційні дослідження.

Ефективність розвитку методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін на кожному з етапів має забезпечуватися комплексом *педагогічних умов*. До них ми віднесли: готовність викладачів до становлення у студентів специфічного для галузі освіти стилю мислення, посилення наскрізної загальної та спеціальної методологічної підготовки, використання механізмів методологічної рефлексії у сприйнятті, розумінні, проектуванні й конструюванні майбутніми вчителями педагогічної реальності, педагогічний моніторинг стану педагогічної системи розвитку методологічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін.

Методика розвитку методологічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін повинна бути побудованою на основі таксономії цілей її розвитку; передбачати навчання методології дослідницької та інноваційної діяльності й методологічної рефлексії у процесі формування у студентів образу професійно-педагогічної діяльності, її методичного, дидактичного, виховного, методологічного та іншого аспектів. Уважаємо, що становлення й розвиток методологічної культури визначається узгодженням, системним характером загальнокультурного, загальнонаукового, фундаментального, психолого-педагогічного, практичного й методологічного складників підготовки майбутніх учителів, у процесі засвоєння курсів, що мають «домінантну» методологічну спрямованість та «наскрізних» компонентів педагогічної освіти – самостійної роботи, науково-дослідницької діяльності, навчальної й педагогічної практик, кваліфікаційних досліджень. Цей процес повинен перебувати в органічній єдності та інтегрально характеризувати цілі, зміст, етапи та рівні професійної підготовки майбутніх учителів, пріоритетні напрями педагогіки вищої школи й галузевої науки.

Література

1. Балл Г. А. Психология в радиогуманистической перспективе: избр. работы / Георгий Александрович Балл. – К. : Основа, 2006. – 408 с.
2. Гершунский Б. С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 49–57.
3. Кириллов В. К. Методологическая культура учителя, ее формирование в учебном процессе педвуза / В. К. Кириллов // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1991. – Вып. 1 / 57. – С. 75–78.
4. Ходусов А. Н. Формирование методологической культуры учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ходусов Александр Николаевич. – М., 1997. – 430 с.

РОЛЬ ІНТЕГРАЦІЇ В НАВЧАННІ АНГЛОМОВНОГО ЧИТАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Литвиненко І. Ю. Роль інтеграції в навчанні англomовного читання студентів технічних спеціальностей.

Статтю присвячено вивченню методики навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей, зокрема на рівні читання за допомогою засобів інтеграції. У статті розглянуто особливості мовленнєвої компетенції та міжнародні вимоги до її рівнів, а також деякі лінгводидактичні засоби підвищення рівня англomовного читання.

Ключові слова: англomовне читання, студенти технічних спеціальностей, мовленнєва компетенція, лінгводидактичні засоби, інтеграція.

Литвиненко И. Ю. Роль интеграции в обучении англоязычному чтению студентов технических специальностей.

Статья посвящена изучению методики обучения англоязычному чтению студентов технических специальностей, в частности на уровне чтения при помощи методов интеграции. В статье рассматриваются особенности речевой компетенции и международные требования к её уровням, а также некоторые лингводидактические средства повышения уровня англоязычного чтения.

Ключевые слова: англоязычное чтение, студенты технических специальностей, речевая компетенция, лингводидактические средства, интеграция.

Lytvynenko I. Yu. The role of integration in English reading teaching of the students of technical specialties.

The article represents the methods of English reading teaching of the students of technical specialities, particularly at the level of reading through integrative methods. The article discusses the features of a speech competence and international requirements of its levels, and some methodical ways of improving English reading. This English competence will help a technical specialist in his future professional activity.

Key words: English reading, students of technical specialties, speech competence, methodical ways, integration.

У статті «Мета і принципи державної інноваційної політики» закону України «Про інноваційну діяльність» констатовано: «Головною метою державної інноваційної політики є створення соціально-економічних, організаційних і правових умов ефективного відтворення, розвитку й використання науково-технічного потенціалу країни», а з-поміж основних принципів державної інноваційної політики визначено [4] і забезпечення взаємодії науки, освіти, виробництва в розвитку діяльності, підтримку підприємництва в науково-виробничій галузі, а також здійснення заходів на підтримку міжнародної науково-технологічної кооперації, трансферу технологій, захисту вітчизняної продукції на внутрішньому ринку та її просування на зовнішній ринок. Тому логічно в Законі «Про інноваційну діяльність» окреслено питання підготовки кадрів у галузі інноваційної діяльності (осіб, що безпосередньо працюватимуть в галузі цієї міжнародної науково-технологічної кооперації та трансферу технологій). Звичайно, ці фахівці матимуть усі фахові

компетенції, що відповідають означеним функціям (з-поміж яких і знання іноземних мов професійного спрямування).

Сучасними методистами приділяється увага предметній інтеграції у процесі вивчення іноземних мов різними спеціалістами, що передбачає набуття продуктивних зв'язків між різними навчальними предметами. Про таку інтеграцію зазначали ще А. Коменський та К. Ушинський, за їх концепціями працюють і сучасні дослідники-методисти – О. Білик, К. Гуз, М. Іванчук, О. Савченко та ін. Особливості ж застосування міжпредметних зв'язків під час навчання іноземної мови нині досліджують О. Ветхов, О. Заболотська, О. Зимовець, О. Каменський, І. Круківська, І. Кухта, С. Ніколаєва, О. Сіроштан, Н. Тимошук, О. Тинкалюк та ін.

При цьому недостатньо опрацьованими залишаються питання навчання іноземних мов (зокрема англійської) майбутніх технічних фахівців, що саме й представлятимуть інтереси Української держави на міжнародному рівні.

Тому *метою статті* визначено розгляд процесу навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей за допомогою засобів інтеграції, зокрема на рівні читання.

У доповіді «Тенденції в глобальній вищій освіті: відстеження академічної революції» (П. Альтбах, Л. Райсберг, Л. Рамблі), підготовленій для Всесвітньої конференції ЮНЕСКО з питань вищої освіти, з-поміж тенденцій сучасного розвитку вищої освіти зазначаються й такі: глобалізація та інтернаціоналізація, глобальний академічний ринок, інформаційно-комунікаційні технології, зв'язок «університет-промисловість», модель «навчання-робота», підприємницька освіта [8], що передбачають відповідний рівень знань іноземних мов, зокрема англійської, а також інтегрованість у процесі як її навчання, так і використання.

Значимим, що популярний нині термін *інтеграція* (від лат. *integrum* – «ціле», *integratio* – «відновлення» [7, с. 412], також англ. *integration* «злиття, об'єднання» [1, с. 370]) загалом означає «поєднання, взаємопроникнення», тобто процес об'єднання певних елементів (частин) в ціле, взаємозближення й утворення взаємозв'язків, згуртування, об'єднання політичних, економічних, державних і громадських структур у межах регіону, країни, світу [5].

Тобто загальне значення «поєднання» передбачає певною мірою глобалізацію будь-якої галузі – економічної, культурної, політичної, освітньої. А оскільки глобалізація, безперечно, є нині прогресивним явищем (тенденцією до об'єднання світу в певних смислових просторах інтересів), то всі явища та процеси, що її супроводжують, можна назвати інноваційними.

У межах предметної царини нашого дослідження явище інтеграції в підготовці фахівця технічної сфери розглядається з двох позицій:

- 1) загальна орієнтація науки й освіти (що передбачає зокрема інноваційність, відповідність вимогам Болонського процесу);
- 2) засіб навчання в технічному закладі освіти (окреслює відповідні лінгводидактичні аспекти).

Запровадження інтеграційних принципів в освітньому процесі відбувається за такими чинниками:

а) глибока взаємопов'язаність усіх явищ і подій у світовому масштабі, що взаємозумовлено ідеєю єдності світу (пошуки світових універсалій виявлялися у спробах диференціації об'єктів і предметів за певними рубриками – види, форми, класи, типи тощо);

б) глибока взаємопов'язаність (інтеграція та диференціація) уже наявних наук –

як предметних рубрик. У процесі формування світогляду інтегративний підхід передбачає відповідний взаємозв'язок таких складників:

– мотив, що спрямовує інтерес особистості на певний об'єкт. При цьому мотив може бути зумовлений як побутовими чинниками, так і професійними чи інтелектуальними;

– психологічна настанова, що передбачає наявність ідеї – своєрідного опредмечення мотиву, його конкретизації у словесній формі, яка, відповідно, постає безпосереднім джерелом активності процесу пізнання;

– знання, що зумовлені цим інтересом особистості щодо певного об'єкта. Ці знання можуть бути вже наявними, однак мотив вимагає збільшення кола таких знань. При цьому знання мають широкий «спектр» – від загальнолюдських до індивідуальних (етичних, історичних, релігійних, побутових тощо). Таким чином реалізується конструктивний інтерес.

Щодо останнього чинника варто зазначити, що у професійній підготовці фахівців технічних спеціальностей навчальний курс із вивчення іноземної мови є міжпредметним, оскільки передбачає обов'язкове синтезування знань та умінь, і на відміну від елементів інтеграції, що наявні в навчальних комплексах традиційних професійно орієнтованих дисциплін, елементами інтеграції постають комплекси міждисциплінарних знань та умінь. При цьому інтеграційний підхід в освітній підготовці фахівців технічних спеціальностей передбачає сукупність форм і методів, які характеризують процес і результат становлення професійної компетентності, супроводжуються зростанням системності знань, комплексності умінь студента, виражаються в теоретичній і практичній підготовленості та сприяють усебічному розвитку особистості.

Набуття знань під час професійної підготовки фахівців технічного профілю реалізується найбільш ефективно на основі інтеграції навчальних дисциплін у гуманістичній парадигмі освіти. Так, на основі вивчення основ філософії, а також історії та мови у студентів формується світогляд (у наш час – здебільшого інформаційний), пов'язаний зокрема і з майбутньою професійною діяльністю. Це сприяє розвитку їх загальної та інформаційної культури на основі інтеграції знань, умінь і набутої системи етнокультурних цінностей. Такий культурологічний підхід у професійній підготовці передбачає відбір знань та їх стратифікацію на основі інтеграції, а також поєднання в єдиний освітній простір у межах навчальних дисциплін.

Інтегрованість навчання передбачає залучення всіх наявних методик зі сфери вивчення інших дисциплін або професійної чи соціальної діяльності. У навчальних програмах цьому приділено відповідну увагу через фіксування міжпредметних зв'язків (у довідковій науковій літературі ці зв'язки тлумачаться як «взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою» [2, с. 210]). Використання зв'язків між різними навчальними предметами посідає значну роль у визначенні змісту, методів та організації навчальної діяльності.

Отже, формування професійної компетентності, зокрема іншомовної, уже первинно має інтегративний, міжпредметний характер. Так, відомий педагогічний принцип «природовідповідності» (Г. Сковорода) передбачає зв'язок між вивченням предметів і законами природи. Я.-А. Коменський використовував знання природи, діяльності людини в навчальному матеріалі з вивчення рідної та латинської мов, зазначаючи при тому, що всі ці знання «постають з одного кореня – навколишньої дійсності, відзначаються взаємозв'язки, а тому повинні вивчатися у цих зв'язках» [6,

с. 26, с. 374].

М. Шмир зазначає, що систематичне використання інтегративного підходу в навчальному процесі позитивно змінює діапазон застосування знань і вмінь, сприяє формуванню широких пізнавальних інтересів. Міжпредметні зв'язки іноземної мови з іншими навчальними дисциплінами за своїм характером є змістовно-інформаційними та фактичними. Тобто, всебічне висвітлення їх на рівні фактів, подій сприяє узагальненню й систематизації знань, забезпечує підвищення конкурентоздатності та мобільності майбутніх фахівців [9, с. 223–224].

Зміст знань і їх форма вимагають у багатьох випадках саме відповідного підходу, оскільки за ізолюваного чи повністю синтетичного підходу до змісту і форми знань іноді спостерігається їх спотворення, зокрема невідповідність форми і змісту. Зміст знань за інтегративного підходу вимагає інтегративного розуміння форми, а функція знань організує їх структуру, інтегративні ж функції передбачають структурування знань за певними принципами, причому поліфункціональність виявляється в усіх зв'язках, що дає більш повне уявлення про структуру системи.

Предметна інтеграція передбачає набуття продуктивних зв'язків між різними навчальними предметами, що виявляються у процесі навчання та залишаються у свідомості студента. Зокрема, іноземна мова вивчається на основі поєднання з навчальним матеріалом з української чи російської мов, що формує здатність до самостійного креативного навчання, тобто досягається через цілеспрямоване застосування засобів інтеграції. Також у процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування залучаються зв'язки з технічними навчальними дисциплінами, що є профільними для відповідного фаху, а також соціальними, що формують світогляд майбутнього фахівця та допомагають зорієнтуватися в обставинах іншомовного спілкування та іноземної культури.

У цьому інтеграційному комплексі – поєднанні окремих предметів – застосовуються такі форми навчання: усний опис картини, переклад з української чи російської мов (скажімо, текстів відомих пісень), використання фрагментів відомих художніх творів, кінофільмів тощо. Однак основним із них є читання, оскільки саме воно ознайомлює із новою інформацією, взятою з іншомовних сайтів Інтернету або зарубіжної науково-технічної літератури.

Методика вивчення англійської мови в технічних вишах передбачає застосування такого міждисциплінарного підходу в навчанні: залучаються елементи інтеграції за допомогою вироблених умінь і навичок з інших дисциплін. Наприклад, під час зіставлення певних явищ в англійській і рідній мовах виявляються подібні та відмінні елементи, і навіть елементарна звукова подібність у словах (на зразок *music, national, technical*) викликає позитивні емоції і, як наслідок, – стимулювання у збагаченні словникового запасу.

Здавалося б, найбільш психологічно важкий елемент засвоєння англійської мови – орфоепічний – викликає інтерес у студентів, коли воничують чітко вимовлені специфічні англійські монофтонги та дифтонги (скажімо, шиплячі звуки: *butch, match, motion*), а для порівняння – правильну літературну вимову українських шиплячих (*Одещина, річчю, дощ*), яка також для молоді буде новиною. Так, студенти розуміють, що орфоепічні закони в кожній мові є непорушними та обов'язковими.

Труднощі ж, пов'язані з оволодінням англійською інтонацією, переборюються методичним шляхом – через визначення наголосу у слові і ритмічних звукових груп, дотримання шкали падіння і потрібного завершення на останньому наголошеному складі. Цей механізм ілюструється на прикладі української мови з подальшим

порівняння з англійською (речення інтонуються спочатку українською, далі – англійською мовами). Таке зіставлення допомагає уникнути вироблення інтерферем – одиниць змішаного інтонуювання, а також дозволить сформувати навички роздільної вимови українських і англійських слів.

У такому сенсі навчання студентів читання іноземною (англійською) мовою в технічних ВНЗ із використанням інтеграційних засобів залежить від спільної діяльності викладачів іноземної, української мов, соціології, політології, історії, культурології та безпосередньо фахових (використовуються як джерело поповнення лексичного професійного запасу та ділових ігор), що передбачає встановлення взаємозв'язків між навчальними дисциплінами та спрямування їх на досягнення мети.

Варто акцентувати в контексті вище окресленого, що «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти» фіксують такі уміння та навички з читання іноземною мовою:

- розуміння автентичних текстів, пов'язаних із навчанням і спеціальністю; із текстів підручників, науково-популярних і спеціалізованих журналів, джерел Інтернету;

- розуміння головної ідеї та знаходження необхідної інформації в неадаптованій фаховій економічній літературі;

- розуміння інструкції щодо функціонування устаткування та обладнання;

- розуміння графіків, діаграм та рисунків;

- уміння передбачати основну інформацію тексту за його заголовком та ілюстративним матеріалом, що супроводжує текст (прогнозувальне читання);

- здійснення ознайомлювального читання неадаптованих економічних текстів для отримання необхідної інформації;

- накопичування інформації з різних джерел для подальшого використання (на презентаціях, конференціях, дискусіях в академічному навчальному середовищі, а також у подальшій науковій роботі);

- здійснення навчального читання задля поповнення термінологічного тезаурусу;

- розуміння автентичної академічної та професійної кореспонденції (листи, факси, електронні повідомлення тощо);

- розуміння інформації рекламних матеріалів [3].

Отже, метод читання формує багато вмінь і навичок – від отримання інформації до її оброблення та використання.

Отже, нові політичні та соціально-економічні реалії сучасного ринку праці вимагають радикальних змін у галузі підготовки висококваліфікованих і конкурентоздатних професіоналів. Саме тому формування професійної іншомовної компетентності відбувається на засадах системної інтеграції традиційних і сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процесі опанування фахівцями технічного профілю іноземної мови професійного спрямування, зокрема за допомогою методу читання.

У подальшому плануємо більш конкретно розглянути методiku використання методу читання під час вивчення англійської мови студентами технічних спеціальностей.

Література

1. Великий англо-український словник: [у новій редакції. 200000 слів, словосполучень, ідіоматичних виразів, прислів'їв і приказок]. – К.: Арій, 2008. – 784 с. 2. **Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с. 3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт,

2003. – 273 с. **4.** Закон України «Про інноваційну діяльність» // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2002. – № 36. – Ст. 266 (зі змінами, внесеними згідно із законами від 2002–2005, 2010–2012). **5.** Інтеграція : [словникова стаття] [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/Інтеграція>. **6.** Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: [в 2-х т.] / Я. А. Коменский. – М., 1982. – 648 с. **7.** Латинско-русский словарь: [ок. 50000 слов. – 3-е изд., испр.]. – М. : Рус. яз., 1986. – 840 с. **8.** Тенденции в глобальном высшем образовании: мониторинг академической революции [Електронний ресурс] / Доклад, подготовленный для Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию 2009 года; перевод Е. Н. Карачаровой. – Режим доступу : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e/pdf> **9.** Шмир М. Ф. Міжпредметний підхід у формуванні діяльнісної компетенції студентів у вивченні німецької мови / М. Ф. Шмир // Педагогічний альманах ; зб. наук. пр. / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : РІПО, 2011. – Випуск 12. – Частина 2. – 293 с. – С. 221–224.

УДК 378.14 : 811.111 : 656.61.052

Уляна Ляшенко

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ КУРСАНТІВ МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)

Ляшенко У. І. Формування професійних цінностей курсантів морських навчальних закладів засобами англійської мови (за професійним спрямуванням).

У статті розглядається проблема формування професійних цінностей курсантів морських навчальних закладів засобами англійської мови (за професійним спрямуванням); акцентується увага на етапах формування професійних цінностей; визначено найбільш сприятливі умови для ефективного формування професійних цінностей курсантів морських навчальних закладів освіти; доведено, що найбільш ефективному формуванню професійних цінностей курсантів сприятиме впровадження етапів їх формування на заняттях з англійської мови (за професійним спрямуванням).

Ключові слова: професійні цінності, психолого-педагогічні умови, курсант, етапи формування, морські навчальні заклади, англійська мова (за професійним спрямуванням).

Ляшенко У. И. Формирование профессиональных ценностей курсантов морских учебных заведений средствами английского языка (профессиональной направленности).

В статье рассматривается проблема формирования профессиональных ценностей курсантов средствами английского языка (профессиональной направленности); акцентируется внимание на этапах формирования профессиональных ценностей; установлены наиболее подходящие условия для эффективного формирования профессиональных ценностей курсантов морских учебных заведений; доказано, что наиболее эффективному формированию профессиональных ценностей курсантов будет способствовать реализация этапов её формирования на занятиях по английскому языку (профессиональной направленности).

Ключевые слова: профессиональные ценности, психолого-педагогические условия, курсант, этапы формирования, морские учебные заведения, английский язык (профессиональной направленности).

Lyashenko U. I. Formation of Cadets' professional values by means of Professional English.

The article is devoted to the problem of cadets' professional values formation by means of Professional English at maritime educational establishments; the stages of cadets' professional values formation are pointed out; the most suitable conditions for cadets' professional values formation are defined; it is proved that implementation of cadets' professional values at the Professional English lessons will be most effective.

Key words: professional values, psychological and pedagogical conditions; a cadet, formation of professional values stages, maritime educational establishments, Professional English.

Головною метою української системи освіти є створення умов для творчого розвитку та самореалізації особистості як професіонала і громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створення й розвиток цінностей громадянського суспільства (Освіта. Україна ХХІ століття). На сучасному етапі становлення суспільства перед системою освіти виникла потреба в розвитку професійних цінностей особистості – основне завдання яких: виховання в людині потреби в суспільно-корисній праці; правової та політичної культури, що виявляється в почутті власної гідності, внутрішній свободі особистості, дисциплінованості, у повазі та довірі до інших, здатності виконувати свої обов'язки, гармонійно поєднуючи патріотичні, національні та інтернаціональні почуття. Підготовка майбутніх морських професіоналів – це важливе і складне питання, що потребує комплексного і багаторівневого розв'язання, оскільки сучасне судно є складним інженерним комплексом, що містить у собі різноманітне електричне та технічне обладнання, яке має обслуговуватись на належному рівні, і від того, наскільки майбутні спеціалісти оволодіють своїми майбутніми професійними цінностями та вміннями, залежатиме безпека судна та екіпажу загалом. У зв'язку з цим постає питання підготовки та формування професійних цінностей курсантів у морських вишах, що й зумовило тему нашого дослідження «Формування професійних цінностей курсантів морських навчальних закладів засобами англійської мови». *Метою статті* є вивчення особливостей формування професійних цінностей курсантів морських навчальних закладів засобами англійської мови (за професійним спрямуванням). Для реалізації поставленої мети нами визначено такі завдання: 1) розкрити етапи формування професійних цінностей курсантів на заняттях з англійської мови (за професійним спрямуванням); 2) виявити найбільш ефективні умови реалізації етапів формування професійних цінностей на заняттях з англійської мови (за професійним спрямуванням).

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що питання професійного та морального розвитку особистості розглядалися такими науковцями, як І. Басецький, І. Бех, О. Буданов, М. Боришевський, Е. Голубева, Г. Дубов, Г. Залеський, Л. Колодкін, О. Крупнов, О. Кулєнський, В. Лісовський, М. Савчин, В. Сухомлинський та ін.

Особливої актуальності проблема розвитку професійних цінностей набуває під час навчання курсантів морських коледжів, які у своїй професійній діяльності мають бути не лише кваліфікованими спеціалістами, а й носіями несуперечливої системи ціннісних орієнтацій, що в своїй основі спирається на загальнолюдські цінності та дозволяє гармонійно поєднувати патріотичні, національні й інтернаціональні почуття особистості.

Серед засобів ефективного впливу на професійне становлення курсанта особливе місце посідає його діяльність, яка реалізується через наскрізну лінію цілеспрямованої роботи в умовах коледжу. Засвоєння професійних цінностей здійснюється через призму обраної професії, тих вимог, які висуваються до діяльності, поведінки, життєвої позиції її носія і здійснюється як під час навчання, так і в позанавчальній діяльності [3, с. 267]. Однією з ефективних форм організації цілеспрямованого розвитку професійних цінностей курсантів морських коледжів є заняття з англійської мови (за професійним спрямуванням). Вивчаючи іншу культуру та мову, спілкуючись англійською з носіями мови та викладачами, курсанти засвоюють систему професійних цінностей іншої нації, роблять порівняльний аналіз, знаходять подібне і відмінне та вибудовують свою власну систему цінностей, стаючи таким чином зрілою особистістю. Адже людина, яка досягла повноліття і поводить життя в різних ситуаціях відповідно до загальнолюдських норм моралі, й основні цінності життя є її власними цінностями, – зріла особистість [2].

Окрім цього, відтворюючи реальні життєві ситуації, курсанти здатні досягти необхідного рівня професійної компетентності, який допоможе їм реалізуватися як спеціалісту в майбутньому й убезпечити себе від можливих ризиків на морі: вчасне правильне розуміння отриманої інформації (яка надається англійською) зводить до мінімуму «людський чинник» створення небезпечної ситуації. Наведемо кілька прикладів із повідомлень, які ілюструють небезпечні ситуації на борту судна, причиною яких стало нерозуміння морської англійської мови та погана особистісна взаємодія [4, с. 25]:

1. Dear Sirs,

Please be informed that the damage to our vessel was not big. The reason of our going into the storm area was misunderstanding of a weather forecast by the Third Officer who was on watch at that time. His knowledge of English wasn't very good and he didn't understand the location of storm area.

Best Regards, John Wihlburn, Master.

2. Last Sunday container vessel «Agatha» collided with the dry cargo ship «Polar Star» in the Malacca Strait at 2.30 p.m. local time. One of the ships suffered damage on her hull portside. Another vessel's forepart was almost destroyed by the crash. The reason for this accident proved to be misunderstanding between to Watch Officers of the named ships during communication. Watch Officer of the container vessel didn't understand the message which was sent in English.

Mariner's News. – November 2, 2010

3. Death at sea

Yesterday the dead body of the engineering cadet was found in one of the holds of a chemical tanker. The doctor, who came aboard the vessel, told that the cadet died of intoxication as he came into the hold with dangerous toxic substances. The Master of the vessel considers himself responsible because he knew that the cadet didn't have a sufficient knowledge of English but he decided to give him a chance to improve his skills. All the information about the cargo is written in English and there was a warning sign on the door of the hold that it was dangerous to come inside without breathing apparatus. Probably, the cadet didn't understand this warning and came inside without proper equipment.

International Marine Time. – October 28, 2009

Аналіз причин цих небезпечних ситуацій на борту судна надає змогу зрозуміти, чому на ринку праці роботодавцями надається перевага морякам, які досконало володіють професійною англійською мовою, уміють правильно і вчасно оцінити

ситуацію та здатні забезпечити себе та членів екіпажу від можливих небезпек, а то й просто виконувати свої обов'язки належним чином.

Міжнародна морська організація вивчила причини аварій на морі та зазначила, що у 80% випадків вони зумовлені людським чинником, а не технікою. Був проведений аналіз впливу комунікацій у морському середовищі на безпеку мореплавства та встановлений недостатній рівень основних мовних умінь, необхідних для спілкування та виконання професійних обов'язків. Відзначається низький рівень професійного мовного спілкування офіцерів суден з лоцманами, береговими службами. Ці проблеми призводять до непорозумінь, що особливо небезпечні в період аварійних ситуацій. Також виникають проблеми «внутрішнього спілкування» на судах зі змішаним екіпажем: члени екіпажу не розуміють надписи, інструкції, настанови і тому не можуть ефективно діяти в екстремальних умовах [5]. Міжнародна організація (ІМО) зазначає, що за рік трапляється більше 100 фатальних інцидентів через проблеми із знанням англійської мови, тому (ІМО) визначила перелік обов'язкових стандартних морських фраз для спілкування, якими повинен оволодіти кожен майбутній професіонал для запоруки безпеки на борту судна.

Розглядаючи етапи розвитку професійних цінностей курсантів морських коледжів на заняттях з англійської мови, ми будемо спиратись на наукову розробку І. Беха, за якою розвиток будь-якої особистісної цінності передбачає створення адекватної її сутності перспективи спільної діяльності педагога й учня [1, с. 115]. Так, ми виокремили такі етапи розвитку професійних цінностей курсантів морських коледжів:

- на першому етапі змістовою основою реалізації розвитку професійних цінностей курсантів морських коледжів має бути виокремлення сфери дії професійних цінностей у судноплаванні як особистісних цінностей майбутніх професіоналів;

- на другому етапі діяльність з розвитку професійних цінностей на заняттях з англійської мови зосереджується на формуванні впевненості курсантів морських коледжів у доцільності набуття цих особистісних цінностей;

- на третьому етапі, після глибокого усвідомлення курсантами сфери діяльності, їхню увагу необхідно звернути на те, що саме професійні цінності в особистісно-професійному становленні необхідні їм для майбутньої професійної діяльності, тобто сформувати емоційно-смісловне ставлення до професійних цінностей як цінностей особистості.

Для ефективного впровадження цих етапів розвитку професійних цінностей необхідно створити відповідні психолого-педагогічні умови для їх формування в курсантів морських навчальних закладів. На наш погляд, такими умовами є:

- організація та стимулювання рефлексивної діяльності курсантів на заняттях з англійської мови (за професійним спрямуванням) для орієнтації на професійні цінності;

- формування творчої особистості як могутнього стимулу духовного життя громадянина незалежної держави під час рольових ігор;

- урахування основних засад становлення та розвитку курсантів, їх світогляду, переконань, професійної діяльності;

- професійна орієнтація курсантів на ідеал сучасного фахівця як носія фахових знань, умінь і навичок;

- реалізація відкритої системи зв'язків із суспільством, запровадження методів та форм активної професійно-творчої діяльності;

- адаптація і готовність викладачів дисципліни «Англійська мова (за

професійним спрямуванням)» реалізувати потенціал своєї дисципліни щодо формування професійних цінностей курсантів;

– цілеспрямоване засвоєння значущих для професійної діяльності умінь і навичок: постійне збагачення пам'яті, громадянського мислення, вироблення свідомого ставлення до навчання, самоосвіти;

– удосконалення управління процесом формування професійних цінностей на заняттях з англійської мови (за професійним спрямуванням).

Ураховуючи те, що розвиток професійних цінностей курсантів морських навчальних закладів повинен відбуватись у три етапи і сприяти формуванню в них несуперечливої системи ціннісних орієнтацій, можна зробити висновок, що впровадження цих етапів на заняттях з англійської мови (за професійним спрямуванням) з урахуванням визначених психолого-педагогічних умов, дозволить курсантам гармонійно поєднувати патріотичні, національні та інтернаціональні почуття, ставитись з повагою до цінностей інших народів у своїй професійній діяльності, а отже, сприятиме найбільш ефективному формуванню професійних цінностей майбутніх морських фахівців.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у виявленні необхідних методів і форм формування професійних цінностей курсантів у процесі вивчення англійської мови (за професійним спрямуванням).

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості. К. 2. «Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 320 с. **2. Бодалев А. А.** Вершина в развитии взрослого человека. Быть профессионалом в психологии – это обязательно [Электронный ресурс] / А. А. Бодалев. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x797.htm> **3. Кудрявцева В. Ф.** «Welcome Aboard». Student's Book. – Херсон: Гринь Д. С. – 2013. – 220 с. **4. Пимошенко А.** «Безопасность мореплавания. Понять – значит спастись» / А. Пимошенко. – Калининград, 2003. – 320 с.

УДК 004.912

*Павло Мерзликін,
Наталія Хараджян*

РОЗРОБЛЕННЯ ШАБЛОНУ ОФОРМЛЕННЯ ПОЯСНОВАЛЬНОЇ ЗАПИСКИ КУРСОВОЇ РОБОТИ ЗАСОБАМИ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Мерзликін П. В., Хараджян Н. А. Розроблення шаблону оформлення пояснювальної записки курсової роботи засобами хмарних технологій.

У статті розглянуто можливість створення шаблону оформлення курсової роботи засобами хмарних технологій, що полегшить роботу над оформленням тексту згідно з висунутими до нього вимогами. Шаблон також може бути адаптований для використання в інших вищих навчальних закладах та для оформлення тексту кваліфікаційної роботи.

Ключові слова: шаблон, пояснювальна записка, хмарні технології, системи комп'ютерної верстки, LaTeX.

Мерзликін П. В., Хараджян Н. А. Разработка шаблона оформления пояснительной записки курсовой работы средствами облачных технологий.

В статье рассматривается возможность создания шаблона оформления курсовой

работы средствами облачных технологий, который упростит работу над оформлением текста согласно предъявляемых к нему требований. Шаблон также может быть адаптирован для использования в других высших учебных заведениях и для оформления текста квалификационной работы.

Ключевые слова: шаблон, пояснительная записка, облачные технологии, системы компьютерной верстки, LaTeX.

Merzlykin P.V., Haradzhian N. A. The development of a typographic template for course project paper by means of cloud computing.

The paper discusses the possibility of creating a typographic template for course project paper by means of cloud computing which should simplify the text formatting according to the requirements. The template may also be adapted for use in other higher education institutions and for formatting the text of graduation paper.

Keywords: template, course project paper, cloud computing, document markup language, LaTeX.

Потреби суспільства та індивідуальні потреби людини весь час розвиваються, що спонукає до постійного еволюціонування галузі інформаційно-комунікаційних технологій. Збільшення кількості програмного забезпечення різного призначення та необхідність використовувати все більше обчислювальних ресурсів сприяє появі нової технології, що надає користувачам Інтернету доступ до комп'ютерних ресурсів сервера і використання програмного забезпечення як онлайн-сервіса. Такі технології отримали назву хмарних технологій. За останні кілька років концепція хмарних технологій (хмарних обчислень) стала провідною в галузі інформаційно-комунікаційних технологій. Хмарні технології поступово входять до всіх сфер діяльності суспільства, зокрема й освіти. Відповідно до хмарного підходу адекватно змінюються і засоби інформаційно-комунікаційних технологій.

Згідно з «Програмою інформатизації та комп'ютеризації навчального процесу» [3] від 2004 року необхідно готувати студентів із використанням сучасних технологій навчання, до яких відносять хмарні технології. Згодні із цим положенням вітчизняні фахівці Е. Аблялімова, В. Биков, Л. Меджитова, С. Сейветлієва, З. Сейдаметова, С. Семеріков, В. Темненко, Ю. Триус, О. Чорна М. Шишкіна та інші. Вони вважають, що одним із можливих сучасних шляхів розв'язання проблеми підвищення якості освіти є впровадження хмарних технологій, що на сучасному етапі розвитку ІКТ стають технологічною основою підготовки компетентних, мобільних фахівців будь-якої галузі, створюють умови для реалізації мобільного навчання – сучасного напрямку розвитку дистанційного навчання із застосуванням ІКТ-засобів нового покоління, що своїми користувальними властивостями відображають особливості будови, функції і параметри нової мережевої хмарної ІКТ-інфраструктури (iPAD, imPad, iPad-Hybrid, Reder, iPhone, SmartPhone, iPod, мультимедійні дошки з інтернет-доступом тощо).

До головних переваг використання хмарних технологій можна віднести те, що вони надають певні послуги: програмне забезпечення як сервіс (SaaS: Software-as a Service), платформа як сервіс (PaaS: Platform as a Service), інфраструктура як сервіс (IaaS: Infrastructure as a Service), дані як послуга (DaaS: Desktop as a Service), робоче місце як послуга (Workspace as a Service, WaaS), апаратне забезпечення як послуга (HaaS: Hardware as a service) тощо.

Проте хмарні технології можуть бути застосовані не лише для організації

традиційного аудиторного навчання, а й використані як системи підтримки дистанційного та мобільного навчання, мережні системи комп'ютерної математики, мережні системи документообігу, системи організації спільної роботи тощо.

Мета статті – розглянути можливість використання засобів хмарних технологій для розроблення шаблону оформлення пояснювальної записки курсової роботи.

Згідно з «Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» № 161 від 2.06.93 р. [2] курсові проекти (роботи) виконуються задля закріплення, поглиблення й узагальнення знань, одержаних студентами за час навчання, та їх застосування до комплексного вирішення конкретного фахового завдання.

Протягом навчання на технічних напрямках підготовки та спеціальностях студенти виконують 5–8 курсових робіт, що містять велику кількість математичного тексту. Значну частину роботи над курсовим проектом складає його оформлення згідно з висунутими вимогами. На цьому етапі виникає найбільша кількість проблем та помилок.

На сучасному етапі розвитку інформаційно-комунікаційних, зокрема хмарних, технологій з'явилися і розвиваються засоби, що допомагають полегшити та спростити процес оформлення пояснювальної записки.

Створивши один раз шаблон роботи, так званий «скелет», можна використовувати його надалі у своїх роботах, просто наповнюючи текстом. У цьому можуть допомогти системи комп'ютерної верстки.

Найбільш популярною системою комп'ютерної верстки є TeX [1] – система для верстки текстів та формул. Сам по собі TeX є спеціалізованою мовою програмування, якою пишуть видавничі системи, що на базі TeXa являють собою пакет макровизначень певної мови. До макропакетів, створених на базі TeXa, відносять: LaTeX, pdfTeX, XeTeX, LuaTeX, Omega (TeX), BibTeX, ABC (нотний запис). Кожен із них має своє спрямування й дозволяє ефективно розв'язувати задачі верстки тексту в різних галузях з урахуванням специфіки текстів.

Пакет LaTeX, створений Лесли Лампортом, дозволяє автоматизувати форматування та набір тексту, підготовку статей до подання у спеціалізовані математичні журнали, включаючи набір тексту кількома мовами, нумерацію розділів і формул, перехресні покликання, розміщення ілюстрацій і таблиць на сторінці, ведення бібліографії тощо. Тому доречно створити шаблон курсової роботи, використовуючи всі можливості LaTeX і тим самим полегшити роботу студентам та зробити зовнішній вигляд робіт уніфікованим та відповідним стандарту. LaTeX відокремлює зміст від оформлення документа. Тому, використавши шаблон, можна не приділяти увагу форматуванню тексту, а саме зосередитися на змісті й розкритті теми.

Створення курсової роботи засобами LaTeX має низку переваг:

- на відміну від пропріетарних систем верстки та текстових процесорів, LaTeX є вільним програмним забезпеченням;
- абсолютно однаковий зовнішній вигляд готових сторінок у всіх операційних системах;
- достатньо один раз створити шаблон і використовувати його для всіх робіт;
- зручна робота зі складними математичними формулами;
- наявність гнучких засобів для роботи з логічною структурою тексту.

Є чотири базових стилі написання документа. Це: *letter*, *article*, *report* та *book*. Для написання курсової роботи найбільше підходить *report*. Документ

ділиться на преамбулу і тіло. Преамбула містить інформацію про клас документа, використані пакети макросів, визначення макросів, автора, дату створення документа та іншу інформацію. Коментарі всередині LaTeX-скрипта ставляться через символ %. Наприклад:

```
% вказуємо розмір аркуша, розмір шрифту і тип документа
\documentclass [a4paper, 12pt] {report}
\usepackage[utf8x]{inputenc}
% використовуємо українську мову з переносами
\usepackage[ukrainian]{babel}
```

Далі потрібно перерахувати потрібні пакети для документа: графічні, математичні тощо.

Оскільки це шаблон курсової роботи, то задаємо параметри сторінок згідно з вимогами, тобто геометрію аркуша:

```
\usepackage{geometry} % змінюємо поля сторінки;
\geometry{left = 3cm} % ліве поле
\geometry{right = 1.5cm} % праве поле;
\geometry{top = 2cm} % верхнє поле
\geometry{bottom = 2cm} % нижнє поле;
% інтервал між рядками 1.5;
\renewcommand {\baselinestretch} {1.25}
```

Перейдемо до створення самого документа:

```
\begin {document}
\input {Title} % файл титульного аркуша;
\tableofcontents % це зміст, який генерується автоматично
\end {document};
```

Зовнішній файл Title.tex описує вигляд титульної сторінки курсової роботи. Оскільки зовнішній вигляд титульного аркуша цілком ідентичний для всіх курсових робіт, зручно винести його в окремий модуль, а на місцях змінюваних полів (прізвище, група, керівник тощо) вписати змінні (в LaTeX їх можна реалізувати за допомогою механізму команд користувача). Тоді для генерації титульної сторінки достатньо буде лише заповнити поля такого вигляду:

```
\newcommand {\ministry}{МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ} %назва міністерства
\newcommand {\institution}{ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ
ЗАКЛАД \&\& <<КРИВОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ>>\&\&
КРИВОРІЗЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ\&\&} %назва ВНЗ
\newcommand {\department}{Кафедра інформатики та
прикладної математики} % назва кафедри
\newcommand {\headOfDepartment}{Шелевицький І.В.} %зав.
кафедри
\newcommand {\theme}{РОЗРОБКА WEB-ПОРТАЛУ ГРОМАДСЬКИХ
ОРГАНІЗАЦІЙ КРИВОГО РОГУ} %тема роботи
\newcommand {\sex}{ж} %стать студента
\newcommand {\faculty}{фізико-математичного факультету}
%назва факультету
\newcommand {\city}{Кривий Ріг} %назва міста
\newcommand {\group}{I-10} %група
\newcommand {\ocr}{<<бакалавр>>} %ОКР
\newcommand {\trainingDirection}{6.040302 Інформатика*}
```

%напря́м підготовки

```
\newcommand {\student}{Федоренко Олени Сергіївни} %ПІВ  
студента
```

```
\newcommand {\chief}{к. ф.-м. н. Мерзликін П. В.}  
%керівник роботи
```

LaTeX змушує автора тексту у будь-якій формі структурувати документ, інакше на виході буде згенеровано безформний потік тексту. У шаблоні курсової роботи найбільша структурна одиниця – це розділ, і зробити його можна за допомогою команди `\section{назва розділу}`. Далі текст логічно поділить на підрозділи, які в LaTeX позначаються природними англійськими словами:

```
\subsection {Підрозділ};  
\subsubsection {Підпідрозділ};  
\paragraph{Пункт}.
```

У самому тексті можна створювати абзаци, необхідно просто залишити порожній рядок.

Завдяки смисловій розмітці тексту зміст можна сформуванати автоматично, написавши у потрібному місці команду:

```
\tableofcontents.
```

Щоб додати бібліографію, пишемо:

```
\addcontentsline {toc}{section} {\tocsecindent  
{Використані джерела}}
```

LaTeX зручний тим, що можна з легкістю вставляти та редагувати формули, що використовуються під час написання курсової роботи. Для цього використовують символи $\$$, усередині яких уміщено саму формулу. Пара символів $\$\$$ дозволяє розмістити формулу в окремому рядку. Набір формул у LaTeX відбувається швидше, ніж у текстових процесорах. Усі команди мають чітку лаконічну структуру та зручні для запам'ятовування.

У такий спосіб можна вставляти в текст таблиці та рисунки. LaTeX дозволяє автоматично нумерувати всі ці об'єкти та робити на них покликання, тобто під час видалення з документа формули або таблиці нумерація і покликання будуть оновлюватися.

Розглянемо створення шаблону титульної сторінки у хмарному середовищі – www.writelatex.com. Цей засіб дозволяє працювати як зареєстрованим, так і незареєстрованим користувачам, у режимі он-лайн компілювати файли, отримувати документи у форматі pdf, зберігати їх в DropBox та організувати спільну роботу науковців (рис. 1.). Однією із головних переваг хмарних технологій загалом, і систем комп'ютерної верстки зокрема, є використання web-браузерів для роботи з ними, що дозволяє не встановлювати спеціальне програмне забезпечення на власний комп'ютер.

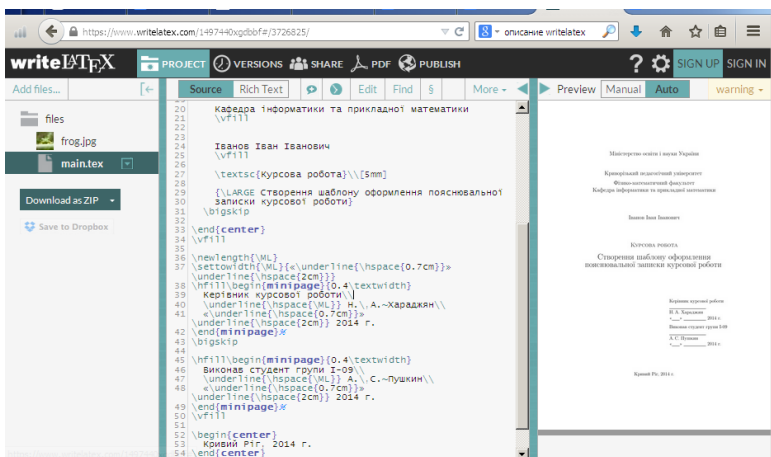


Рис. 1. Сторінка writelatex для роботи з LaTeX

У статті розглянуто можливість створення шаблону оформлення пояснювальної записки курсової роботи мазобами LaTeX, що відповідає вимогам, висунутим до її оформлення. Практична значущість роботи полягає в тому, що запропонований шаблон компілюється за допомогою хмарних технологій та може в подальшому бути вдосконаленим і адаптованим для написання кваліфікаційних робіт.

Література

1. Кнут Д. Э. Всё про TEX / Д. Э. Кнут. – М. : Вильямс, 2003. – 560 с.
2. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах : Наказ Міністерства освіти України № 161 від 2.06.93 р. [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0071-93>.
3. Про затвердження Державної програми інформатизації та комп'ютеризації вищих навчальних закладів I-II рівня акредитації на 2005–2008 роки : Постанова Кабінету Міністрів України № 1182 від 08.09.2004 р. [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1182-2004-%D0%BF>.

УДК 378.016: 78 + 159.962

Вікторія Міщанчук

ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ІНСТИТУТІВ МИСТЕЦТВ З ВИКОРИСТАННЯМ СУГЕСТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Міщанчук В. М. Діагностування рівнів сформованості музично-виконавської підготовки студентів інститутів мистецтв із використанням сугестивних технологій.

У статті розглядаються основні етапи діагностування рівнів сформованості музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій. З'ясовано стан сформованості змістової системи використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці студентів інститутів мистецтв відповідно до розроблених критеріїв і показників.

Ключові слова: майбутній учитель музики, музично-виконавська підготовка, сугестивна технологія, діагностування.

Мищанчук В. Н. Диагностика уровней сформированности музыкально-исполнительской подготовки студентов институтов искусств с использованием суггестивных технологий.

В статье рассматриваются основные этапы диагностирования уровней сформированности музыкально-исполнительской подготовки будущих учителей музыки с использованием суггестивных технологий. Выяснено состояние сформированности содержательной системы использования суггестивных технологий в музыкально-исполнительской подготовке студентов институтов искусств в соответствии с разработанными критериями и показателями.

Ключевые слова: будущий учитель музыки, музыкально-исполнительская подготовка, суггестивная технология, диагностирование.

Mischanchuk V. N. Diagnostics of levels of formation of musical performance, training of students of institutions of art with the usage of suggestive technologies.

In the article we discuss the basic steps of diagnostics of levels of formation of musical performance, training of future music teachers with the help of suggestive technologies. The state of formation of intensional system of usage of suggestive technologies in musical performance training of students of institutions of art in compliance with developed criteria and indicators is cleared up.

Key words: future music teacher, musical performance training, suggestive technology, diagnostics.

Розбудова сучасної національної системи освіти потребує розроблення та впровадження нових підходів до музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, які спрямовані на підвищення ефективності навчально-виховного процесу, творчий розвиток особистості, розкриття її здібностей та можливостей, саморозвиток, самовдосконалення та самореалізацію у професійній діяльності. Як зазначає О. Щолокова, розв'язання завдань фахової мистецької освіти, а саме: активізація творчого потенціалу майбутнього вчителя музики, стимулювання емоційного розвитку та художнього мислення, створення умов для широкої базової освіти та оволодіння системою поглядів для формування особистості нового типу мислення передбачає не лише вдосконалення змісту та організації навчального процесу, а й упровадження інновацій [6]. На нашу думку, такими інноваціями постають суггестивні технології, використання яких у музично-виконавській підготовці майбутніх музичних фахівців сприятиме розв'язанню завдань мистецької освіти.

Мета статті полягає в розкритті педагогічного діагностування з визначення стану сформованості музично-виконавської підготовленості майбутнього вчителя музики з використанням суггестивних технологій.

На констатувальному етапі визначення стану сформованості музично-виконавської підготовленості майбутнього вчителя музики з використанням суггестивних технологій брали участь 236 респондентів. Визначенням критеріально-рівневого аналізу експериментальної роботи передбачено вивчення стану сформованості означеного феномену (низький, середній та високий рівні).

Визначені рівні сформованості музично-виконавської підготовленості майбутнього вчителя музики з використанням суггестивних технологій мають відображати кожен зі структурних компонентів досліджуваного явища, а саме: *мотиваційно-спрямований*, який виражає інтерес студентів до навчання та захопленість музично-виконавською діяльністю, спрямовує їх на інтегративне

навчання та фахове самовдосконалення; *комунікативно-компетентнісний*, що містить необхідну базу знань, умінь та навичок у царині оволодіння діалоговим спілкуванням, уміння адекватно оцінити набутий музично-виконавський досвід; *діяльнісно-творчий*, що виражає здатність до яскравого художньо-образного виконання музичних творів, уміння донести створений образ до шкільної аудиторії засобами сугестивних технік, що формують у вчителя музики не притаманні раніше художні уявлення.

Для визначення реального стану сформованості означеного явища проведено педагогічне діагностування у межах навчального процесу вищих педагогічних закладів мистецької освіти на основі визначених критеріїв музично-виконавської підготовленості майбутнього вчителя музики з використанням сугестивних технологій (ступінь сформованості мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музики у процесі музично-виконавської підготовки; міра готовності майбутнього вчителя музики до діалогічного спілкування з учасниками навчального процесу; ступінь оволодіння креативно-виконавськими якостями для здійснення музично-виконавської діяльності) забезпечує визначення реального стану окресленої проблеми.

Варто зазначити, що діагностування є вельми важливим етапом будь-якого педагогічного дослідження, завдяки якому відбувається розв'язання актуальних освітніх проблем мистецької освіти через фіксацію, вимірювання й оцінювання певного педагогічного явища, що дозволяє охарактеризувати стан його сформованості.

Перший етап констатувального експерименту спрямовано на визначення ступеня сформованості показників мотиваційно-спрямованого компонента музично-виконавської підготовленості майбутнього вчителя музики з використанням сугестивних технологій, а саме: наявності художньо-естетичної потреби до оволодіння музично-виконавськими знаннями й уміннями; виявлення інтересу до активного пізнання музичного мистецтва.

У процесі цього етапу констатувального експерименту за допомогою методів усного та письмового опитування, бесід, тестування, інтерв'ювання, спостереження за навчальною та музично-концертною діяльністю студентів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв вивчено: зацікавленість студентів музично-виконавською діяльністю; їх бажання пізнавати закони виконавської майстерності та прагнення вивчати досвід видатних виконавців; наполегливість у навчанні й спрямованість на педагогічну працю.

Так, виходячи з того, що рушійною силою розвитку особистості, спонуканням її до діяльності є мотивація, передовсім необхідно з'ясувати місткість *мотивів* музичного навчання студентів. За визначенням психологів (Ю. Трофімова, П. Гончарука, В. Рибалки та ін.), мотиви не лише детермінують діяльність людини, а й пронизують більшість сфер її психічної активності: сприймання, мислення, уяву, пам'ять тощо [4]. Саме мотиви визначають цілеспрямовану поведінку особистості, є «пусковим механізмом» (С. Сисоева), «внутрішньою пружиною» (А. Петровський) і регулятором будь-якої діяльності. Дослідниками визнано, що мотивація пронизує всі структурні утворення особистості (спрямованість, потреби, переконання, цілі, ідеали і смаки, емоції, діяльність). Тож визначення мотивів музично-виконавської підготовленості майбутнього вчителя музики з використанням сугестивних технологій має важливе значення.

Спрямованість мотивів студентів на музично-виконавську підготовку, їх ставлення до музичного мистецтва визначалися під час індивідуальних бесід та

усного опитування майбутніх учителів музики та їх педагогів. Усне опитування студентів задля виявлення їх мотивації до музично-виконавської підготовки показало, що більшість респондентів у процесі навчання в педагогічному університеті має наміри отримати передовсім музично-виконавську підготовку (63% респондентів); частина опитаних орієнтується на музично-теоретичне навчання (28%); при цьому мотивація навчальної діяльності менш спрямована на майбутню музично-педагогічну діяльність (25% опитаних).

Більшій точності діагностування ставлення студентів до музично-виконавської діяльності та спрямованості на майбутню музично-педагогічну діяльність (згідно з даними вимірів за розробленими критеріями) забезпечило проведення широкого тестування майбутніх учителів музики за модифікованою відповідно до нашого дослідження методикою В. Петрушина, де респондентам пропонувалися тести на виявлення ставлення до інструментальної музично-виконавської діяльності та модифіковані тести на визначення ставлення до педагогічної діяльності [2, с. 370–374].

Результати проведеного тестування з виявлення ставлення до інструментальної музично-виконавської діяльності підтвердили попередні опитування та анкетування студентів, дали змогу зафіксувати 49% респондентів з яскраво вираженим бажанням до музично-виконавської діяльності. Так, більшість респондентів позитивно сприйняли запитання: «Мені подобається процес концертного виконання музичних творів перед учнівською аудиторією». «На шкільних уроках під час проходження педагогічної практики мені подобається влаштовувати додаткові прослуховування музичних творів у власному виконанні» стверджувальну відповідь дали 37% опитаних. «Зазвичай я намагаюсь вивчати додатково музичні твори, окрім заданих викладачем», позитивно відповіли 32% респондентів.

Негативні відповіді («Ні») більшість студентів дала на питання: «Я вважаю, що під час концертного виконання музичного твору немає необхідності емоційно викладатися», «Виконуючи музичний твір, я зазвичай думаю про те, яке враження я справляю на слухачів», «У колі своїх друзів я рідко говорю про свій концертний виступ», «Мені буває нецікаво на більшості індивідуальних занять», «Зазвичай я забуваю зауваження педагога щодо виконання музичного твору і згадую їх в останній момент».

Тестування за модифікованою методикою В. Петрушина було проведено також задля визначення ставлення студентів до майбутньої педагогічної діяльності (відповідно до мотиваційно-спрямованого компонента).

За результатами проведеного тестування констатовано, що значна частина респондентів не має належного ставлення до музично-педагогічної діяльності (38%). Такі студенти дали негативні відповіді на питання «Під час педпрактики у школі я сам люблю ілюструвати музичні твори учням, а не використовувати технічні засоби», «Якщо на педпрактиці у школі потрібно замінити вчителя музики, я це роблю із задоволенням», «До своєї майбутньої професії вчителя музики я ставлюся із захопленням», «Я відповідално ставлюся до будь-якого виду музично-педагогічної діяльності, особливо хвилююся під час публічних виступів перед дітьми».

Ступінь сформованості мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музики у процесі музично-виконавської підготовки та вираження бажання студентів пізнавати закони виконавської майстерності визначалися за допомогою методів опосередкованого опитування та спостереження за навчальною діяльністю респондентів. Бесіди з викладачами з приводу виявлення студентами інститутів мистецтв пізнавальної активності на заняттях, спостереження за респондентами під

час музичних занять та на концертних і екзаменаційних виступах забезпечили розподілення досліджуваних на три групи, що відповідали високому, середньому та низькому рівням вираження показників мотиваційно-спрямованого компонента. Згідно з визначеними вище рівнями музично-виконавської підготовленості студентів із використанням сугестивних технологій на першому етапі констатувального експерименту нами виявлено: респондентів, яких віднесено до високого рівня музично-виконавської підготовленості 14%, до середнього рівня 44%. Серед досліджуваних 42% респондентів низького рівня (мотиваційно-спрямований компонент).

Діагностику *комунікативно-компетентнісного компонента* спрямовано на виявлення ступеня оволодіння студентами методами організації творчої взаємодії між учасниками процесу музично-виконавської діяльності (I показник) та володіння вербальними й невербальними музично-виконавськими засобами спілкування у підготовці майбутніх учителів музики (II показник). У процесі діагностування комунікативно-компетентнісного компонента важливо визначити, як майбутні вчителі музики можуть орієнтуватися в розв'язанні складних педагогічних ситуацій, пов'язаних з організацією творчої взаємодії між учасниками процесу музично-виконавської роботи. Задля цього у процесі фахової підготовки нами використано значну кількість завдань на підготовку студентів до розв'язання педагогічних ситуацій, спрямованих на: вибір лінії поведінки або способу виховного впливу на студента у процесі колективного музикування; вибір стратегії життя студента й деякої зміни стилю його поведінки; вибір поведінки в ситуації розв'язання конфлікту; педагогічне стимулювання; стимулювання до саморозвитку та самовиховання студента тощо.

Крім того, на семінарських заняттях студентам запропоновано розв'язати низку складних *педагогічних ситуацій* на витримку та виявлення ввічливості, ситуації пред'явлення вимог, вимог-принижень, ситуації довіри, переживання провини, вміння правильно вести діалог і розуміти партнера, ситуації вибору критеріїв оцінки праці викладача; ситуації досягнення успіху, самокритики й суперництва тощо.

Для встановлення ступеня фахової компетентності майбутніх учителів музики розроблено навчальні завдання, у яких використовувалась методика розв'язання студентами проблемних ситуацій (методика Р. Немова), що дозволило визначити здатність студентів до організації творчої взаємодії з учнями на основі з'ясування проблемних ситуацій та шляхів уникнення конфліктів [1, с. 429].

У процесі діагностування критерію комунікативно-компетентнісного компонента (міри готовності майбутнього вчителя музики до діалогічної взаємодії з учасниками навчального процесу) нас цікавило володіння студентами вербальними і невербальними засобами спілкування, використання цих можливостей на уроках музики та в позакласній роботі в загальноосвітній школі, а також використання методів культурно-просвітницької діяльності майбутніми вчителями музики. Узагальнення результатів другого етапу констатувального експерименту з музично-виконавської підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів дозволило здійснити діагностування музично-педагогічної компетентності майбутніх учителів музики за модифікованою методикою О. Хоружої. З-поміж чинників, що позитивно впливають на формування комунікативно-компетентнісного компонента музично-виконавської підготовки, респонденти визначили такі: комунікативність учителя (54%); інтенсивність музично-виконавського розвитку (43%), опора на принцип співпраці у процесі гедоністичного

навчання (64%); наявність необхідних музично-виконавських знань, умінь та навичок (76%). Частина респондентів (42%) додали до попередніх позицій значущість створення сприятливого психологічного клімату з учнями, орієнтацію музично-виконавської підготовки на всебічний розвиток особистості студента.

Діагностування *діяльнісно-творчого компонента* спрямовано на виявлення умінь саморегуляції у процесі музично-виконавської діяльності під час сценічного виступу (I показник) та умінь до самостійної та оригінальної інтерпретації музичних творів у процесі підготовки майбутніх учителів музики (II показник) та здійснено за допомогою таких методів: опосередкованого спостереження та опитування, експертних оцінок, творчих завдань тощо. Для перевірки наявності умінь саморегуляції у студентів використано метод *експертних оцінок*, що поєднував опосередковане спостереження й опитування. Цей метод передбачав залучення до оцінки досліджуваного явища компетентних фахівців, що проводили спостереження та робили висновки на основі порівняльної оцінки навчальної діяльності студентів та кількісного аналізу балів, отриманих студентами на екзаменаційних виступах.

Як виявилось, середній бал респондентів на екзаменаційних виступах коливався в межах 70-89 (за 100-бальною шкалою оцінювання), що відповідало оцінці «добре». Такі оцінки віднесено до середнього рівня сформованості досліджуваного явища. Відповідно, високому відповідали 90–100 балів, а низький не перевищував 65 балів. На третьому етапі констатувального експерименту високий рівень сформованості музично-виконавської підготовленості в майбутніх учителів музики виявлено у 12% респондентів; середній рівень становив 72%; низький – 16%.

Для визначення здатності студентів до створення самостійної та оригінальної виконавської інтерпретації музичного твору і ступеня вираження умінь яскравого *художнього його виконання* перед учнівською аудиторією запропоновано *творчі завдання* – самостійний вибір музичного твору для вивчення з учнями під час проходження педагогічної практики, власне виконання цього музичного твору перед учнівською аудиторією, розучування його зі школярами та самоаналіз проведеної роботи.

Зміст серії експериментальних завдань передбачав оцінювання роботи студентів щодо вияву саморегуляції у процесі музично-виконавської діяльності та особливо під час сценічних виступів, умінь створювати самостійні та оригінальні музичні твори. Для отримання об'єктивної інформації використано тести оцінювання студентами власної музично-виконавської роботи та комплексну оцінку компетентних експертів.

Виявлення у студентів умінь прогнозувати й планувати власні педагогічні дії відповідно до змісту й розв'язання творчих завдань передбачало розроблення: орієнтирів творчого пошуку, бланків оцінювання наявності у студентів умінь саморегуляції у процесі музично-виконавської діяльності, бланки оцінних тестів тощо.

За результатами визначено рівні сформованості вищезазначених показників діялісно-творчого компонента, які дозволили констатувати, що на цьому етапі експериментальної роботи переважають середній та низький рівні розвитку досліджуваного явища.

Задля діагностування вмінь володіння студентами інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів ВНЗ методами саморегуляції використано модифікований тест Н. Кузьміної та В. Гінецинського. Діагностування здатності до самостійного вибору студентом комплексу доцільних методів та наявності умінь самостійної та оригінальної інтерпретації музичних творів здійснювалось у процесі

індивідуальних, практичних занять, моніторингу якості навчання, під час проведення заліків та іспитів. На практичних заняттях майбутні вчителі музики презентували власне специфічне мислення, спрямоване на вибір творчої дії для реалізації оригінальної художньої інтерпретації самостійно вивченого музичного твору.

Отже, аналіз проведеного діагностувального опитування засвідчує позитивне ставлення та інтерес респондентів до проблеми дослідження, його актуальність для студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів. Статистичне узагальнення здійснювалось за формулою, запропонованою С. Гончаренком для педагогічних досліджень. На основі проведених за означеною формулою обрахувань узагальнена кількість позитивних відповідей становила 69,6 %, негативних – 19,6 %, не визначились із відповіддю – 10,8%.

З огляду на зазначене вище, переважна більшість респондентів – 79,6 % від загальної кількості опитаних – продемонструвала певні уміння щодо самостійного створення інтерпретаційної концепції музичного твору, визначила пріоритетним формування виконавської надійності засобом використання методів саморегуляції, а також підвищення рівня фахової майстерності загалом.

Отже, аналіз наведених вище результатів констатувального діагностування засвідчив перевагу середнього та низького рівнів виявлення показників музично-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики. Понад третину респондентів віднесено до низького рівня музично-виконавської підготовленості студентів. Такі результати діагностування вимагають проведення спеціальної педагогічної роботи з використанням сугестивних технологій.

Література

1. Немов Р. С. Психология : [учеб. пособие для высш. учеб. заведений]. – В 3-х кн. – Кн. 3.: Психодиагностика: Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики / Роберт Семенович Немов. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 630, [1] с. **2. Петрушин В. И.** Музыкальная психотерапия: Теория и практика : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В. И. Петрушин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 176 с. **3.** Психологические тесты / под ред. А. А. Карелина : В 2-х т. – М. : ВЛАДОС, 2003. – Т. 2. – 248 с. **4.** Психология : [підручник] / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – [4-е вид.] – К. : Либідь, 2003. – 560 с. **5. Рудницька О. П.** Педагогіка: загальна та мистецька: [навч. посіб.] / О. П. Рудницька. – К. : ТОВ «Інтерпроф», 2002. – 270 с. **6. Щолокова О.** Мистецька освіта у контексті сучасних наукових досліджень / О. П. Щолокова / Професійно-художня освіта України : [зб. наук. праць] / Редкол. : І. А. Зязюн (голова), В. О. Радкевич, Н. М. Чепурна (заступники голови) та ін. – К. : Вид-во «Черкаський ЦНТЕІ», 2007. – Вип. IV. – С. 12–16.

УДК 378:37.011.3-051:373.3

Іванна Размолодчикова

ПЕДАГОГІЧНА ЗАДАЧА ЯК ЗАСІБ ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Размолодчикова І. В. Педагогічна задача як засіб дидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

У статті подано методичні рекомендації щодо застосування педагогічних задач (ситуацій) як засобу організації навчальної і науково-дослідної роботи майбутніх

учителів початкових класів. Розкрито сутність понять «задача», «педагогічна задача», «педагогічна ситуація». Наведено класифікацію навчальних педагогічних завдань, які бажано використовувати на початковому етапі підготовки спеціалістів.

Ключові слова: педагогічна задача, дидактичний засіб, процес навчання, професійна підготовка, вчитель початкових класів.

Размолодчикова И. В. Педагогическая задача как средство дидактической подготовки будущих учителей начальных классов.

В статье предложены методические рекомендации по использованию педагогических задач (ситуаций) как средства организации учебной и научно-исследовательской работы будущих учителей начальных классов. Раскрыта сущность понятий «задача», «педагогическая задача», «педагогическая ситуация». Приведена классификация учебных педагогических заданий, которые желательно использовать на начальном этапе подготовки специалистов.

Ключевые слова: педагогическая задача, дидактический способ, процесс обучения, профессиональная подготовка, учитель начальных классов.

Razmolodchikova I. V. Pedagogical trade as a means of didactic training of primary school teachers.

This article provides guidelines in usage of pedagogical trades (situations) as means of organization academic and research work of future teachers of primary school. The meaning of concepts are «task», «pedagogical task», «educational situation». Classification of educational pedagogical tasks, which were shown, are desirable to use in the initial phase of the specialists' training quality.

Key words: pedagogical trade, didactic tool, process of learning, professional preparing, teacher of primary school.

Розбудова незалежної Української держави вимагає ґрунтовної підготовки широкого спектра спеціалістів. У відтворенні продуктивних сил, формуванні інтелектуального потенціалу нації та всебічного розвитку особистості як найбільшої суспільної цінності освіта відіграє визначальну роль.

У Державній програмі «Вчитель» зазначається, що освіта є «пріоритетною сферою в соціально-економічному, духовному і культурному розвитку Української держави». Ключовою фігурою в системі освіти постає вчитель. Через його діяльність «реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини».

Успішне вирішення завдань навчання і виховання безпосередньо пов'язане з удосконаленням підготовки педагогів. Жодна інша професія не висуває таких вимог до людини, як професія вчителя. Педагог, учитель, вихователь – довірена особа суспільства, якій воно доручає найдорожче і найцінніше – дітей, свою надію, своє майбутнє.

В організації процесу підготовки педагогічних кадрів у ВНЗ особливе місце посідає практична підготовка. Саме вона набуває пріоритетного значення на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти України. Водночас аналіз наукових досліджень свідчить, що випусники вишів відчувають серйозні труднощі в спілкуванні з дітьми, їх батьками, своїми колегами. Прийшовши до школи, молоді вчителі стикаються з численними проблемами, які вимагають розв'язання, але

недосвідчені педагоги не знають з чого починати. Це відбувається тому, що професійні обов'язки вчителя не були представлені студентам як система конкретних педагогічних задач. Отже, ми спостерігаємо розрив між теоретичною підготовкою і практичною діяльністю. Тому активне використання практичних методів, а саме педагогічних задач (ситуацій) у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів може сприяти покращенню ситуації [1, с. 144.].

Дослідженню процесу організації навчання за допомогою задач присвячені праці багатьох науковців: Г. Балла, А. Єсаулова, В. Крутецького, Т. Кудрявцева, Ю. Кулюткіна, О. Леонтєва, А. Матюшкіна, В. Моляко, Я. Пономарьова, Л. Фрідмана, В. Якуніна. Водночас проблема використання педагогічних задач (проблемних ситуацій) під час підготовки майбутніх учителів початкових класів вимагає додаткового вивчення.

О. Топузов подає таке визначення: «Навчальна задача – це об'єктивна інформація, сформульована в словесній або знаковій формі у співвідношенні між визначеними (відомими) і невизначеними (невідомими) «умовами» [10, с. 55].

Педагогічна задача як навчальна, з точки зору Р. Нізамова, – це система інформації про певне явище, об'єкт, процес, у якій чітко визначена лише частина інформації, а остання – невідома, і вона може бути знайдена на основі розв'язання задачі, або інформація сформульована таким чином, що між окремими поняттями, положеннями є неузгодженість, суперечність, що потребують пошуку нових знань, доказу, трансформації, узгодження [6, с. 219].

М. Махмутов звертає увагу не те, що задача – явище об'єктивне і перетворюється на суб'єктивне лише після усвідомлення й сприйняття студентами [5, с. 77]. Він диференціює поняття «пізнавальна задача» на проблемну і неproblemну (згідно із засобами її постановки педагогом і її змістом) і погоджується з А. Матюшкіним, що проблемне завдання на відміну від звичайних навчальних задач представляє не просто опис деякої ситуації, що характеризує дані, тобто умови завдання, а вказівку на невідоме, яке має бути встановлено на підставі цих умов. У проблемному завданні сам суб'єкт включений у ситуацію розв'язання задачі [4, с. 75].

Мета статті – уточнити специфіку процесу використання педагогічних задач як дидактичного засобу підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Проаналізувавши педагогічну і методичну літературу, ми визначили, що термін «педагогічна задача» багатозначний. Він використовується для позначення таких категорій, як: завдання (цілі) студентів; завдання, які ставить перед собою викладач; задачі, які пвизначаються для того, щоб їх розв'язок забезпечив досягнення цілей навчання (власне навчальні задачі).

Як правило, педагогічна задача передбачає використання завдань, які мають професійну спрямованість. Наводимо класифікацію навчальних педагогічних завдань, які бажано використовувати на початковому етапі підготовки студентів:

- дати відповіді на запитання, сформульовані щодо певної ситуації;
- вибрати із запропонованих варіантів правильний розв'язок;
- самостійно сформулювати проблему (задачу) на основі заданої педагогічної ситуації;
- підготувати психолого-педагогічну характеристику об'єктів і суб'єктів виховання та їх взаємостосунків у заданій ситуації;
- розв'язати педагогічну задачу на основі педагогічних знань, діагностування і прогнозування поведінки учасників ситуації;
- здійснити пошук або сконструювати педагогічні ситуації з використанням

літературних джерел або фактів реальної педагогічної практики;

– класифікувати дібрані раніше задачні ситуації з практики навчально-виховної роботи за місцем виникнення і протікання педагогічного процесу (ситуації дидактичні, виховні, навчально-виховні), за суб'єктами й об'єктами, що взаємодіють у ситуації; за закладеними у ситуації виховними перспективами (стратегічні, тактичні, оперативні);

– провести професійно-педагогічний самоаналіз в умовах конкретної ситуації;

– проаналізувати педагогічну ситуацію, використовуючи різні поєднання творчих завдань попереднього типу.

Саме навчальні задачі можуть застосовуватися з метою: а) більш доказового роз'яснення на заняттях окремих теоретичних положень; б) повторення, відтворення і закріплення знань; в) контролю і самоконтролю знань і умінь; г) формування вмінь творчого використання знань у нових умовах; д) організації цілеспрямованої підготовки студентів до чергової лекції, семінарського, практичного й іншого заняття; е) ефективної організації використання знань з практики і демонстрації практичного значення теоретичних положень.

У ході організації навчальної та науково-дослідної діяльності майбутніх учителів початкової школи педагогічні задачі використовуються на лабораторних і семінарських заняттях.

Наводимо приклади педагогічних задач, які розв'язують студенти на лабораторних заняттях з курсу «Дидактика».

Під час вивчення теми «Процес навчання» використовуємо такі задачі.

Задача 1. На уроці природознавства вивчали овочі. Учителька принесла у клас і поклала на столі картоплю, буряк, моркву, редьку, перець, баклажани, цибулю, часник, помідор, брукву. Учні із захопленням розглядали різноманітність овочів, які були зібрані разом. Вони не знали назву окремих овочів. Учителька запропонувала дітям записати у зошитах назву кожного овоча. Коротко ознайомились, де і як вирощують кожний овоч, для чого його використовують, що можна приготувати з окремих овочів.

Робота продовжувалася і на другому уроці. Учителька читала невеличкі оповідання про «життя» тих чи тих овочів, запропонувала учням написати оповідання-казку про улюблений овоч («Як картопля поріднилася з квасолею», «Чому почервонів помідор» тощо).

1. Проаналізуйте, яким чином вивчення овочів відповідало вимогам процесу пізнання.

2. Якою мірою на цих уроках були реалізовані структурні компоненти процесу учіння?

Задача 2. Уже через тиждень після початку занять у «Школі радості» я сказав малюкам: «Принесіть завтра альбоми й олівці, будемо малювати». Наступного дня ми розташувалися на галявині шкільної садиби. Я запропонував дітям: «Подивіться навколо, що ви бачите гарного, що вам найбільше подобається, те й малюйте».

Перед нами був шкільний сад і дослідна ділянка, освітлені осіннім сонцем. Діти защебетали: одному подобалися червоні й жовті гарбузи, другому – схилені до землі голівки соняшника, третьому – голубник, четвертому – виноградні грона. Шура милувалася легкими пухнастими хмарами, що плывуть у небі. Серьожі подобалися гуси на дзеркальній поверхні ставу. Данькові хотілося намалювати рибок – він натхненно розповідав про те, як одного разу з дядьком ходив на риболовлю: нічого не спіймали, зате побачили, як «грають» рибки.

– А я хочу намалювати сонечко, – сказала Тіна.

Настала тиша. Діти малювали із захопленням. Я багато читав про методику уроків малювання, а тепер переді мною були живі діти. Я бачив, що дитячий малюнок, процес малювання – це частка духовного життя дитини. Діти не просто переносять на папір щось з навколишнього світу, а живуть у цьому світі, входять у нього як творці краси, дістають насолоду від неї [9, с. 53–54].

1. У чому ви вбачаєте ефективність організації пізнавальної діяльності учнів у такий спосіб?

2. Розвитку яких якостей сприяє така діяльність школярів?

Під час вивчення теми «Методи навчання» використовуємо такі педагогічні задачі.

Задача 1. На уроці української мови учителька пропонує таку систему запитань:

– Які опади найчастіше – випадають взимку? (Сніг).

– Як називають сніг пестливо? (Сніжок).

– Як називають снігову зірочку? (Сніжинка).

– Як називають дуже сильний сніг? (Сніжище).

– Як називають героїню народної казки, що уособлює сніжну зиму? (Снігуронька).

– Як називають пташку, яка прилітає до нас з холодами, снігом? (Снігур).

1. Визначте, який метод навчання був використаний учителькою?

2. Запропонуйте варіант використання з цієї теми методу на рівні частково-пошукової діяльності учнів.

Задача 2. Учням молодших класів на уроці математики пропонують завдання.

1. Заповніть пропуски у запропонованих «магічних» квадратах. Використовуючи картки з цифрами (наприклад, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9), складіть квадрат, щоб сума балів по горизонталі й вертикалі дорівнювала 15.

| А | | |
|---|----|---|
| 4 | 9 | 2 |
| | 5 | |
| 8 | | 6 |
| Б | | |
| 7 | 2 | |
| | 6 | |
| | 10 | 5 |
| В | | |
| | | |
| | 6 | |
| 3 | 10 | 5 |

2. Дано «магічний» квадрат:

| | | |
|---|----|---|
| 5 | 10 | 3 |
| 4 | 6 | 8 |
| 9 | 2 | 7 |

Складіть подібний квадрат, збільшуючи або зменшуючи нижнє число на кілька одиниць.

1. Який метод навчання використано? З якою метою?

2. Які вимоги використання системи вправ реалізовані у цьому випадку?

Використання проблемних задач та ситуацій у підготовці і проведенні практичних і лабораторних занять формують такі якості особистості майбутнього вчителя, як комунікативність, емпатія, педагогічна інтуїція, самовладання, педагогічний оптимізм, які поєднуються з глибокими теоретичними педагогічними знаннями.

Л. Анісімова [1, с. 146] наголошує, що проблемна задача виконує свої специфічні дії, які наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

| Етапи | Планування мети | Діагностування рівня готовності студентів | Проектування навчальних задач |
|-------|--|---|---|
| 1 | Загальні цілі в інформаційному, діяльнісному та особистісному аспектах | Діагностування загального рівня готовності студентів до сприйняття нового знання і до інтелектуальних та практичних дій, темпу навчання | Розроблення концепції управління самостійною роботою студентів з розв'язання навчальних педагогічних задач |
| 2 | Ієрархічне вибудовування системи навчальних професійних задач. Цільовий графік упровадження задач у навчальний процес підготовки педагогів | Діагностування готовності в галузі конкретного предмета навчання. Теоретично-інформаційна готовність. Функціонально-аналітична побудова нормативної моделі готовності | Проектування системи, структуризації інформації, виявлення співвідношення між відомим і невідомим, проектування необхідних дій для розв'язання завдання, побудова схеми регулювання пізнавальною діяльністю студентів |
| 3 | Адаптація предметних цілей освіти та розвитку до чинних умов їх інтерпретації | Діагностування індивідуального, особистісного рівня готовності до продуктивної діяльності. Виявлення внутрішніх і зовнішніх чинників педагогічного середовища | Визначення складу, обсягу і часу навчальної роботи на розв'язання задач |

Отже, використання педагогічних задач (ситуацій) у навчально-виховному процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів має важливе значення. Роль педагогічних задач як засобу дидактичної підготовки переконливо доведена в дослідженнях. Методику вищої школи без цього напрямку в роботі викладача не можна вважати сучасною, такою, що відповідає вимогам, що висуваються до підготовки фахівців.

Література

1. Анісімова Л. С. Проектування педагогічних задач як дидактичного засобу підготовки майбутніх учителів початкових класів / Л. С. Анісімова // Вісник

Черкаського університету: Серія педагогічні науки. – № 165. – С. 144–148.

2. Балл Г. А. Теория учебных задач : Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

3. Левина М. М. Технология профессионального педагогического образования : [учеб. пособ.] / М. М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 270 с.

4. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении : [пособ.] / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 209 с.

5. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории : [учеб. пособ.] / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.

6. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов : [пособ.] / Р. А. Низамов. – Казань : Изд-во КГУ, 1995. – 302 с.

7. Омеляненко В. Л. Педагогіка : завдання і ситуації : Практикум : [навч.-метод. посіб.] / В. Л. Омеляненко, А. І. Кузьмінський, Л. П. Вовк. – К. : Знання-Прес, 2006. – 423 с.

8. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : [підручн.] / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

9. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – Т. 3. – К. : Рад. шк., 1977. – С. 53–54.

10. Топузов О. М. Проблемне навчання : теорія і практика : [монографія] / О. М. Топузов. – К. : Фенікс, 2007. – 304 с.

УДК 372.881.111.1:37.02

Ірина Сімкова

СУЧАСНИЙ СТАН НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ-ФІЛОЛОГІВ УСНОГО ДВОСТОРОННЬОГО ПЕРЕКЛАДУ В НАУКОВО-ТЕХНІЧНІЙ СФЕРІ

Сімкова І. О. Сучасний стан навчання майбутніх бакалаврів-філологів усного двостороннього перекладу в науково-технічній сфері.

У статті на основі аналізу, порівняння й узагальнення освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм, довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників та різних зарубіжних стандартів у галузі усного перекладу розглядається сучасний стан навчання майбутніх перекладачів усного перекладу в науково-технічній сфері.

Ключові слова: майбутні філологи, навчання усного перекладу, освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма, професійний стандарт.

Симкова И. О. Современное состояние обучения будущих бакалавров-филологов устному двустороннему переводу в научно-технической сфере.

В статье на основе анализа, сопоставления и обобщения образовательно-квалификационных характеристик, образовательно-профессиональных программ, справочника квалификационных характеристик профессий служащих и различных зарубежных стандартов в области устного перевода рассматривается современное состояние обучения будущих переводчиков устному переводу в научно-технической сфере.

Ключевые слова: будущие филологи, обучение устному переводу, образовательно-квалификационная характеристика, образовательно-профессиональная программа, профессиональный стандарт.

Simkova I. O. The current state of future bachelor-philologists training in bilingual interpreting in scientific and technical sphere.

On the ground of analysis, contrast, and unification of educational-qualification

characteristics, educational-professional programs, job description catalogue, and different foreign standards in interpreting the current state of future interpreters training in interpreting in scientific and technical sphere is considered in the article.

Key words: educational-qualification characteristics, educational-professional programs, future philologists, interpreting training, professional standards.

Якість підготовки бакалавра в сучасних умовах визначається не лише рівнем його знань, але й загальноінтелектуальним, професійно-творчим потенціалом, що дає можливість майбутньому перекладачу впевнено вирішувати складні професійні завдання. На жаль, нині наявні суперечності щодо вимог, які постають перед майбутніми бакалаврами-філологами та рівнем їх практичної підготовки до перекладацької діяльності та щодо необхідності підвищення рівня сформованості готовності майбутніх бакалаврів-філологів до професійної діяльності та недоліків у навчально-методичному забезпеченні цього процесу. За таких умов звернення до проблеми дослідження сучасного стану навчання майбутніх перекладачів усного двостороннього перекладу є не лише актуальним, але й необхідним.

Мета статті – дослідити сучасний стан навчання майбутніх бакалаврів-філологів усного двостороннього перекладу в науково-технічній сфері шляхом аналізу професійних стандартів у галузі перекладу та змісту програм його навчання.

Освітні вимоги до навчання перекладу на рівні бакалавра представлені в освітньо-кваліфікаційних характеристиках (ОКХ) і освітньо-професійних програмах (ОПП). Більш загальні вимоги до підготовки майбутніх перекладачів ми знаходимо в таких документах, як Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників, Стандарт Міжнародної асоціації усних перекладачів (АПС), Європейський кваліфікаційний стандарт EN-15038, Національний професійний стандарт усних перекладачів (Великобританія), Стандарт контролю якості послуг усного перекладу (США) і Національний стандарт контролю якості усного перекладу у громадсько-політичній сфері (створено Професійною асоціацією мовознавців (AIIIA) за підтримки різних асоціацій усних перекладачів Across Languages Translation and Interpretation Service, a London, Ontario based community interpreter service and the American National Council on Interpreting in Healthcare).

Проаналізуємо освітні державні стандарти зі спеціальності «Переклад» і освітньо-професійні програми, розглянемо професійні стандарти в галузі перекладу в Україні та за її межами, паралельно роз'яснюючи окремі терміни.

Під державним стандартом зі спеціальності «Переклад» ми розуміємо сукупність норм, що визначають зміст вищої професійної освіти, обсяг навчального навантаження, засоби діагностики якості освіти та рівня підготовки бакалаврів-філологів, а також нормативний термін навчання. Такий стандарт повинен визначати обов'язковий мінімальний зміст навчальних програм, обсяг навчального навантаження майбутніх філологів, вимоги до рівня їх підготовки у ВНЗ і бути основою нормативних документів (навчальних планів, навчальних програм тощо). Нині в Україні функції такого стандарту виконують освітньо-кваліфікаційна характеристика й освітньо-професійна програма.

ОКХ бакалаврів за напрямом підготовки Філологія є державним нормативним документом, у якому узагальнюється зміст навчання, тобто відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, вимоги до рівня їх компетентностей, інші важливі властивості та якості майбутніх перекладачів.

Серед розділів, які містять ОКХ напрямом підготовки 6.020303 Філологія з

кваліфікацією «Бакалавр з філології, перекладач з іноземної мови» освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр», ми знаходимо перелік виробничих функцій, типових задач та компетентностей щодо розв'язання типових задач професійної діяльності, перелік умінь, що забезпечують наявність цих компетентностей. Аналіз ОКХ, розроблених різними університетами (НТУУ «КПІ», НДУ ім. Т. Г. Шевченко, ДонДУУ, МАУП тощо), показує, що їх зміст навчання загалом схожий, однак існують різні класифікації компетентностей і виробничих функцій, що зумовлює вимоги до знань, навичок і вмінь.

Проаналізувавши ОКХ різних університетів, ми виокремили виробничі функції, що є однаковими: організаційна (наприклад, запровадження організаційних заходів для підвищення якості перекладацької діяльності), управлінська (наприклад, керівництво роботою команди перекладачів (бюро перекладів), контрольна (наприклад, здійснення контролю в межах своєї професійної діяльності), прогностична (наприклад, прогнозування дій безпосередньо спрямованих на виконання завдань), технологічна (наприклад, засвоєння накопичених освітнім та фаховим простором знань про інноваційні технології навчання і перекладу), технічна (наприклад, виконання професійної діяльності методом застосування новітніх форм і засобів діловодства), в деяких ОКХ виокремлюється також дослідницька виробнича функція (наприклад, складання тематичних оглядів за зарубіжними матеріалами тощо). Загалом визначається від 5 до 7 виробничих функцій, для них використовуються різні назви (проектувальна, текстотвірна тощо), однак за змістом вони збігаються із розглянутими вище.

Згідно з українськими освітніми стандартами об'єктами професійної діяльності фахівця в галузі перекладу є дисципліни, зміст яких спрямований на формування таких компетентностей: соціально-особистісних (розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей тощо), загальнонаукових (базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, мовознавства тощо), інструментальних (здатність до письмової й усної комунікації рідною та іноземними мовами тощо), загальнопрофесійних (комунікативна, яка передбачає мовну, мовленнєву і соціокультурну) і спеціалізовано-професійних (професійно-академічна, професійно-технічна, текстотвірна).

ОПП бакалаврів за напрямом підготовки Філологія – державний нормативний документ, у якому узагальнено зміст навчання, встановлено вимоги до змісту, обсягу й рівня освітньої та професійної підготовки майбутніх перекладачів.

Аналіз ОПП, розроблених різними університетами (НТУУ «КПІ», НДУ ім. Т. Шевченка, ДонДУУ, МАУП тощо), показав, що вимоги до змісту навчання майбутніх перекладачів подібні. Усі вони мають нормативні та варіативні частини, до нормативної частини входять: цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки, цикл математичної та природничо-наукової підготовки, цикл професійної та практичної підготовки. Варіативна частина містить: дисципліни самостійного вибору ВНЗ і дисципліни вільного вибору студентів (гуманітарний складник і професійний складник). В ОПП містяться інформація про концепцію підготовки, галузь використання, розподіл змісту освітньо-професійної програми тощо.

На відміну від вищезгаданих документів, професійні стандарти в галузі перекладу не є нормативними документами. Скоріше їх можна визначити як принципи, які покладено в основу взаємодії «замовник – виконавець»: виконавець повинен знати, які вимоги він має право висувати замовникові, замовник також повинен знати, що саме він може вимагати від виконавця. Ці стандарти встановлюють особливості перекладацької

професії, зокрема фізичне та розумове навантаження перекладачів, умови їхньої роботи. Дотримання їх у професійній діяльності необхідне для забезпечення оптимальної якості перекладацьких послуг [3].

Наприклад, довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників містить кваліфікаційні вимоги до перекладачів, їх завдання і обов'язки, а також обсяг знань. Відповідно до нього розрізняють перекладачів з різними кваліфікаційними вимогами: провідний перекладач з повною вищою освітою і стажем роботи не менше 2 років; перекладач I та II категорії з повною вищою освітою і різницею вимог щодо магістра і спеціаліста; перекладач з повною вищою освітою без вимог до стажу роботи [1].

Професійні стандарти Міжнародної асоціації усних перекладачів (The International Association of Conference Interpreters) також не визначають компонентний склад та рівень компетентностей майбутніх перекладачів. Вони регулюють показники якості самого перекладу, робочий день перекладача, тарифікацію, кількість перекладачів для кожного з видів усного перекладу (синхронний, нашіптування, послідовний) тощо.

Схожу інформацію щодо якості перекладу містить і Європейський кваліфікаційний стандарт EN-15038, який був затверджений і офіційно оприлюднений Європейським комітетом із стандартизації (ЄКС) у 2006 році. Національні органи із стандартизації країн членів ЄКС, а їх більше 35, прийняли до виконання вищезгаданий стандарт, однак з певною модифікацією [2].

Національний стандарт контролю якості усного перекладу в громадсько-політичній сфері (NSGCIS) містить вимоги щодо кваліфікації перекладача (володіння перекладацькою, лінгвістичною, пошуковою, технічною та міжособистісною компетентностями), ролі й обов'язків перекладачів, обов'язки бюро перекладів, у додатках містяться вимоги до виконання юридичного перекладу та перекладу у сфері охорони здоров'я, стандарти практичної діяльності та вісім етичних принципів, яких слід дотримуватися перекладачам [5].

Коротко розглянемо кожний з них: 1) принцип точності й правильності, його мета: збереження змісту повідомлення; 2) принцип конфіденційності, його мета: захист конфіденційної інформації; 3) принцип неупередженості, його мета: уникнення упередженого ставлення з боку перекладача до будь-якої сторони, що бере участь у комунікації; 4) принцип поваги, його мета: демонстрація визнання гідності всіх сторін комунікації; 5) принцип дотримання рольових меж, його мета: захист професійної гідності, забезпечення стабільного емоційного стану і фізичної безпеки перекладача; 6) принцип відповідальності, його мета: визнання відповідальності за якість роботи перекладача; 7) принцип професіоналізму, його мета: визнання відповідальності за свої дії, вчинки і поведінку загалом; 8) принцип постійного підвищення рівня знань, його мета: досягнення найвищого рівня компетентності [5]. Усі ці принципи повинні бути враховані під час розроблення методики для формування фахової компетентності перекладача.

В американському стандарті контролю якості послуг усного перекладу (F 2575-06) розглянуто чинники, які визначають якість перекладацьких послуг, та встановлено критерії для кожного компонента. Ці критерії визначають мінімальні стандарти якості послуг у перекладацькій діяльності відповідно до чітко встановлених вимог. Поданий у них аналіз потреб визначає процедуру, відповідно до якої обирається вид перекладу [6].

У Британському національному професійному стандарті усних перекладачів

(National Occupational Standards in Interpreting) визначено зміст поняття «усний переклад» та роль у ньому перекладача, принципи професійної діяльності, для кожного виду усного перекладу надано характеристики для здійснення професійної діяльності і перелік знань та умінь, необхідних для виконання різних видів перекладу [4].

Отже, стратегія побудови навчання перекладу, розроблення навчальних матеріалів й укладання держаного стандарту повинна враховувати як основні національні документи, так і допоміжні міжнародні. До основних ми відносимо: норми Закону України «Про вищу освіту», ОКХ підготовки бакалавра, вимоги ОПП до підготовки бакалавра, професійні стандарти в галузі перекладу.

Допоміжними матеріалами можуть бути: Європейський кваліфікаційний стандарт EN-15038, Національний професійний стандарт у галузі усного перекладу (National Occupational Standards in Interpreting), Міжнародна стандартна класифікація освіти (ISCED – 97), Структури кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти (The framework of qualifications for the European Higher Education Area) тощо. На нашу думку, прийняття до уваги зазначених документів забезпечить єдиний підхід до визначення завдань і обов'язків майбутніх перекладачів, їх кваліфікаційних вимог і складання програм їхньої підготовки.

Література

1. Довідник кваліфікаційних характеристик професій [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.dnaop.com/html/1430_37.html 2. **Сімкова І. О.** Вимоги до фахової компетенції майбутніх перекладачів : європейський стандарт / Ірина Олегівна Сімкова / Международное сотрудничество в образовании в условиях глобализации. – 2013. – Ч. 1. – С. 273–276. 3. Стандарти професії: письмовий та усний переклад [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ua.convdocs.org/docs/index-44390.html> 4. National Occupational Standards in Interpreting. – London : CILT, National Centre for Languages, 2006. – 40 p. 5. National Standard Guide for Community Interpreting Services. – Toronto : AILIA, 2007. – 45 p. 6. US Standard Guide for Quality Assurance in Translation F 2575-06.

УДК 378.147-057.87:81'25:004

Ростислав Тарасенко

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ

Тарасенко Р. О. Підготовка майбутніх перекладачів до професійної діяльності в сучасному інформаційному просторі.

Розглянуто питання діяльності майбутніх перекладачів в умовах сучасного інформаційного простору. Висвітлено формувальний вплив його елементів на інформаційні компетенції у процесі підготовки перекладачів відповідно до сучасних вимог інформаційного суспільства.

Ключові слова: інформаційне суспільство, інформаційний простір, інтернет-ресурси, корпуси (бази даних), інформаційні технології, перекладач.

Тарасенко Р. А. Подготовка будущих переводчиков к профессиональной деятельности в современном информационном пространстве.

Рассмотрены вопросы деятельности будущих переводчиков в условиях современного информационного пространства. Освещено формирующее влияние его

элементов на информационные компетенции в процессе подготовки переводчиков в соответствии с современными требованиями информационного общества.

Ключевые слова: информационное общество, информационное пространство, интернет-ресурсы, корпусы (базы данных), информационные технологии, переводчик.

Tarasenko R. A. Training the future translators for professional activities in the modern informational space.

The article deals with problems of the activities of the future translators in today's informational space. A formative influence of its components on information competencies in the training of translators in accordance with the current requirements of the informational society are considered.

Key words: informational society, informational space, Internet resources, database, information technology, translator.

Глобалізація суспільних процесів є ключовою ознакою сучасного етапу розвитку цивілізації. Одним із цих процесів є входження провідних країн світу в епоху інформаційного суспільства, що передбачає нову економічну і суспільну формацію, у якій вирішальну роль відіграють високоефективні технології отримання, збереження, оброблення, аналізу, поширення та використання інформації.

Виявами інформаційного суспільства є такий ступінь розвитку людства, на якому домінуючим об'єктом у сферах виробництва та споживання стають інформаційна продукція та послуги.

Інформація, яка охоплює світоглядну, духовну, естетичну, побутову, виробничу та інші сфери діяльності людини, набуває в інформаційному суспільстві нових якостей. Тому одним із базових понять у розумінні глобальної інформатизації стає інформаційний простір, у якому реалізується та розвивається парадигма інформаційного суспільства.

Зважаючи на зазначене, актуальним нині є формування у членів суспільства, а особливо в майбутніх фахівців з перекладу, нових умінь, навичок і якостей, які забезпечать їм задоволення особистих та виробничих потреб в інформації через взаємодію з інформаційним простором, у межах якого вони перебувають.

Мета статті – розглянути особливості професійної діяльності перекладачів у сучасному інформаційному просторі та виявити способи взаємодії в ньому.

Формування єдиного інформаційного простору в контексті формування інформаційного суспільства висвітлено у працях вітчизняних науковців, зокрема, І. Арістової, В. Горового, О. Онищенко, В. Попика та ін. Однак питання визначення особливостей професійної діяльності майбутніх перекладачів у сучасному інформаційному просторі та врахування їх у підготовці цих фахівців не було предметом окремого дослідження.

Перехід до інформаційного суспільства супроводжується бурхливим зростанням інформаційних потоків, які оточують людину в побуті та у процесі виробничої діяльності. Свідченням цього є результати дослідження провідних міжнародних аналітичних корпорацій. Зокрема, корпорація EMC оголосила результати проведеного на її замовлення аналітичним агентством International Data Corporation (IDC) дослідження, які свідчать про те, що обсяг інформації в усьому світі подвоюється кожні два роки. А до 2020 року цифровий всесвіт досягне обсягу в 40 зеттабайтів, що перевищує попередній прогноз на 5 зеттабайтів. Загалом із початку 2010 року обсяг даних зріс у 50 разів. При цьому також зазначається, що значні обсяги корисних

даних втрачаються. Нині використовується менше, ніж 3% з 23% потенційно корисних даних. Незважаючи на безпрецедентне зростання обсягів інформації, лише 0,4% її піддається аналізу [3]. На думку представника корпорації ЕМС Джеремі Бертона, «...компанії тепер здатні не тільки оцінити потенційні переваги цифрового всесвіту, але й зрозуміти, наскільки важливо орієнтуватися в ньому за допомогою правильного балансу технологій, методик захисту та ІТ-навичок» [3]. Ці дані віддзеркалюють тенденції розвитку виробничих структур, а відповідно і вимоги роботодавців до майбутніх фахівців, які були б здатні здійснювати свою діяльність в умовах сучасного інформаційного простору, що повною мірою стосується і майбутніх перекладачів.

Ураховуючи зазначене вище, процес взаємодії людини з інформаційними потоками доцільно розглядати в умовах інформаційного простору, який за певних конкретизованих обставин має свої особливості, відповідно визначаючи цілу низку вимог до її інформаційної компетентності.

Єдиний інформаційний простір є сукупністю баз та банків даних, технологій їх ведення і використання, інформаційно-телекомунікаційних систем та мереж, які функціонують на основі єдиних принципів і за загальними правилами, що забезпечує інформаційну взаємодію організацій і громадян, а також задоволення їхніх інформаційних потреб [4].

Іншими словами, єдиний інформаційний простір складається з таких головних компонентів:

- інформаційні ресурси (ІР) – бази і банки даних, усі види архівів, системи депозитаріїв державних ІР, бібліотеки, сховища тощо;
- інформаційно-телекомунікаційна інфраструктура;
- територіально розподілені державні і корпоративні комп'ютерні мережі, телекомунікаційні мережі і системи спеціального призначення та загального користування, мережі і канали передачі даних, засоби комутації та управління інформаційними потоками;
- інформаційні, комп'ютерні й телекомунікаційні технології — базові, прикладні і забезпечувальні системи, засоби їх реалізації;
- науково-виробничий потенціал у галузях зв'язку, телекомунікацій, інформатики, обчислювальної техніки, поширення й доступу до інформації;
- організаційні структури, включаючи кадри, що забезпечують функціонування і розвиток національної інформаційної інфраструктури;
- ринок інформаційних технологій, засобів зв'язку, інформатизації і телекомунікацій, інформаційних продуктів і послуг;
- система взаємодії інформаційного простору України зі світовими відкритими мережами;
- система забезпечення інформаційного захисту (безпеки);
- система масової інформації;
- система інформаційного законодавства [4].

Як бачимо, перелік компонентів єдиного інформаційного простору відображає широкий спектр напрямів діяльності, у яких може бути задіяний майбутній фахівець. Безумовно, зазначений перелік має бути конкретизований з урахуванням особливостей впливу інформаційного простору, зокрема для перекладачів.

Цю конкретизацію передовсім доцільно розглянути в аспекті використання словників, інтернет-ресурсів, корпусів (баз даних). Зокрема, перекладачі з англійської мови мають можливість використовувати у своїй професійній діяльності мовні

корпуси. Корпус – це зібрання текстів в електронному вигляді, супроводжене технічною розміткою (анотацією) [2].

Наведемо приклади найвідоміших мовних корпусів, які можуть використовуватись перекладачами з англійської мови.

The Brown Corpus є стандартним Корпусом сучасного американського варіанта англійської мови. Він складається з 1 014 312 слів текстів англійської прози, автори якої були носіями американського варіанта англійської мови. Корпус містить 500 зразків, кожен із яких складається з 2000 слів. Кожен зразок починається початком речення, але не обов'язково абзацу, і кожен закінчується першим реченням після 2000 слів.

The London-Lund Corpus of Spoken English (Корпус розмовної англійської мови), який складається з двох частин. Метою першої з них – Survey of English Usage – є надання ресурсів для точного опису граматики дорослих освічених носіїв англійської мови. Для її реалізації корпус містить зразки різних типів усної і письмової британської англійської мови. Початкова мета корпусу – обсяг в один мільйон слів уже досягнута, і тому створення цього корпусу вважається завершеним.

Друга частина – SEU corpus – містить 200 зразків, або «текстів», кожен із яких складається з 5000 слів, загальним обсягом в один мільйон слів. Тексти були зібрані за останні 30 років, половина взята з розмовної англійської мови і половина – з письмової англійської мови. Розмовні англійські тексти містять як діалог, так і монолог. Письмові англійські тексти містять не тільки друковані та рукописні матеріали, а й приклади англійською, прочитані вголос, зокрема з трансляції новин і записаних промов.

Об'єднання цих складників у спільний проект було проведено в Університеті Ланкастера (University of Lancaster) у співпраці з Групою мовних досліджень (Speech Research Group) у науковому центрі IBM UK. Мета нового проекту полягала в зборі зразків природного розмовного британського варіанта англійської мови, який може бути використаний як база даних для аналізу і тестування програм, пов'язаних з інтонацією. Результатом став Корпус розмовної англійської мови (Spoken English Corpus (SEC), який дозволяє машинне зчитування близько 52 000 слів сучасної розмовної британської англійської мови. Записи мовних зразків придатні для інструментального аналізу.

У корпус такого розміру неможливо включити зразки кожного стилю розмовної англійської мови, замість цього акцент зроблено на доборі зразків такого типу розмовної англійської мови, який задовольняє як модель для мовного синтезу.

Корпус SEC уже зарекомендував себе як цінний інструмент у навчальному процесі в університеті Ланкастера, надаючи студентам можливість для ретельного вивчення фонетики природної розмовної англійської мови.

Національна наука також має певні здобутки, вивчення та впровадження яких у систему підготовки майбутніх перекладачів набуває актуальності останнім часом. Зокрема, Україна досягла успіхів у сфері комп'ютерної лінгвістики та створенні систем інтелектуального оброблення текстів. У Київському національному університеті імені Тараса Шевченка на факультеті кібернетики та в Міжнародному науково-навчальному центрі інформаційних технологій та систем розроблено та здійснено програмну реалізацію ефективних лінгвістичних алгоритмів, які базуються на онтологічному аналізі текстів на природній мові із застосуванням семантичних онтологічних баз знань, створення алгоритмів семантичного контекстного аналізу текстів. Розробляються системи смислової тематичної рубрикації, кластеризації,

якісного моніторингу та семантичного аналізу текстових документів [1].

Отже, виявлення особливостей інформаційного простору, у межах якого буде здійснювати свою діяльність майбутній перекладач, дозволить акцентувати увагу на формуванні в нього у процесі навчання у ВНЗ відповідних інформаційних компетенцій, що забезпечать йому задоволення інформаційних потреб, які виникають у його професійній діяльності в умовах інформаційного суспільства. Перспективи подальших досліджень пов'язані із вивченням засобів формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів.

Література

1. Національний інформаційний суверенітет в контексті розвитку інформаційних технологій / [О. С. Онищенко, В. М. Горвий, В. І. Попик та ін.]; НАН України, Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського. – К.: НБУВ, 2011. – 160 с. 2. Плу́нґян В. А. Почему современная лингвистика должна быть лингвистикой корпусов?: (публичная лекция, прочитанная 01.10.2009) [Электронный ресурс] / В. А. Плу́нґян. – Режим доступа : <http://www.polit.ru/lectures/2009/10/23/corpus.html>. 3. Пресс-релиз [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://ukraine.emc.com/about/news/press/2012/20121211-01.htm> 4. Стратегія формування та розвитку національного інформаційного простору України – Державна інформаційна політика [Електронний ресурс] / І. В. Арістова. – Режим доступа : http://www.pravo.vuzlib.org/book_z1189_page_15.html

УДК 371.13 : 51

*Ніна Тарасенкова,
Оксана Коваленко*

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Тарасенкова Н. А., Коваленко О. А. Методичні особливості навчання математики майбутніх учителів початкової школи.

У статті розглядається один із дидактичних підходів до систематизації знань студентів теоретичного матеріалу з теми «Вирази» та вдосконалення їх умінь розв'язувати практичні і творчі завдання, що забезпечує обізнаність майбутнього вчителя початкової школи щодо змісту навчального матеріалу з математики та сприяє формуванню його професійної компетентності.

Ключові слова: майбутні вчителі початкової школи, навчання математики, вирази, вирази зі змінними, компетентність, професійна підготовка.

Тарасенкова Н. А., Коваленко О. А. Методические особенности обучения математике будущих учителей начальной школы.

В статье рассматривается один из дидактических подходов к систематизации знаний студентов теоретического материала по теме «Выражения» и усовершенствование их умений решать практические и творческие задания, что обеспечивает осведомленность будущего учителя начальной школы в содержании учебного материала по математике и способствует формированию его профессиональной компетентности.

Ключевые слова: будущие учителя начальной школы, обучение математике, выражения, выражения с переменными, компетентность, профессиональная подготовка.

Tarasenkova N. A., Kovalenko O. A. Methodical features of the teaching of mathematics for the future primary school teachers.

The article deals with one of the didactic approaches of systematizing the knowledge of theoretical material on «Expressions» of students and improving their skills to solve practical and creative tasks that makes awareness of the future primary school teacher in the content of the educational material in mathematics and contributes to the formation of his professional competence.

Key words: future primary school teachers, teaching mathematics, expressions, expressions with variables, competence, training.

На сучасному етапі розвитку суспільства, переорієнтації соціальних відносин, розширення культурних меж відбуваються зміни й у галузі освіти. Одним із напрямів удосконалення шкільної математичної підготовки учнів є пошук шляхів і засобів створення найсприятливіших умов для продуктивного навчання і розвитку кожного школяра, починаючи з молодших класів. У зв'язку з цим нових підходів потребує оцінка місця і ролі математичної підготовки учнів та майбутніх учителів початкової школи [8].

Навчання математики студентів – майбутніх учителів молодшої школи часто породжує у них появу внутрішніх суперечностей: між новими пізнавальними цілями та наявними способами дій; між новими ситуаціями та попереднім досвідом; між узагальненнями, які склалися, і новими фактами тощо. Але необхідність їх усвідомлення студентами, розгортання активної діяльності, спрямованої на їх усунення, є головною задачею професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. І не останню роль у цьому відіграють дидактично виважені підходи до формування не лише предметної, а й психолого-педагогічної компетентності студентів. Майбутньому вчителю початкової школи щонайперше треба бути добре обізнаним із віковими особливостями школярів.

Дітям молодшого шкільного віку притаманна суттєва різниця в математичних знаннях, особливо на початковій стадії вивчення (1 клас) – одні довго не можуть запам'ятати назву цифр, а інші вільно рахують в межах 20 і навіть 100, безпомилково виконують дії додавання та віднімання. Тому ознакою високого професіоналізму вчителя є вміння виховати у дітей позитивне ставлення до процесу навчання взагалі, інтерес до навчальних предметів, зокрема математики. За умов сформованості у студентів – майбутніх учителів початкової школи професійного ставлення до вивчення курсу математики та курсу методики навчання математики як специфічних, професійно зорієнтованих дисциплін в університеті значно полегшиться в майбутній професійній діяльності розв'язання проблеми створення психологічно комфортного клімату для активного, усвідомленого й зацікавленого учіння молодших школярів, їх вільного просування в навчанні та особистісного зростання.

Метою статті є окреслення особливостей вивчення теми «Вирази» в курсі «Математика» студентами – майбутніми вчителями початкових класів.

Тема «Вирази» досить актуальна для вивчення студентами – майбутніми вчителями початкової школи, оскільки її засвоєння забезпечує готовність й уміння ефективного застосування цих знань на практиці, подолання труднощів, які можуть виникати в ході професійної діяльності.

Майбутній учитель початкових класів має знати, що мова, якої навчаються учні, надає їм можливості виражати себе, збагачувати свій світ, залучаючи до нього

загальнолюдські надбання. Засвоєння інших знако-символічних систем, зокрема наукових мов, сприяє розвитку інформаційної культури учнів [8].

Навчання математики на всіх його етапах означає і навчання математичної мови та її культури [7].

На нашу думку, на одному з лекційних занять доцільно розглянути тему «Вирази». Вивчення цієї теми можна розпочати нагадуванням того факту, що математична мова виникла у зв'язку з необхідністю точного, стислого і однозначного формулювання математичних законів, означень, доведень. Вона, як й інші мови, має свою знако-символічну систему, що складається з: десяти цифр, за допомогою яких здійснюється запис чисел у десятковій системі числення (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9); малих і великих літер латинського алфавіту, за допомогою яких позначають змінні, множини та їх елементи ($a, b, c, d, \dots, z, A, B, \dots, Z$); літер грецького алфавіту, за допомогою яких позначають кути, площини ($\alpha, \beta, \gamma, \dots, \varphi, \dots$); знаків дій (+, -, $\cdot, \div, \cup, \cap, \dots$); знаків відношень ($=, >, <, \perp, \parallel, \dots$); різних дужок ($(), \{ \}, [], \dots$); знаків факторіала та інтеграла тощо.

Математичні слова, вирази, речення будують за допомогою поєднання різноманітних математичних символів.

Нагадаємо, що ознайомлення учнів з найпростішими числовими й буквеними виразами та діями з ними розпочинається на уроках математики в початковій школі. Завдання в підручниках з математики для 1–4 класів зазвичай мають такі формулювання [1–5]: обчисли значення виразу; обчисли та порівняй значення виразів; склади вираз до задачі; склади задачу за поданим виразом; порівняй буквені вирази із заданими значеннями невідомих; на місце порожніх клітинок постав потрібні числа; постав пропущений знак, щоб утворилася правильна рівність (нерівність); розв'яжи рівняння тощо.

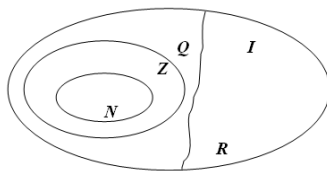
Пізніше, у 5–6 класах, продовжується вивчення числових і буквених виразів та їх перетворень за законами арифметичних дій.

Так, на перший погляд, матеріал, що вивчається в 1–6 класах, – елементарний. Проте незаперечним є той факт, що він створює міцне підґрунтя для вивчення різних розділів математики в 7–11 класах (як алгебри, так і геометрії): вирази зі змінними; вирази, що містять знак модуля, кореня деякого степеня, логарифма, тригонометричних функцій тощо; рівняння; нерівності; одночлени; многочлени; системи рівнянь та нерівностей; текстові задачі; задачі на відшукування невідомих елементів геометричних фігур тощо.

Студентам варто нагадати, що запис одночленів і многочленів у стандартному вигляді, зведення подібних доданків, розкриття дужок і взяття елементів в дужки, розкладання многочленів на множники (винесення спільного множника за дужки, групування), виконання арифметичних дій за їх законами – це види перетворень, які можна виконувати над виразами.

Також доцільно звернути увагу студентів на те, що вирази можуть містити одну або кілька змінних (вирази з однією змінною; вирази з двома, з трьома, з n змінними тощо). Значення виразу, що містить змінну, залежить від значення змінної. Зазвичай, у вирази із змінними підставляють такі значення, щоб можна було отримати числовий вираз, який має зміст. Число, яке підставляють у вираз замість змінної, називається значенням змінної, а множину всіх значень змінної, за яких даний вираз має зміст, називають областю визначення цього виразу. Формулюючи завдання на знаходження значення виразу, що містить змінну, мають на увазі, що змінна може набувати таких

значень, які належать до області визначення цього виразу. Область визначення виразів може бути заданою будь-якою з числових множин (рис. 1) чи їх підмножинами. Проте областю визначення деяких виразів зі змінними може бути порожня множина.



- N – множина натуральних чисел;
- Z – множина цілих чисел
- Q – множина раціональних чисел;
- I – множина ірраціональних чисел;
- R – множина дійсних чисел.

Рис. 1. Область визначення виразів

За допомогою знаків $=$, $>$, $<$, \geq , \leq можна порівнювати вирази (як числові, так і вирази зі змінними). У результаті такого поєднання (виразів і знаків порівнянь) утворюються математичні речення (висловлення), про які можна сказати, істинні вони чи хибні. Наприклад: 1) істинні висловлення: якщо $a = b$, то $a + c = b + c$; якщо $a = b$, то $a \cdot c = b \cdot c$; 2) хибні висловлення: $8 + 3 = 9 + 4$; $18 : 2 > 3 \cdot 15$.

На практичному занятті перед викладачем постають такі завдання: 1) навчити студентів орієнтуватися в різновидах виразів та їх назвах, пам'ятати, що назва виразу визначається за заданим виглядом, а не за тим, якого він набуває внаслідок виконаного перетворення; 2) навчити майбутніх учителів початкової школи цілеспрямовано використовувати теоретичні відомості з теми під час виконання різних завдань (спрощення виразів, розв'язання рівнянь та нерівностей, доведення тотожностей тощо).

Доречно запропонувати студентам для виконання (під час аудиторної роботи чи самостійної підготовки) такі завдання практичного і пошуково-дослідницького характеру.

1. Встановіть, які записи можна вважати словами математичної мови [6]:

а) $2 + 3 \cdot 4$; б) $7 + 12 -$; в) $(17 + 3) \cdot 2a - 18 : 2$; г) $\sqrt{16} -$; $a \cdot b$.

2. Серед наведених записів укажіть математичні речення:

а) $2 < 3$; б) $x \parallel y$; в) $5y \cdot y - 3x + =$; г) $x^2 - 3x + 4 = 0$.

3. Використовуючи символи математичної мови запишіть два математичні слова, два вирази, два речення [6].

4. Серед наведених записів укажіть: а) числові вирази; б) вирази зі змінними; в) цілі вирази; г) дробові вирази; д) одночлени; е) многочлени: $7 \cdot \sqrt{16-3}$; $5x$; $\sqrt{2}$; $42 :$

$(-14 \cdot 2)$; $6 - \frac{m+2}{n}$; $x + 2y < 7$; $\frac{2,3+ac}{5}$; $32 : y + 3$; $\frac{1}{2} + (2-3)$.

5. Установіть, за яких значень змінних вираз не має змісту:

а) $\frac{64}{3+y}$; б) $\sqrt{a+3}$; в) $\frac{8}{\sqrt{x-4}}$.

6. Знайдіть помилку в схемі (рис. 2):

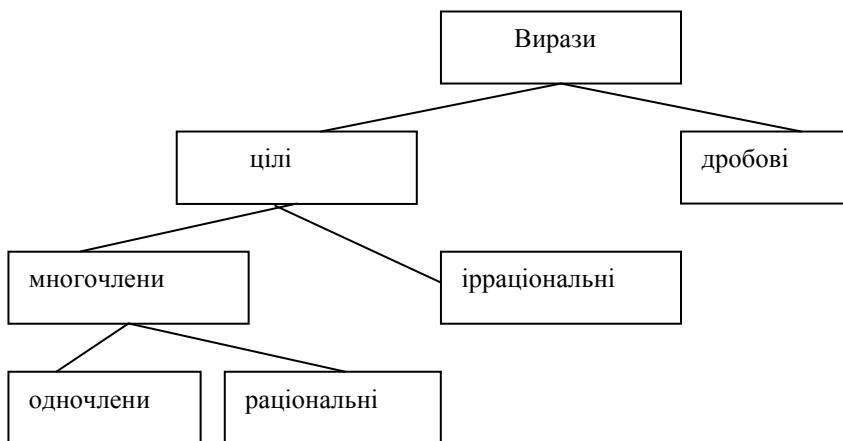


Рис. 2. Вирази

7. Обчисліть значення числового виразу:

а) $(72 : 12 - (18 - 15)) : (24 : 3 - 2 \cdot 4)$;

б) $(-2,09 : 1,1 + 4,5) \cdot \left(-\frac{5}{8}\right) - 4,32 - 3,68$.

8. Заповніть таблицю:

| Вираз зі змінною | Значення змінної | Числовий вираз | Значення числового виразу |
|------------------------------------|------------------|----------------|---------------------------|
| $-(-7,2) \cdot a + a \cdot (-1,3)$ | $a = 4$ | | |
| $\frac{4-b}{2(b-3)} + 7$ | $b = 16$ | | |

9. Прочитайте числові вирази, використовуючи терміни «сума», «різниця», «добуток» і «частка»: $\frac{106-19}{106+19}$; $(45 \cdot 32) + (45 - 32)$; $\frac{3}{4} \cdot (3 \cdot 4)$.

10. Наведіть 3 – 4 приклади з підручників математики для початкової школи, в яких учням пропонується: скласти вираз до поданої задачі; скласти задачу за даним виразом.

11. Складіть і запишіть три числових вирази, які мають одне й те саме значення, що дорівнює числу 49,75.

12. Запишіть формулу цілих чисел, які при діленні на 3 дають остачу 2.

13. При деяких натуральних значеннях c і d число $3c + 2d$ ділиться на 7. Доведіть, що при тих самих значеннях c і d на 7 ділиться і число $4c + 5d$.

14. Запишіть дві істинні рівності та дві істинні нерівності, використовуючи подані вирази: $9 \cdot 3$; $30 - 6$; $3 \cdot 9$; $30 - 3$.

15. Відомо, що $a < b$ – істинна нерівність. Поставте замість * знак «>» або «<»

так, щоб утворилась істинна нерівність:

$$\text{а) } -3,7x - 7 * -3,7y - 7; \text{ б) } \frac{x}{7} * \frac{y}{7}; \text{ в) } \frac{2}{7} \cdot (x-1) * \frac{2}{7} \cdot (y-1); \text{ г) } -\frac{x}{3} * -\frac{y}{3}.$$

Активність студентів – майбутніх учителів початкової школи на лекційних і практичних заняттях з математики, висока продуктивність роботи, самостійне продумування завдань, які виконуються в аудиторії (за допомогою викладача і без його втручання), а також старанне виконання домашніх, індивідуальних, самостійних завдань є свідченням їх стійкого інтересу до математики, до майбутньої професії [9].

Майбутнім учителям початкової школи, крім передавання математичних знань молодшим школярам, доведеться навчати їх самостійно визначати зміст завдання, організувати діяльність для його виконання [9]. Уміння учнів вільно володіти діями додавання та віднімання (з переходом через розряд і без такого переходу), множення та ділення (багатозначних чисел, звичайних і десяткових дробів), а згодом піднесення числа до степеня, визначати залежність між компонентами у математичних записях (не тільки їх знаходження, а й зміну результату відповідно до зміни даних), словесно доводити обраний спосіб розв'язування задачі, вільно оперувати формулами в буквеному вигляді, здійснювати перехід від чисел до реальних об'єктів – стане показником їх усвідомленого вивчення математики на всіх етапах навчальної діяльності, а також оцінкою їх професійної компетентності.

Література

1. Богданович М. В. Математика: Підруч. для 1 кл. / М. В. Богданович. – К. : Освіта, 2007. – 144 с. **2. Богданович М. В.** Математика: Підруч. для 2 кл. / М. В. Богданович. – К. : Освіта, 2010. – 160 с. **3. Богданович М. В.** Математика: Підруч. для 3 кл. / М. В. Богданович. – К. : Освіта, 2006. – 160 с. **4. Богданович М. В.** Математика: Підруч. для 4 кл. / М. В. Богданович. – К. : Освіта. – 2004. – 159 с. **5. Скворцова С. О.** Математика. 1 клас: Підручник для загальноосвіт. навч. закладів: У 2 ч. / С. О. Скворцова, О. В. Онопрієнко. Ч. 1, Ч. 2. – Х. : Ранок. – 2012. – 144 с. **6. Стойлова Л. П.** Основи начального курсу математики: [учеб. пособие] / Л. П. Стойлова, А. М. Пышкало. – М. : Просвещение. – 1988. – 320 с. **7. Столяр А. А.** Педагогика математики. Курс лекцій / А. А. Столяр. – Минск: Вышэйш. шк. / – 1969. – 368 с. **8. Тарасенкова Н. А.** Використання знако-символічних засобів у навчанні математики: [монографія] / Н. А. Тарасенкова. – Черкаси: Відлуння-Плюс, 2001. – 400 с. **9. Формирование приемов математического мышления // Обучение математике в начальной школе / под ред. Н. Ф. Талызиной, Салмина Н. Г. – М. : ТОО «Вентана-Граф». – 1995. – С. 29–68.**

УДК 371.134+6(07)+004

Станіслав Ткачук

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Ткачук С. І. Особливості підготовки та професійної діяльності вчителів технологій в умовах інформатизації освіти.

У статті розкрито особливості підготовки та професійної діяльності вчителів технологій в умовах інформатизації освіти, окреслено методичний потенціал інноваційних технологій і шляхи їх запровадження під час самостійної роботи майбутніх фахівців.

Ключові слова: учитель технологій, технологічна освіта, професійна діяльність,

інформатизація освіти, інформаційно-комунікаційні технології, компетентнісний підхід, особистісно зорієнтований підхід.

Ткачук С. І. Особенности подготовки и профессиональной деятельности учителей технологий в условиях информатизации образования.

В статье раскрываются особенности подготовки и профессиональной деятельности учителей технологий в условиях информатизации образования, выделен методический потенциал инновационных технологий и пути их внедрения во время самостоятельной работы будущих специалистов.

Ключевые слова: учитель технологий, технологическое образование, профессиональная деятельность, информатизация образования, информационно-коммуникационные технологии, компетентный подход, личностно ориентированный подход.

Tkachuk S. I. Features of preparing and professional activity of teachers of technologies in the conditions of informatization of education.

In this article the features of training and professional work of teachers in terms of information technology education is shown, methodological potential of innovative technologies and their introduction during independent work of future specialists are highlighted.

Key words: teaching technology, technology of education, professional activities, informative education, information and communication technology, competence approach, person centered approach.

У сучасному суспільстві, що стрімко розвивається, відбувається швидке накопичення й постійне оновлення інформації. За таких умов неможливо навчити людину на все життя, необхідно виховати у неї інтерес і прагнення до оновлення знань, навчити її вчитися. Вища освіта є одним із визначальних чинників, що впливають на професійне становлення людини. Це означає, що від якості запропонованої вищої освіти безпосередньо залежить успішність окремої людини і позитивний розвиток усього суспільства загалом. Одним із показників успішності освіти є самостійність студентів, необхідна для реалізації студентом особистих думок і дій у процесі подолання навчальних труднощів. Реалії сучасного світу диктують необхідність створення нових підходів до забезпечення професійного становлення майбутнього фахівця, які дозволяли б студентам у процесі професійної підготовки сформувати особистісні якості та компетентності, що сприяли б адаптації до постійно змінного соціуму. Таке соціальне замовлення суспільства вносить зміни в систему підготовки висококваліфікованих фахівців. Пріоритетом тут є навчання, зорієнтоване на саморозвиток, самоосвіту і самореалізацію майбутнього працівника.

Світовий досвід підготовки фахівців у вищих навчальних закладах доводить, що однією з найважливіших навичок, яку студент набуває під час навчання, є навичка самостійно знаходити потрібну інформацію, сприймати її та осмислювати. Практично доведено (В. Буряк, Р. Гуревич, О. Коберник, З. Кучер, О. Олексюк, І. Неговський, В. Сидоренко, М. Солдатенко, Г. Терещук, Д. Тхоржевський та ін.), що сформована під час навчання самоосвіти компетентність підвищує ефективність професійної підготовки фахівців і попит на них на ринку праці. Тому в системі освіти, зокрема професійної, необхідно приділяти більше уваги підготовці й мотивації студентів до активної творчої самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Проблема організації самостійної роботи студентів вивчається науковцями давно. У цьому аспекті цінними є дослідження психологів (П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, В. Рибалка, С. Рубінштейн, Н. Талізина,) і педагогів (О. Олексюк, П. Підкасистий, В. Сластьонін, М. Солдатенко та ін.). Науковцями доведено, що необхідною умовою формування професійної компетенції студентів є їхня активна самостійна навчально-пізнавальна діяльність.

Водночас сучасний рівень готовності системи вищої професійної освіти до виховання ініціативного вчителя технологій, здібного до самоосвіти та саморозвитку, як свідчать дослідження вітчизняних науковців (Р. Гуревич, А. Грітченко, О. Коберник, М. Корець, В. Сидоренко, В. Шешенко та ін.), характеризують певні *суперечності*:

- між необхідністю орієнтації майбутнього вчителя технологій на систематичний і усвідомлений пошук нового знання та переважною реалізацією інформативної функції викладання в педагогічному ВНЗ;

- між постійно зростаючим обсягом і складністю інформації, знань, якими необхідно оволодіти майбутньому фахівцеві, і ступенем готовності студентів до самоуправління діяльністю з їх активного пошуку, засвоєння та практичного використання;

- між швидкими темпами розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що формують загальнокультурний рівень фахівця як представника світової цивілізації, і рівнем активного використання можливостей ІКТ для організації СНПД студентів;

- між спрямованістю навчального процесу на інтенсифікацію навчальної та науково-дослідницької діяльності майбутніх фахівців, збільшення частки самостійної роботи у структурі навчального процесу й рівнем мотиваційної готовності майбутніх учителів технологій до неї, традиційними формами і методами її організації, що мало сприяють можливості реалізації індивідуального творчого потенціалу.

Мета статті – розкрити особливості підготовки і професійної діяльності учителів технологій в умовах інформатизації освіти.

Перехід до ринкової економіки супроводжується висуненням нових вимог до технологічної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Суспільству потрібний мобільний фахівець, здатний до конкурентної боротьби в умовах ринку праці на тлі зростання науково-технічного прогресу. Випускник школи має бути готовим до правильного вибору майбутньої професійної діяльності, що затребувана в державі та адекватна його здібностям. Тому зростає роль учителя технологій, на якого найбільшою мірою покладена відповідальність за трудове виховання учнів.

Процес трудового виховання підростаючого покоління має економічне, соціальне, естетичне, екологічне та моральне значення. Розвиваючись і вдосконалюючись упродовж багатьох століть, праця не втрачає своєї актуальності та значущості й нині, коли її вищою метою стає формування усвідомленої потреби у праці та відповідальності за свою діяльність.

Тривалий час уважалось, що основним у трудовому навчанні є те, що учні одержують загальнотрудове (оволодіння знаннями, вміннями та навичками з планування, організації своєї праці), загальновиробничу (засвоєння науково-технічного потенціалу основних галузей виробництва, основ економіки та організації праці, природи й навколишнього середовища), загальнотехнічну (оволодіння знаннями з урахуванням специфіки галузі, до якої входить обраний профіль

технологічної підготовки) і спеціальну підготовку (передбачає формування початкових умінь і навичок праці з обраної спеціальності) [3].

Проте в сучасному суспільстві, яке характеризує швидкі темпи інформатизації всіх галузей виробництва, науки й техніки, заняття з технологій мають сприяти насамперед підготовці випускника загальноосвітньої школи до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Особливо цінними нині для працівника будь-якої галузі стають уміння здобувати знання самостійно, а тому зростає роль самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів, зокрема у процесі технологічної підготовки.

Як свідчить досвід упровадження, інноваційні технології навчання значно більшою мірою, ніж традиційні:

- спрямованні на використання особистісно зорієнтованих технологій навчання;
- сприяють активізації студента;
- розвивають його самостійність;
- сприяють підвищенню уваги й рівня засвоєння теоретичного матеріалу;
- сприяють створенню умов для творчої самореалізації у процесі навчання;
- компенсують дефіцит спілкування учня та вчителя.

Пріоритетною рисою вчителя технологій має бути висока фахова кваліфікація. Вона покладена в основу кваліфікаційної характеристики, де зазначено, що повинен знати та вміти сучасний учитель технологічної освіти. Ґрунтовні та міцні знання спеціаліста з основ матеріалознавства, машинознавства, сучасного виробництва зможуть задовольнити цікавість кожного учня. Учитель також має володіти навичками оброблення найпоширеніших матеріалів – основа справжнього та надійного педагога.

Проте, на нашу думку, в умовах інформаційного суспільства для вчителя технологій важливим є також уміння організувати самостійну діяльність учнів. Адже під час засвоєння цього предмета близько 70% навчального часу відводиться на самостійні практичні роботи учнів, що можуть виконуватись без прямого втручання педагога, та досвід показує, що керівна його роль полягає у продуманій і спланованій підготовці до самостійної роботи школярів. Учитель визначає зміст техніко-технологічних відомостей і добирає методичний інструментарій передавання їх учням. Він обирає творчий об'єкт праці з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, їхнього досвіду, фізичного розвитку та інших чинників. Учитель технологій планує перебіг заняття, чітко визначаючи місце кожного конструктивного елемента для досягнення дидактичних цілей. Йому потрібно правильно організувати учнів до роботи, що допоможе згуртувати дитячий виробничий колектив і сприятиме налагодженню справжніх ділових і товариських стосунків.

У системі професійної підготовки сучасного вчителя технологій, на нашу думку, потрібно виокремити чотири основних блоки дисциплін. Перший – дисципліни гуманітарної і соціально-економічної підготовки студентів, метою яких є вивчення загальних базових наук, необхідних для оволодіння будь-якою спеціальністю. Другим є блок природничо-математичної підготовки, метою яких є вивчення загальних основ професійної діяльності педагога, і які забезпечують оволодіння студентами засадами педагогічної професії. Метою дисциплін третього блоку – професійно-практичної підготовки – є вивчення основ професійної діяльності педагога. До четвертого належать дисципліни за вибором студентів.

У контексті окресленої проблеми одним із важливих завдань є, на наш погляд, визначення можливості організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення цих дисциплін, а тому звертаємо увагу на те, що навчальним планом передбачено близько 50%

годин на самостійне вивчення кожної із фахових дисциплін. У таблиці вказана загальна/аудиторна кількість годин, різниця між якими визначає кількість годин навчального часу, передбаченого на самостійне опрацювання матеріалу дисципліни. Частку годин, передбачених на самостійне вивчення дисципліни, ми визначали у відсотках від загальної кількості годин, передбачених на вивчення фахової дисципліни (табл. 1).

Під самостійною роботою, що передбачена навчальним планом, розуміємо сукупність усієї самостійної діяльності студентів як у навчальній аудиторії, так і поза нею, у контакті з викладачем і за його відсутності.

Таблиця 1

Співвідношення годин на самостійну роботу із загальною кількістю годин на вивчення фахових дисциплін

| № | Фахова дисципліна | К-сть годин | Частка самостійної роботи |
|----------|---|--------------------|----------------------------------|
| 1. | Методика навчання технологій | 144/128 | 12% |
| 2. | Технології виробництва конструкційних матеріалів | 72/42 | 42% |
| 3. | Стандартизація, управління якістю і сертифікація | 72/34 | 43% |
| 4. | Обробка конструкційних матеріалів | 72/34 | 43% |
| 5. | Технологічний практикум | 720/414 | 33% |
| 6. | Профорієнтація та методика профорієнтаційної роботи | 72/32 | 46% |
| 7. | Основи техніки і технології | 72/34 | 43% |
| 8. | Безпека життєдіяльності | 54/30 | 45% |

Самостійна робота реалізується:

1. Безпосередньо у процесі аудиторних занять – на лекціях, практичних і семінарських заняттях, під час виконання лабораторних робіт.

2. У контакті з викладачем поза навчальним процесом – під час самостійної та індивідуальної роботи, у процесі творчих контактів, під час ліквідації заборгованостей.

3. У бібліотечі, вдома, у гуртожитку, на кафедрі під час виконання студентом навчальних і творчих завдань. Межі між цими видами робіт достатньо розмиті, а самі види самостійної роботи перетинаються.

Отже, самостійною робота студентів може бути як у аудиторії, так і поза нею. Проте, розглядаючи питання самостійної роботи студентів, зазвичай мають на увазі позааудиторну роботу. На практиці спостерігаємо, особливо на 2, 3 курсах, сильну тенденцію до запам'ятовування навчального матеріалу з елементами розуміння. Слабкими є міждисциплінарні зв'язки, наступність дисциплін виявляється дуже низькою. Знання студентів, не закріплені зв'язками, мають погану здатність до збереження. Особливо небезпечно це для дисциплін, що забезпечують фахову підготовку.

Відповідно до Державного стандарту, основна мета освітньої галузі «Технологія» полягає у формуванні технічно, технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя та активної трудової діяльності в умовах сучасного

високотехнологічного інформаційного суспільства, життєво необхідних знань, умінь і навичок ведення домашнього господарства і сімейної економіки, основних компонентів інформаційної культури учнів, забезпеченні умов для їх професійного самовизначення, виробленні в них навичок творчої діяльності, вихованні культури праці, здійсненні допрофесійної та професійної підготовки за їхнім бажанням і з урахуванням індивідуальних можливостей. Через зміст освітньої галузі «Технологія», зокрема, забезпечується:

- формування технічного світогляду й відповідного рівня освіти, закріплення на практиці знань про технологічну діяльність;

- ознайомлення учнів з місцем і роллю ІКТ у сучасному виробництві, науці, повсякденному житті та їх підготовка до раціонального використання комп'ютерних засобів;

- створення умов для професійного самовизначення, обґрунтованого вибору професії з урахуванням власних здібностей, уподобань та інтересів;

- виховання активної життєвої позиції, професійної адаптивності, готовності до неперервної професійної освіти, конкурентної боротьби на ринку праці, потреби ініціативно включатися в систему нових економічних відносин, у підприємницьку діяльність.

Основою реалізації усіх змістових ліній освітньої галузі «Технології» є проєктно-технологічна та інформаційна діяльність, яка інтегрує всі види сучасної діяльності людини [2].

Запровадження Державних стандартів освітньої галузі «Технології», якісно нових програм у загальноосвітніх навчальних закладах та перехід до профільного навчання у старшій школі викликали відповідні зміни в системі професійної підготовки вчителів. Зміна напрямку підготовки фахівців у вищих навчальних закладах від трудового навчання до технологічної освіти супроводжувалася реалізацією ступеневої вищої освіти.

Стратегічні завдання й напрями вдосконалення системи підготовки вчителів технологій на сучасному етапі визначаються одночасно цілою низкою взаємопов'язаних чинників: стратегією розвитку освіти України, завданнями становлення освітньої галузі «Технології», пріоритетами й особливостями соціально-економічного розвитку держави та глобальними тенденціями сучасного цивілізаційного розвитку. Одне з пріоритетних завдань реформування освітньої галузі – суттєва зміна спрямованості освітнього процесу: система освіти має підготувати висококваліфікованого, конкурентоздатного та ініціативного фахівця, який розцінюватиме змінність як органічний складник професійної діяльності, здатного самостійно адаптуватися до нових умов діяльності, засвоювати і вдосконалювати фахові знання й уміння.

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що навчальний процес здійснюється не лише під час навчальних занять, взаємодія між викладачем і студентом не обмежується особистим чи опосередкованим контактом. Самостійна робота студентів під керівництвом викладача є педагогічним забезпеченням розвитку цільової готовності до професійної самоосвіти, дидактичним засобом освітнього процесу, штучною педагогічною конструкцією організації й управління діяльністю студентів.

Одною з найважливіших проблем, що стоять перед вищою школою, є підвищення якості підготовки фахівців. Випускник ВНЗ має не лише здобувати знання з різних дисциплін навчального плану, оволодівати уміннями й навичками використання цих знань, методами дослідницької роботи, а й уміти самостійно

здобувати нові наукові відомості. У зв'язку з цим усе більшого значення набуває самостійна робота студентів. Цій проблемі приділяється особлива увага в літературі з педагогіки, психології та методики навчання, узагальнюються досвід практичної роботи, вивчається бюджет часу студентів, способи раціональної організації та культури розумової праці стосовно різних дисциплін.

Професійна діяльність учителя технологій нині вимагає зосередженості, розумових і практичних дій, самостійності, ступінь якої залежить не лише від змісту матеріалу, а й від індивідуальних можливостей студента. Фахову підготовку майбутніх учителів технологій необхідно розглядати як цілісну систему дій викладача і студентів, єдність внутрішніх і зовнішніх сторін, які в навчальному процесі фактично нерозривні, що спонукає викладача до контролю, корекції, консультації, додаткових інструкцій.

Оновлення змісту напряму підготовки «Технологічна освіта», багатоваріантність та індивідуалізація професійної підготовки вчителів технологій, особистісно зорієнтований підхід до студента, посилення ролі самостійної роботи та інформатизація освіти висувають нові вимоги до забезпечення процесу вивчення фахових дисциплін, які неможливо задовольнити на основі традиційних підходів.

Отже, для ефективної підготовки та професійної діяльності майбутніх учителів технологій в умовах інформатизації освіти необхідно:

- сформувати достатній ступінь підготовленості студентів до самостійної праці, певний рівень самодисципліни;
- розробити нормативи за визначенням обсягів позааудиторної навчальної діяльності для викладача і для студента, здійснювати календарне планування перебігу й контролю її виконання;
- забезпечити спеціальною навчально-методичною літературою та відповідними електронними версіями;
- надати нові покоління тренажерів, автоматизованих навчальних і контролюючих систем, які б дозволяли студентові у зручний для нього час і у звичному для нього темпі самостійно здобувати знання, формувати вміння і набувати навички;
- забезпечити комп'ютерною і розмножувальною технікою, доступною для викладачів і студентів;
- посилити консультаційно-методичну роль викладача;
- створити можливість вільного спілкування між студентами, між студентами і викладачем;
- перебудувати традиційні форми навчальних занять, види навчальних завдань.

Література

1. Державна національна програма «Освіта: Україна XXI століття». – К. : І. С. Д., 1994. – 61 с. 2. Державний стандарт освітньої галузі «Технологія» // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 4. – С. 4. 3. Сидоренко В. К. Стандартизація ступеневої підготовки вчителя трудового навчання / В. К. Сидоренко // Проблеми трудової і професійної підготовки : наук.-метод. зб. – Слов'янськ : СДПУ, 2002. – Вип. 7. – 154 с. 4. Україна. Закони. Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки : від 09. 01. 2007 р. № 537-V // Голос України. – 2007. – 06 лютого (№ 21). – С. 8–10. 5. Україна. Кабінет Міністрів. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. № 24 стаття 49 код акту 27442/2004 // Офіційний вісник України. – 2004. – Том 1. – 30 січня (№ 2). – С. 52.

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН

Філімонова І. А. Формування фахової компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення професійно зорієнтованих дисциплін.

Сучасне харчове виробництво вимагає не лише високого рівня освіти та професійної майстерності майбутніх фахівців, а й готовності до інноваційної діяльності та до постійного самовдосконалення. Одним із ефективних напрямів модернізації освіти у професійній педагогіці визнано компетентнісний підхід, метою якого є формування в майбутнього інженера-педагога фахової компетентності та формування відповідних компетенцій.

Ключові слова: харчове виробництво, фахова компетентність, інженер-педагог, професійна діяльність, ключові компетенції.

Филимонова И. А. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов в процессе изучения профессионально-ориентированных дисциплин.

Современное пищевое производство требует не только высокого уровня образования и профессионального мастерства будущих специалистов, а также готовности к инновационной деятельности и постоянному самосовершенствованию. Одним из эффективных направлений модернизации образования в профессиональной педагогике признанный компетентностный подход, целью которого является формирование у будущего инженера-педагога специальной компетентности и формирование соответственных компетенций.

Ключевые слова: пищевое производство, профессиональная компетентность, инженер-педагог, профессиональная деятельность, ключевые компетенции.

Filimonova I. A. Forming professional competence of future engineers-teachers is in the process of learning the professionally-oriented disciplines.

Modern food production requires not only a high level of education and skills of professionals, but also commitment to innovation and to continuous improvement. One of the effective areas of modernization of education in vocational pedagogy is recognized competency based approach, which aims at developing in the future engineer-teacher professional competence and the formation of appropriate skills.

Key words: food production, professional competence, engineer, teacher, professional activity, core competencies.

Поглиблення нових ринкових відносин в економічному житті країни вимагає формування нових знань, засвоєння економічних механізмів регулювання ринків, адекватних новим умовам ринкових трансформацій та інтеграції у світовий ринок. Для того щоб задовольнити попит на ринку праці відповідними фахівцями, необхідно створити оптимальні організаційно-педагогічні умови для модернізації та подальшого розвитку системи професійної освіти. Одним із ефективних напрямів модернізації освіти у професійній педагогіці науковцями визнаний компетентнісний підхід, метою якого є формування в майбутнього працівника фахової компетентності, а основою –

формування відповідних компетенцій [4, с. 49].

Нині наявна значна кількість науково-теоретичних і науково-методичних робіт, у яких аналізується сутність компетентнісного підходу (О. Овчарук, О. Пошетун, Г. Терещук, А. Хуторський та ін.); проблеми формування ключових компетенцій (В. Байденко, М. Бочарнікова, В. Щербакова та ін.). Проте, незважаючи на збільшення кількості наукових публікацій з проблем компетентнісного підходу, понятійний апарат, що характеризує сутність цього підходу в освіті, ще недостатньо обґрунтований. Немає науково-методичних розробок, що стосуються особливостей формування фахової компетентності випускників ВНЗ, викладачі яких не завжди уявляють, як можна реалізовувати компетентнісний підхід у навчанні.

Наразі виникла суперечність між вимогами стратегії модернізації освіти шляхом застосування компетентнісного підходу до процесу і результатів навчання та неопрацьованістю його методології, теорії і практики в освітньому процесі ВНЗ; між необхідністю використання компетентнісного підходу і недостатньою обізнаністю викладачів із методологією та методикою його впровадження. Крім того, історіографія проблеми свідчить, що формування фахової компетентності інженера-педагога в галузі харчової промисловості ще не було предметом спеціального дослідження [3, с.37].

Отже, зміна характеру й змісту праці фахівців галузі харчового виробництва та підвищення вимог роботодавців до рівня фахової компетентності працівників, що диктують необхідність упровадження компетентнісного підходу в підготовці майбутніх інженерів-педагогів, і недостатня опрацьованість методології, теорії і практики впровадження компетентнісного підходу в освітній процес коледжів, відсутність спеціальних досліджень проблем формування фахової компетентності інженера-педагога зумовлюють актуальність і доцільність теми дослідження «Формування фахової компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення професійно зорієнтованих дисциплін».

Мета статті полягає у виявленні особливостей формування фахової компетентності майбутніх інженерів-педагогів сфери харчування.

Компетентнісний підхід як досягнення західної педагогічної думки заповнив нинішній вітчизняний освітній простір. Зазначимо, що цей підхід – освітня відповідь на актуальні потреби сучасного суспільства, особливо ринку праці. Така відповідь пов'язувалась з набуттям особистістю необхідних життєвих компетентностей. Це суттєве обмеження – необхідність – у педагогічному варіанті представлено поняттям «ключові життєві компетентності».

Тлумачення поняття «компетентність» досить широке: до нього відносять і навчальні здібності, знання та вміння (вміння успішно навчатися) і навички (комунікативні, соціальні), і моральні цінності (громадянська відповідальність чи відповідальність за навколишнє середовище), і ставлення (групова солідарність). Відтак за структурою вирізняють організаційну, технологічну, екологічну, правову, політичну, культурологічну, соціальну, економічну компетентність, а також компетентність у сфері комунікативної діяльності та у сфері особистого повсякденного життя людини [6, с. 66].

Аналіз теорії та практики впровадження компетентнісного підходу показав, що він не лише змінює результативно-цільову основу професійної освіти, а й змінює сам тип навчання з іншими критеріями і процедурами, змістом, формами, методами, засобами, організацією відповідного освітнього середовища та діяльності в ній викладачів і студентів.

Нині виокремлюють такі критерії фахової компетентності інженерів-педагогів: мотиваційно-ціннісний, змістово-когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-корпоративний.

Діяльнісний підхід близький до ідеї компетентнісного підходу в межах тих компетентностей, які забезпечуються навчальними знаннями. Тут йдеться не про емпіричний їх рівень, а про рівень теоретичний, коли те чи те знання утримує внутрішні відношення, зв'язки, закономірності, властиві певному об'єкту чи явищу. Відтак теоретичне знання пов'язується передовсім з узагальненим способом діяльності, а не з словесною оболонкою, з конкретним найменуванням речі. Тож теоретичне знання – це не що інше, як самостійне оперування предметом, уміння сконструювати його, розбиратися в ньому, використовувати його. Однак такі предметні дії і є мисленням. Воно є здатністю обходитись з кожним предметом розумно, тобто відповідно до його власної природи.

Фахова компетентність інженера-педагога – не лише сукупність професійних знань, умінь і володіння способами виконання професійної діяльності, а також його професійно важливі якості, здібності, що впливають на ефективність професійної діяльності та успішність її освоєння; професійно значущі психофізіологічні властивості, необхідні для професійної діяльності [1, с. 45].

До особливостей професійної діяльності інженерів-педагогів у галузі харчового виробництва відносимо те, що сучасне харчове виробництво вимагає не лише високого рівня освіти, знань, культури, професійної майстерності, а й навичок і технологічної готовності до ухвалення рішень і дій у нестандартних умовах; творчого, ініціативного підходу до справи; вміння взяти на себе відповідальність за прийняті рішення; здатності до роботи в команді; готовність до інноваційної діяльності та до постійного самовдосконалення тощо.

Такий підхід дозволив у структурі фахової компетентності інженерів-педагогів виокремити етично-поведінковий, соціальний, мотиваційний, когнітивний і процесуальний компоненти. На формування відповідних цим компонентам компетенцій (загальнокультурних, соціально-психологічних, загальнопрофесійних і спеціальних) і було спрямоване вивчення професійно зорієнтованих дисциплін.

Загальнокультурні компетенції визначають готовність і прагнення ефективно взаємодіяти з іншими, розуміти себе та інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища. Соціально-психологічні компетенції містять соціальні і психологічні компетенції, що забезпечують продуктивність безпосередньої трудової діяльності фахівця. До складу загальнопрофесійних компетенцій входять компетенції у сфері навчальної, науково-дослідницької, проектно-конструкторської, адміністративно-управлінської та виробничої діяльності. Спеціальні компетенції – ті, що необхідні для виконання певної професійної діяльності. Їх зміст визначається кваліфікаційними характеристиками.

З урахуванням специфіки професійної діяльності інженера-педагога, структури його фахової компетентності та особливостей упровадження компетентнісного підходу у ВНЗ виокремлюють такі організаційно-педагогічні умови:

1) поєднання компетентнісного та особистісно-діяльнісного підходів під час вивчення професійно зорієнтованих дисциплін на основі використання інноваційних технологій навчання;

2) урахування у змісті професійно зорієнтованих дисциплін вимог роботодавця та забезпечення професійної мобільності, яка передбачає, що зміст професійної підготовки має вдосконалюватись і адаптуватись з урахуванням інновацій у техніці,

технологіях виробництва, організації праці; виховання психологічної стійкості, готовності до конкурентної боротьби за робоче місце;

3) інтеграція знань з дисциплін циклів математичної, природничо-наукової та професійно-практичної підготовки за допомогою інтегрованих лекцій, бінарних занять, розв'язування професійних завдань, виконання інтегрованих завдань [5, с. 68].

Отже, компетентнісний підхід, у нашому розумінні, повинен забезпечити несуперечливу трансформацію суб'єкта учіння в суб'єкта розвинутої суспільної практики, точніше в суб'єкта практичної діяльності як цілеспрямованого перетворення дійсності. Йдеться про перетворення у формі і суб'єкт-об'єктній (виробничій), і в суб'єкт-суб'єктній (у формі міжлюдських відносин).

Наголосимо, що практика (як доцільна діяльність) постає цілісною системою дій. Її структура містить такі компоненти, як потреба, мета, мотив, предмет, на який спрямована ця діяльність, засоби, за допомогою яких досягається мета, і результат діяльності. Ці компоненти можуть перетворюватися один в одного, у цих перетвореннях і полягає її динаміка. Конституючою характеристикою практичної діяльності виявляється її предметність. Розвиток її предметного змісту визначає розвиток психічного відображення (образів). При цьому предметністю володіють не тільки пізнавальні процеси, але й уся сфера потреб, мотивів і емоцій [2, с. 31].

Сучасне суспільне життя висуває вимоги до особистості, яка повинна мати такі характеристики: мобільність, адаптивність, спроможність навчатися впродовж життя, толерантність, критичне мислення й оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями, передбачає використання людиноцентристської освітньої моделі, що ґрунтується на компетентісно-орієнтованому змісті професійної освіти.

У цьому контексті є актуальною проблема набуття індивідуумом ключових компетенцій і фахових компетентностей у процесі професійної підготовки, метою якої в умовах переходу до ринкових відносин є підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних кадрів з високим рівнем професійних знань, умінь, навичок, що відповідають вимогам науково-технічного прогресу й ринковим відносинам в економіці, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення [5, с. 89].

Перспективи подальших досліджень полягають у виявленні особливостей формування фахової компетентності майбутніх інженерів-педагогів сфери харчування вищих освітньо-кваліфікаційних рівнів (спеціаліста та магістра), формування фахової компетентності майбутніх інженерів-педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій, формування фахової компетентності майбутніх фахівців на основі інших теоретико-методологічних підходів.

Література

- 1. Бібік Н. М.** Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 45–50.
- 2. Гавришак Г. Р.** Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ / Матеріали регіонального науково-практичного семінару «Професійні компетенції та компетентності вчителя», (Тернопіль, 28-29 листопада 2006 р.). – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006. – С. 31–32.
- 3. Герлянд Т.** Сучасні аспекти формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників / Тетяна Герлянд // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – 2010. – № 1–2. – С. 37–43.
- 4. Кадемія М. Ю.** Сучасні методи та інноваційні технології навчання / М. Ю. Кадемія // Професійно-технічна освіта. – 2004. – № 2. – С. 49–51.

4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с. 5. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти/ О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.

УДК: 378.1+37.01+371

Чжоу Цун

ПРОБЛЕМА ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Чжоу Цун. Проблема дослідницьких умінь у студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

У статті подано аналіз процесу формування дослідницьких умінь у студентів вищих педагогічних навчальних закладів. З'ясовано поняття «дослідницькі вміння» в науковій літературі.

Ключові слова: дослідницькі вміння, студенти, вищий навчальний заклад, педагог-дослідник.

Чжоу Цун. Проблема исследовательских умений у студентов высших педагогических учебных заведений.

В статье представлен анализ процесса формирования исследовательских умений у студентов высших педагогических учебных заведений. Раскрыто понятие «исследовательские умения» в научной литературе.

Ключевые слова: исследовательские умения, студенты, высшее учебное заведение, педагог-исследователь.

Chzhou Tsun. The problem of research abilities among the students of higher pedagogical educational establishments

The article presents the analysis of the formation of research skills among students of higher pedagogical educational institutions.

Key words: research skills, students, higher educational institution.

У сучасних соціально-економічних умовах становлення Української держави особливого значення набуває проблема професійної підготовки майбутніх педагогів, увага приділяється реформуванню освіти. Глибоке розуміння сутності педагогічних явищ і процесів, творчий погляд і розв'язання педагогічних завдань неможливі без оволодіння майбутніми педагогами вміннями й навичками дослідницької діяльності. Одним із важливих завдань підготовки студентів є формування творчої особистості, здатної досліджувати, застосовувати новітні досягнення науково-технічного прогресу, змінювати традиційні підходи до процесу навчання на більш ефективні; розвиток здібностей до самовдосконалення та саморегуляції засвоєння нових знань і підвищення ефективності навчання.

Необхідність забезпечення високого рівня наукової підготовки є характерною ознакою сьогодення в усіх сферах педагогічної діяльності. Для забезпечення безперешкодного виходу студентів на ринок праці слід постійно підвищувати його конкурентоспроможність. На нашу думку, цього можна досягти шляхом розвитку інтелектуальних здібностей студентів, спрямування їхніх зусиль на інноваційне

перетворення та гуманізацію навчально-виховного процесу.

Науковим основам підготовки педагога і формуванню його особистості присвячено дослідження Ю. Бабанського (дидактична підготовка), С. Єлканова (професійне самовиховання), Н. Кузьміної, О. Мороза, Л. Спіріна (професійна діяльність), Н. Амеліної, А. Момота, Н. Яковлевої (науково-дослідницька та навчально-дослідницька діяльність). Проблеми формування активної пізнавальної діяльності, що є основою розвитку й удосконалення різноманітних аспектів дослідницьких умінь студентів, приділяють увагу у своїх працях такі автори: В. Астахова, І. Бендера, А. Дьомін, П. Лузан, Н. Ничкало, П. Олійник, О. Пехота, В. Рябець, С. Сисоєва, М. Солдатенко та ін.

Проблема пізнавальної діяльності та професійної підготовки педагога до дослідницької діяльності розглядалася в працях О. Абдулліної, В. Бондаря, Л. Виготського, П. Гальперіна, І. Зязюна, А. Ліненко, С. Мартиненко, Л. Пуховської, О. Савченко, С. Сисієвої, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружої, П. Щербаня, І. Шапошнікової та ін.

Розробленням ефективних методів і форм підвищення пізнавальної творчої активності студентів опікуються науковці-педагоги Г. Артемчук, А. Вербицький, С. Заскалета, М. Князян, В. Ковальчук, Є. Спіцин та інші дослідники.

Ми вважаємо, що цьому питанню приділяється недостатньо уваги, а наукова підготовка є необхідною як у дослідницькій діяльності, так і в практичній роботі. Вона потребує вмінь визначати мету і конкретні завдання навчально-виховної діяльності для подальшого особистісно-професійного зростання компетентного педагога-дослідника, самостійно здобувати знання, що відповідають ринку праці.

Як засвідчив аналіз, питання формування дослідницьких умінь у студентів не знайшло належного науково-теоретичного та практичного визначення у вітчизняній науці, відповідного методичного забезпечення. Це зумовлено недостатньою обґрунтованістю концептуальних завдань щодо здійснення формування дослідницьких умінь студентів, недостатністю вивчення перспективного педагогічного досвіду.

З огляду на зазначене *метою статті* є висвітлення проблеми дослідницьких умінь у студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Для формування дослідницьких умінь у студентів вважаємо за необхідне розкрити сутність і зміст базових понять – «уміння», «дослідницькі уміння», «формування дослідницьких вмінь». Як зазначено у психологічному словнику, «уміння – це використання суб'єктом наявних знань і навичок для вибору та здійснення прийомів дії відповідно до поставленої мети. Сутністю умінь як психічного новоутворення є готовність до продуктивного виконання значною мірою нових завдань» [7, с. 196].

Поняття «дослідницькі вміння» витлумачуємо, з одного боку, як властивість особистості, яка характеризує його здатність до пошуково-перетворювальної діяльності в освітньому процесі, а з іншого, як його здатність здобувати нові знання, уміння і навички, які сприяють професійному розвитку і саморозвитку.

Серед провідних мотивів, які відображають спрямованість педагога на дослідницьку діяльність, ми виокремлюємо допитливість та інтерес до розв'язання педагогічної проблеми. З-поміж особистісних якостей, що сприяють його успішній дослідницькій діяльності, працелюбність, готовність до інтелектуального ризику, цілеспрямованість і наполегливість.

Формування дослідницьких умінь студентів є соціально значущими орієнтирами

його діяльності, властивістю особистості й умовою набуття нових знань, формування умінь і навичок.

Професійна компетентність студента полягає саме у сформованих дослідницьких уміннях, а саме: вільно орієнтуватися у стрімкому потоці наукової інформації, володіти комп'ютерною технікою й інформаційними технологіями для навчально-виховного процесу, які стали б досконалою потребою для створення необхідного освітнього простору кожному вихованцю, щоб розкрити його особистісний потенціал через індивідуальну та навчально-пізнавальну творчу діяльність під час занять.

Учитель є педагогом-дослідником, особистим прикладом для майбутнього покоління. Завдяки спілкуванню з дітьми він виховує їх не тільки словом, а й усіма якостями своєї особистості. Внесення елементу дослідницької діяльності в навчальні заняття сприяє вихованню активності, ініціативності, допитливості, розвиває мислення, заохочує потребу в самостійних наукових пошуках. Для того, щоб глибоко самопізнати власні потенції, особистісні якості, людина повинна включатися до ситуацій, які вимагають серйозних зусиль, подолання особистих труднощів, надання своєму життю певного смислу. Педагог, який формує особистість, має пам'ятати, що вона в процесі виховання має стати людиною – творцем свого буття, адже саме вони є джерелом і запорукою життєтворчої діяльності особистості.

В. Базелюк, характеризуючи дослідницькі вміння, визначав їх як «здатність усвідомлено здійснювати дії з пошуку, відбору, перероблення, аналізу, створення, проектування й підготовки результатів пізнавальної діяльності, спрямованої на виявлення (створення, відкриття) об'єктивних закономірностей управління функціонуванням і розвитком загальноосвітнього навчального закладу» [2, с. 6]. Для підвищення якості освіти є можливим упровадження прогресивних освітніх технологій та вивчення рівня функціонування й розвитку педагогічних систем на основі об'єктивної, достовірної, науково-обґрунтованої інформації, тому оволодіння технологіями пошуково-творчої роботи, формування у студентів дослідницьких умінь стало потребою і вимогою компетентного фахівця.

Для формування дослідницьких умінь у студентів необхідно розвивати здатність самостійно генерувати ідеї (визначати нову інформацію; залучати знання з різних галузей знань); самостійний пошук інформації; уміння знаходити кілька варіантів розв'язання проблеми; вступати в діалог задля отримання необхідної інформації; артистичні вміння; психологічна витримка під час публічного виступу; застосування різних засобів наочності (у т.ч. ІКТ), готовність відповідати на незаплановані та несподівані запитання тощо.

В. Литовченко конкретизувала також дослідницькі вміння, які, на її думку, є «сукупністю систематизованих знань, умінь і навичок особистості, поглядів і переконань, які визначають готовність студента до творчого пошукового вирішення пізнавальних задач» [4, с. 197]. Вона поділяє дослідницькі вміння на такі групи:

– операційні дослідницькі вміння, до яких відносять розумові прийоми й операції, що використовуються в дослідницькій діяльності: порівняння, аналіз і синтез, абстрагування й узагальнення, висунення гіпотези, зіставлення;

– організаційні дослідницькі вміння, які передбачають застосування прийомів організації в науково-дослідній діяльності, планування дослідної роботи, проведення самоаналізу, регуляцію власних дій у процесі дослідницької діяльності;

– практичні дослідницькі вміння охоплюють опрацювання літературних джерел, проведення експериментальних досліджень, спостереження фактів, подій та оброблення даних спостережень, упровадження результатів у практичну діяльність;

– комунікативні дослідницькі вміння, що передбачають застосування прийомів співробітництва у процесі дослідницької діяльності, для здійснення взаємодопомоги, взаємоконтролю.

Як зазначає С. Мартиненко, сучасне розуміння сутності педагогічних явищ і процесів, творчий підхід до розв'язання неординарних педагогічних завдань неможливі без свідомого оволодіння методами наукового пізнання, опанування методологією і логікою дослідного пошуку, уміння прогнозувати його наслідки, тому одним із важливих завдань підготовки педагогічних кадрів є виховання творчої особистості, здатної вести теоретичні та експериментальні дослідження, яка вміє використовувати досягнення науково-технічного прогресу [5, с. 6].

Отже, огляд наукової літератури, аналіз сучасної освітньої практики та тенденцій її розвитку надає підстави стверджувати про наявність об'єктивної суперечності між необхідністю формування дослідницьких умінь майбутніх педагогів, обов'язкового складника їх функціональної компетентності – дослідницької та відсутністю дієвої системи підготовки до її здійснення у вищих навчальних закладах педагогічної освіти. Оволодіння системою дослідницьких умінь створює основу для діяльності вчителя і сприяє особливим умінням, які дозволяють їх носієві систематизувати, аналізувати, проєктувати та самостійно шукати істину. Для проведення кваліфікованих досліджень потрібні спеціалісти з відповідною підготовкою, тому поліпшення підготовки студентів до педагогічної дослідницької роботи передбачає навчання студентів педагогічних навчальних закладів формуванню дослідницьких умінь щодо проблем навчання і виховання дітей.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що на сучасному етапі є чинники, що сприяють формуванню дослідницької діяльності студентів, а саме: особистісно зорієнтований підхід до навчання; орієнтація на продуктивне досягнення результату; проблемне навчання як інструмент розвитку досвіду творчої діяльності; знання експериментальних методів; логіка і структура вивчення індивідуальних особливостей дітей; педагогічний досвід; основні принципи педагогічного дослідження; основ систематичного оброблення отриманих результатів і формування висновків; оптимальне поєднання логічних та евристичних методів розв'язання завдань; креативна організація навчального процесу, максимальне насичення його творчими ситуаціями; створення ситуації спільної пошукової діяльності; деталізація навчального процесу; створення психологічної атмосфери, оптимальних умов для творчої діяльності.

Дослідницькі вміння студентів реалізуються у практичній діяльності, оскільки практичні вміння педагога є формою функціонування його теоретичних знань, творчий процес сприяє внутрішньому руху і саморуху суб'єктів творчої взаємодії й розвитку якостей особистості, що забезпечують успіх у творчій діяльності; вони є складником готовності вчителя до педагогічної дослідницької діяльності. За таких умов формування дослідницьких умінь розглядаємо як процес створення сприятливих умов для професійної підготовки фахівця, що забезпечує розвиток особистісних якостей та професійних умінь, які сприяють педагогічній пошуково-перетворювальній діяльності, результатом якої є подальший професійний розвиток та саморозвиток педагога як дослідника.

Формуванню дослідницьких умінь у студентів сприяє дотримання певних принципів організації навчального процесу; усвідомлення професійної та особистісної значущості оволодіння дослідницькими вміннями; розвиток пізнавальної потреби і пізнавального інтересу; прищеплювання інтересу до досліджуваного об'єкта;

обґрунтування власних думок і бачення досліджуваної проблеми; систематичне здійснення принципу індивідуалізації в навчанні; застосування технічних і наочних засобів навчання; упровадження в практику роботи й систематичне використання комп'ютерних технологій; розроблення творчих завдань; включення їх у дослідницьку діяльність та самостійний пошук джерел інформації; поєднання дидактично й методично обґрунтованих методів, що сприяють розвитку пізнавальної діяльності й творчих здібностей студентів; накопичення досвіду вивчення й аналізу наукової, методичної, нормативної літератури; проведення експериментальної роботи під час підготовки рефератів, курсових і дипломних проєктів; виконання самостійних робіт з елементами творчого пошуку; дослідження, пов'язані з навчальною та виробничою практикою: виконання індивідуальних завдань, вивчення досвіду роботи працівників; написання індивідуально-дослідницької роботи.

Формуванню дослідницьких умінь студентів сприяє проведення навчальних занять у формі семінарів-практикумів, диспутів, ділових ігор, конференцій, «круглих столів», екскурсій, пошукова самостійна робота, навчально-дослідницька робота, за допомогою яких у них формуються вміння творчо мислити, відстоювати власну думку, почуття відповідальності за виконувану роботу та задоволення від її результатів, самостійність і здатність швидко приймати правильні рішення.

Отже, результати проведеного теоретико-емпіричного дослідження довели, що формування дослідницьких умінь у студентів має здійснюватися в навчально-виховному процесі на основі застосування інноваційних підходів. Найповнішому формуванню дослідницьких умінь сприяють активні форми і методи організації навчання (семінари-практикуми, диспути, ділові ігри, конференції, «круглі столи», екскурсії, пошукова самостійна та навчально-дослідницька робота).

Література

- 1. Андреев В. И.** Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
- 2. Бабанский Ю. К.** Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
- 3. Барчук Е. И.** Формирование исследовательских умений в лабораторном практикуме в высшей школе: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Е. И. Барчук. – К., 1986. – 19 с.
- 4. Білуха М. Г.** Основи наукових досліджень: [підручник для студ. екон. спец. вузів] / М. Г. Білуха. – К.: Вища школа., 1997. – 271 с.
- 5. Ерофеева И. Ю.** Формирование исследовательских умений у студентов факультетов дошкольного воспитания: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / И. Ю. Ерофеева. – М., 1986. – 16 с.
- 6. Иодко А. Г.** Формирование у учащихся умений исследовательской деятельности в процессе обучения химии: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / А. Г. Иодко. – М., 1984. – 16 с.
- 7. Краевский В. В.** Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ / В. В. Краевский. – М.: Высшая школа, 1986. – 386 с.
- 8. Кузьмина Н. В.** Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – М.: Педагогика, 1980. – 172 с.
- 9. Левитов Н. Д.** Детская и педагогическая психология: [учеб. пособ. для пед. ин-тов] / Н. Д. Левитов. – М.: Учпедгиз, 1960. – 428 с.
- 10. Литовченко В. Н.** Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НРР: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / В. Н. Литовченко. – Минск, 1990. – 19 с.
- 11. Митрош О. И.** Формирование исследовательских умений у учащихся педучилищ: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / О. И. Митрош. – Минск,

1993. – 18 с. **12. П'ятницька-Позднякова І. С.** Основи наукових досліджень у вищій школі / І. С. П'ятницька-Позднякова. – К.: Центр навч. літ-ри, 2003. – 116 с.

13. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю) / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 150 с.

14. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень: [навчальний посібник] / Г. С. Цехмістрова. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2003. – 240 с.

РОЗДІЛ 2
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

УДК: 378.1+37.01+371

Вікторія Балакірева

ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПРОДУКТИВНОГО НАВЧАННЯ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Балакірева В. А. Питання підготовки студентів до продуктивного навчання молодших школярів.

У статті подано аналіз процесу підготовки студентів до продуктивного навчання молодших школярів. Розглянуто цілі і принципи продуктивного навчання, а також визначено основні позиції вчителів у системі продуктивного навчання.

Ключові слова: продуктивне навчання, студенти, молодші школярі, самоосвітня діяльність, методи продуктивного навчання.

Балакірева В. Вопросы подготовки студентов к продуктивному обучению младших школьников.

В статье представлен анализ процесса подготовки студентов к продуктивному обучению младших школьников. Рассмотрены цели и принципы продуктивного обучения, а также определены основные позиции учителей в системе продуктивного обучения.

Ключевые слова: продуктивное обучение, студенты, младшие школьники, самообразовательная деятельность, методы продуктивного обучения.

Balakireva V. Questions of preparing students for productive teaching of younger schoolchildren.

The article presents the analysis of the process of preparing students for productive teaching of younger schoolchildren. The objectives and principles of effective teaching are reviewed, as well as the key position of teachers in the system of productive learning.

Key words: productive learning, schoolchildren, younger schoolchildren, self-educational activity, productive training methods.

Актуалізація поняття «продуктивне навчання» пов'язане з реформуванням освіти України, переходом до 12-річної середньої школи та приєднанням до загальноєвропейського освітнього простору.

Освіта, яка сформувалась у середині ХХ сторіччя, передбачала трансляцію учням готової інформації з предмета, а не засвоєння реальної діяльності методами тієї чи іншої науки. Переважання репродуктивних методів в організації навчальної діяльності призводить до послаблення внутрішньої мотивації учнів, зниження їхнього творчого потенціалу.

На думку відомих російських науковців В. Ледньова, Ю. Ді та А. Хуторського, «розв'язання окресленої проблеми можливе в переході від навчання «як передачі знань учню» до продуктивної освіти, коли накопичення знань учня відбувається у процесі створення ним власних освітніх продуктів-гіпотез, досліджень, творів, правил, живописних картин, комп'ютерних програм тощо. Особистісний освітній розвиток учня – його знань, почуттів, здібностей, досвіду в цьому разі відбувається

одночасно із залученням його до наукових і культурно-історичних процесів як їх повноправного учасника.

Технологія продуктивного навчання надає змогу навчання на основі практичного життєвого досвіду, що допомагає молоді в їхньому професійному пошуку, розв'язанні їхніх соціальних, освітніх психологічних і культурних проблем.

Мета статті – розкрити особливості підготовки студентів до продуктивного навчання молодших школярів.

Продуктивне навчання – це процес освіти, метою якого є розвиток особистості у співтоваристві, також удосконалення самого товариства. Цей процес спрямований на успішність у діяльності, орієнтований на продукт, та осмислення цієї діяльності в групі учнів за підтримки педагогів.

Продуктивне навчання спрямоване на набуття життєвих умінь, що ініціюють особистісне зростання й індивідуальний розвиток, міжособистісне спілкування та взаємодію, а також самовизначення його учасників.

Продуктивне навчання – продуктивно орієнтована діяльність у реальній життєвій ситуації учнів.

Продуктивне навчання – це навчання, що забезпечує реальний зв'язок освіти з життям, відкриває перспективу молодим людям за допомогою своїх знань і вмінь знайти роботу, домогтися успіху у житті.

Продуктивне навчання – це процес створення учнями певного продукту, процес набуття життєвих навичок, які забезпечують самовизначення та особистісний розвиток кожного учня.

Продуктивне навчання – орієнтація педагогічної діяльності на на одержання навчального і предметного продукту в самостійній діяльності.

Цілями продуктивного навчання є:

- створення комплексу оптимальних умов задля розвитку особистості учня;
- створення умов для розумової діяльності;
- створення у навчально-виховному процесі цілісної системи знань, умінь, навичок;
 - максимально пристосувати освіту до потреб людини;
 - міжсуб'єктні, партнерські взаємини педагога і учня;
 - набуття учнями життєвих умінь, що ініціюють особистісне зростання й індивідуальний розвиток, міжособистісне спілкування, взаємодію та самовизначення;
 - отримання конкретного продукту в результаті самостійної предметної діяльності учня згідно із загальними вимогами навчання;
 - конкретний соціально значимий продукт;
 - організація мотивованого, самостійного практично орієнтованого навчання;
 - створення діяльнісного підходу до навчання, формування у учнів умінь утверджувати себе через постійну продуктивну діяльність;
 - орієнтація на практичне дослідження успіхів у самоосвітній діяльності.

Нині учень повинен повернутися зі школи з певними результатами. Щоб дійсно був результат і був він ефективним, необхідною є більш інтенсивна інтеграція теоретичного навчання у практичний досвід. Школа має максимально реалізувати головні принципи продуктивної освіти:

- служіння дитині;
- глибоке знання природи дитини законів її розвитку і виховання;
- демократизація;
- гуманізація;

- національний характер;
- вільний вибір;
- самоосвіта;
- індивідуальність;
- продуктивність, результативність.

Продуктивне навчання як педагогічний метод відрізняється від репродуктивного тим, що в його основі лежить системне досвідчене виробництво та рефлексія. Таке навчання здійснюється в ситуаціях практичної участі школярів за допомогою, які послідовно формують продуктивне навчання з урахуванням його критеріїв: особистісного; діяльнісного; соціального; культурного; технічного.

Учасники продуктивного навчання беруть на себе контроль за навчанням і розпочинають самоконтрольоване «особистісне навчання».

У цьому процесі використовують різні методи (колажі, рольові ігри, проектне навчання, вправи, що містять інформаційні та комунікативні медіа-технології).

У системі продуктивного навчання здійснюється якісне оцінювання індивідуального освітнього процесу, що фіксує особисте просування кожного учня відповідно до персональних завдань і якості продукту. Акцент під час оцінювання робиться на умінні використовувати знання, інформацію в різних видах діяльності. У зв'язку з цим актуальними є методи, що оцінюють уміння і здатність використовувати одержані знання в реальній діяльності (автентичне тестування, есе (реферати), портфоліо, проектна діяльність).

Під час продуктивного навчання в учнів починає діяти установка покращити, досягти, взаємодіяти.

Поняття діяльності є центральним у продуктивному навчанні. Завдяки залученню до реальних життєвих ситуацій, учні стають активними в тій сфері діяльності, яку вони обрали самі (як у нормальній ситуації у професійному житті). Разом із педагогами вони планують та реалізують індивідуальну освітню програму, осмислюючи і узагальнюючи свій досвід у різних аспектах (власне навчальному, культурному, політичному).

У межах продуктивного навчання програмовий матеріал і навчальний план індивідуалізуються відповідно до особистісних потреб учнів. Таке самостійне навчання та реалізація індивідуальної програми на основі практичної діяльності й досвіду учнів відбувається за педагогічного сприяння й супроводу з боку педагогів. Вони підтримують самостійне навчання шляхом стимулювання, порад і якісного оцінювання, досягаючи особистості, яка навчається відкрити для себе й реалізувати свою навчальну діяльність. Вони підтримують саме самостійне учіння й самостійне виготовлення продукту. Тут важливо розвинути здатність консультування на основі непрямого підходу Карла Роджерса.

Необхідність індивідуалізації доповнюється груповим навчанням, значення якого продуктивному навчанні не менш важливе. Молоді люди здобувають досвід елементарної комунікації з однолітками, для того, щоб самовизначитися й віднайти почуття особистої гідності.

Самоосвіта потребує презентації результатів кожного члена групи, а також формування навичок ведення дискусії, щоб особистий досвід, погляди, продукти діяльності можна презентувати, критично проаналізувати, скоригувати так щоб вони стали корисними для інших.

Основні позиції вчителів в системі продуктивного навчання:

- наставник;

- співробітник;
- компетентний консультант-універсал;
- тренер;
- особистий радник, вчитель життя;
- науковий керівник індивідуального проекту;
- менеджер;
- партнер у плануванні, аналізі й оцінці навчання;
- співрозмовник;
- організатор навчання (через зміст передає соціокультурні зразки пізнання);
- організатор учіння (індивідуальної пізнавальної діяльності школяра через колективні форми роботи);
- посередник між дитиною, учнівським колективом, загалом та засобами інформації;
- керівник групи;
- координатор;
- фасилітатор.

Основні позиції учня в системі продуктивного навчання:

- суб'єкт діяльності;
- дослідник проблеми;
- учень-творець; співрозмовник;
- учень-споживач;
- самостійне отримання знань;
- створення умов саморозвитку у взаємодії з педагогом;
- рецензент;
- проектувальник свого життя.

Основні продукти учнів:

- навчання;
- гіпотези, дослідження, твори, правила, живописні картини, комп'ютерні програми, вироби з різних матеріалів, рекомендації щодо виготовлення будь яких речей тощо;
- установки учнів, рекомендації як удосконалити, досягти, зберегти, взаємодіяти, вдосколювати;
- праця: результативна, плідна, обміркована;
- відкриття (суб'єктивно нове знання);
- знання, навички, досвід, ідеї, практичний результат;
- науково-дослідницькі роботи; експериментальні справи тощо.

Продуктивне навчання передбачає таку форму навчальної діяльності, як навчальна майстерня. Відрізняється таке місце навчання від традиційного класу насиченістю навчальним матеріалом, обладнанням (інформаційно-комунікативне забезпечення).

- бібліотека;
- медіатека з темною кімнатою для перегляду;
- результати творчої праці учнів (проекти, наукові роботи, прилади тощо);
- наочні посібники, комп'ютерне забезпечення;
- колекції робочих матеріалів;
- дидактичні матеріали;

- різноманітні ігри й засоби стимулювання креативності та комунікативності;
- експонати;
- довідкова література;
- репродукції;
- карти.

Навчальна майстерня становить своєрідну практичну лабораторію, де визначають і осмислюють питання й теми, що передбачають аналіз практичної діяльності. У практичній майстерні, де готуються до роботи з цими темами за допомогою:

- вибору методів для вивчення;
- пошуку інструментарію для вивчення і подолання труднощів;
- обміну та збагачення досвідом;
- систематичного експериментування;
- пошуку креативних рішень та ідеального варіанту (визначення мрії).

Під час роботи в навчальній майстерні – рефлексія й осмислення досвіду поєднуються з практичною діяльністю й спрямованістю на майбутню діяльність. Учні мають змогу для групової рефлексії з приводу свого колишнього досвіду і підготовки до нового досвіду. Навчальна майстерня дуже зручна для індивідуального учіння оскільки допомагає розкрити методи та навчальний матеріал, що відповідає ситуаціям. На хід ефективності уроку впливає і форма розстановки меблів на занятті.

Етапи діяльності в системі продуктивної освіти

1. Діяльність у соціумі, у процесі якої учень розвиває особисті вміння, виявляє точки «стопору», без подолання яких він не зможе діяти, підвищити свій рівень умінь і навичок (Так, школярі можуть роботи щось вагоме одне для одного, для родичів, для інших учнів школи. Вони активно шукають поле діяльності як у школі так і поза нею). Ситуації постійного вільного вибору дозволяють учням відчувати результати своєї діяльності.

2. Обговорення результатів і проблем з учителями, що водночас є діяльнішим оцінюванням і формою педагогічної підтримки; таке оцінювання допомагає учневі усвідомити досягнуті результати і проблеми, прийняти рішення про подальші дії.

3. Обговорення проблеми з іншими учнями школи, завдяки чому діти можуть виявити походження особистих проблем, допомогти одне одному розв'язувати спільні важливі питання.

4. Вихід на нову, більш усвідомлену діяльність як у соціумі, так і в школі.

Ознайомлюючись з виробництвом під час екскурсій або навчальної практики, діти виявляють бажання пройти той чи інший курс у школі, розуміти його необхідність для подальшої спеціалізації. Учні середньої школи часто створюють мікрогрупи і вибудовують спільні освітні траєкторії.

Досвід роботи вчителів творчої групи з використанням методики продуктивного навчання дає підстави говорити про поглиблення мотивації учнів та вчителів до продуктивної самоосвітньої діяльності, активізації творчої енергії.

Використання особистого досвіду з користю для інших, аналіз досягнутих результатів, вибір форм і місця діяльності, відповідальність за свій вибір не тільки перед собою, а й перед іншими, мотивація до творчої, інноваційної діяльності – все це є результатами запровадження продуктивного навчання.

У процесі продуктивного навчання учень:

- набуває ще до закінчення школи прикладного досвіду практичної роботи;
- починає дивитись на систему знань через призму практичного досвіду;

- завдяки новому досвіду роботи визначає й фіксує мету поведінки та дій, що ведуть до підвищення життєвої компетентності;
 - розвиває впевненість та відповідальність, здібності міжособистісного спілкування, поєднуючи практичну роботу та навчальну програму;
 - набуває творчої самостійності та здатності ефективно включатися в оточення людей;
 - набуває мотивації для вдосконалення комунікативних навичок;
 - набуває можливостей прикладати свої здібності в співтоваристві;
 - отримує інтелектуальні стимули, необхідні для культурного входження в співтовариство;
 - набуває цінних для нього професійних та ділових контактів у сфері, яка може згодом стати корисною для роботи.
- У процесі організації продуктивного навчання школа:
- підтримує контакти в різних професійних галузях, з тим, щоб став можливим розвиток суб'єктів діяльності і самої школи;
 - починає займатися проблемами учнів, що постають після їх повернення з місця практики;
 - усвідомлює проблеми бізнесу, держави, індустрії, сфери дозвілля пов'язуючи їх з метою освіти;
 - організує візити на державні та приватні підприємства, в медичні, культурні центри, які розглядає як інструмент отримання освіти;
 - усвідомлює можливості для мотивації учнів та націлювання їх на освіту й роботу.

Література

- 1. Андреев В. И.** Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
- 2. Бабанский Ю. К.** Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
- 3. Барчук Е. И.** Формирование исследовательских умений в лабораторном практикуме в высшей школе: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Барчук Е. И. – К., 1986. – 19 с.
- 4. Білуха М. Г.** Основи наукових досліджень: [підручник для студ. екон. спец. вузів] / М. Г. Білуха. – К.: Вища школа, 1997. – 271 с.
- 5. Ерофеева И. Ю.** Формирование исследовательских умений у студентов факультетов дошкольного воспитания: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / И. Ю. Ерофеева. – М., 1986. – 16 с.
- 6. Иодко А. Г.** Формирование у учащихся умений исследовательской деятельности в процессе обучения химии: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / А. Г. Иодко. – М., 1984. – 16 с.
- 7. Краевский В. В.** Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ / В. В. Краевский. – М.: Высшая школа, 1986. – 386 с.
- 8. Кузьмина Н. В.** Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – М.: Педагогика, 1980. – 172 с.
- 9. Левитов Н. Д.** Детская и педагогическая психология: [учеб. пособ. для пед. ин-в] / Н. Д. Левитов. – М.: Учпедгиз, 1960. – 428 с.
- 10. Литовченко В. Н.** Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НРІР: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / В. Н. Литовченко. – Минск, 1990. – 19 с.
- 11.** Продуктивне навчання як основа стратегії розвитку інноваційної особистості // Управління школою. – 2008. – № 3.
- 12. Митрош О. И.** Формирование исследовательских умений у учащихся педучилищ: автореф. дис. на соискание ученой

степени канд. пед. наук / О. И. Митрош. – Минск, 1993. – 18 с. **13. П'ятницька-Позднякова І. С.** Основи наукових досліджень у вищій школі / І. С. П'ятницька-Позднякова. – К. : Центр навч. літ-ри, 2003. – 116 с. **14. Скаткин М. Н.** Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю) / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 150 с. **15. Цехмістрова Г. С.** Основи наукових досліджень: [навч. посіб.] / Г. С. Цехмістрова. – К. : Слово, 2003. – 240 с.

УДК 371.134:373.3

Наталія Іванець

РОЛЬ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Іванець Н. В. Роль особистості вчителя в мультикультурному вихованні учнів початкової школи.

У статті розкрито значення поняття «мультикультурна освіта», викладено основні характеристики мультикультурної компетентності сучасного вчителя, які сприятимуть формуванню мультикультурної поведінки у школярів під час навчально-виховного процесу.

Ключові слова: мультикультурність, мультикультурна компетентність, мультикультурна особистість, мультикультурна освіта, мультикультурне виховання, мультикультурна поведінка.

Іванец Н. В. Роль личности учителя в мультикультурном воспитании учеников начальной школы.

В статье раскрыто значение понятия «мультикультурное образование», изложены основные характеристики мультикультурной компетентности современного учителя, способствующие формированию мультикультурного поведения у школьников во время учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: мультикультурность, мультикультурная компетентность, мультикультурная личность, мультикультурное образование, мультикультурное воспитание, мультикультурное поведение.

Ivanets N. V. A role of personality of teacher is in multicultural education of pupils of primary school.

In the article the meaning of the notion «multicultural competence» is revealed, the main characteristics of the future teacher's multicultural competence, which promote the formation of pupils' multicultural behavior during the educational process are stated.

Key words: multiculturalism, multicultural competence, multicultural personality, multicultural education, multicultural upbringing, multicultural conducting.

Одним із найважливіших завдань вищої педагогічної школи є підготовка майбутніх учителів до реалізації ідей мультикультурної освіти в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Тому що однією з актуальних проблем сучасної школи є мультикультурне виховання підростаючого покоління, в основі якого лежить етнічна культура з її педагогічними можливостями. На наш погляд, його виконання передбачає формування мультикультурної компетентності сучасного вчителя, під якою розуміють сукупність певних якостей особистості з високим рівнем інтелектуальних знань, професійно-педагогічних умінь і навичок, завдяки яким він

може професійно працювати в умовах поліетнічного й полікультурного суспільства.

Упровадження мультикультурної дидактичної моделі варто розпочинати з тлумачення самого поняття «мультикультурна освіта», із з'ясування настанов учителів на дослідження того, як це ставлення впливає на зміст їхньої роботи, нарешті – навчок відкритого діалогу з учнями в умовах різноманіття їх соціокультурного досвіду. В учнів є права на повагу й увагу до їх індивідуальних відмінностей.

Отже, мультикультурна освіта – це освіта, що створює рівні для всіх етносів можливості реалізації своїх культурних потреб, прилучає молодь до культурних і моральних цінностей інших країн і народів. Саме в мультикультурній освіті реалізується повною мірою принцип діалогу та взаємодії культур (Ю. Бочарова, А. Куропятник, Г. Палаткіна, С. Петрова, А. Шафікова та інші). Мультикультурна освіта формує мультикультурну особистість, що визнає культурний плюралізм і активне сприяння йому, що прагне захищати національно-культурне різноманіття [3].

У структурі мультикультурної компетентності вчителя можна виокремити три основні складники:

- аксіологічний, що є системою загальнолюдських і національних цінностей;
- особистісний, системоутворювальними елементами якого є гуманізм, громадянська свідомість, національна самосвідомість і толерантність;
- професійний, що складається з культурологічних знань, а також загальнопедагогічних знань і вмінь.

Аналіз останніх публікацій з проблеми показав, що дослідженню особливостей мультикультурної освіти приділяється належна увага, зокрема теоретико-методологічні засади обґрунтовуються в роботах сучасних науковців: Р. Агадуліна, О. Гривої, О. Гуренко, М. Лещенко, Н. Миропольської. Полікультурне виховання як соціокультурний феномен представлено у працях І. Беха, О. Сухомлинської. Проблему мультикультурної освіти досліджували зарубіжні науковці: Є. Абрамова, О. Аракелян, Н. Байчекуев, І. Васютенкова, М. Воловікова, О. Гукаленко, О. Джуринський, П. Сисоєв, Дж. Бенкс, Ж. Гей, М. Гібсон, К. Грант, С. Ніето, Д. Гілборн, Дж. Уайт, Дж. Хартлі, М. Вайнберг, В. Міттер, Т. Рюлькер, Дж. Хофф та інші.

Основоположником теоретичних ідей мультикультурної освіти був ще Я. Коменський, який обґрунтував програму універсального виховання. Вихідним пунктом такого виховання був процес формування в людини з дитинства умінь жити в гармонії з іншими культурами, виконувати взаємні обов'язки, поважати і любити людей.

Мета статті – визначити рівень сформованості мультикультурної компетентності майбутніх учителів, розкрити роль особистості вчителя в умовах мультикультурного виховного середовища.

Нині майже кожен регіон нашої країни можна назвати мультикультурним. Уважається, що головним складником мультикультурного освітнього простору повинні бути, насамперед мультикультурна школа та її педагогіка. Мультикультурність нашої країни й інтегративні завдання формування українського народу вимагають обов'язкового втілення в соціокультурних характеристиках загального виховного ідеалу. Він також повинен бути відображений у спільних цілях і завданнях сучасної школи на всіх її ланках, у змісті навчання і виховання і найголовніше – в підготовці педагогічних кадрів для його реалізації.

На наш погляд, у мультикультурному вихованні доцільною є така послідовність:

– національне виховання, що розуміється як прищеплення любові і поваги до свого народу, гордості за його культурно-історичні досягнення;

– знайомство дітей з людьми найближчого національного оточення, формування доброзичливого ставлення до однолітків і дорослих сусідніх національностей на основі долучення до звичаїв і традицій сусідніх народів;

– повідомлення знань про етнічну самобутність віддалених народів і формування емоційно-позитивного ставлення до національного різноманіття планети.

Як працювати вчителю, здійснювати мультикультурну освіту, коли в класі одночасно навчаються представники кількох національностей? Яку допомогу можна надати вчителям, ураховуючи те, що вони виховані і сформовані на основі власних національних традицій?

Одна з найважливіших функцій школи – навчити людей жити разом, допомогти їм перетворити наявну взаємозалежність держав і етносів на свідому солідарність. Саме вчитель повинен бути особливо уважним до культурних відмінностей своєї школи, і особливо класу, у якому він працює: постійно спостерігати, досліджувати, оцінювати – у тому числі і свою реакцію на пережите й побачене.

Учитель повинен прагнути розвинути в себе такі вміння:

– вивчати психологію расизму, ксенофобії, дискримінації, механізми створення стереотипів;

– розуміти і приймати багатокультурну ідентичність школярів;

– вивчати культурну атмосферу у класі задля визначення рівня толерантності культурних відмінностей;

– створювати атмосферу толерантності, прийняття, поваги та затвердження культурних відмінностей у класі;

– розуміти, що проблеми дискримінації, ненависті, насильства успішно розв'язуються тільки у взаємодії з батьками, соціальними працівниками й широкою громадськістю;

– аналізувати власні культурні упередження і стереотипи й позбуватися них;

– критично й рефлексивно мислити;

– творчо, без застосування насилля, вирішувати конфлікти і вчити цього школярів;

– допомагати школярам визначити свою культурну ідентичність [1].

У концепції модернізації освіти наголошується на необхідності значного розширення масштабів мультикультурної взаємодії, у зв'язку з чим особливу важливість набувають чинники міжкультурної комунікабельності і толерантності, а одним із найважливіших завдань мультикультурного виховання визначається спрямованість на загальнолюдські цінності, виховання гідного громадянина своєї держави та рівною мірою – громадянина світу.

Зрозуміло, що задля розвитку особистої мультикультурності вчителю необхідно мати й інші вміння та знання з галузі педагогіки, політики, етнології, антропології, психології, конфліктології, соціології та філософії.

Визначальною якістю вчителя є гуманність, тобто ставлення до людини як найвищої цінності на землі, вияв цього ставлення в конкретних справах і вчинках. Гуманні стосунки складаються з інтересу до особистості учня, допомоги йому, поваги до його думки. Учитель – завжди активна, творча особистість. Пробуджувати інтереси, вести учнів за собою може тільки людина з розвиненою волею, де особистій активності відводиться вирішальне місце. Педагог – зразок для наслідування, спонукає учнів слідувати за ним, рівнятися на доступний для наслідування зразок [1].

Наведемо чотири ознаки, які характеризують учителя, готового до мультикультурного виховання:

1. Учитель сам повинен володіти тими рисами характеру, які він хоче виховати у своїх учнів.

Учитель своїм складом мислення і способом життя повинен довести, що в нього є риси ідеального учня. Він повинен виявляти вдячність своїм учителям; володіти яскраво вираженою і широкою спрагою знання, а також мати яскраво виражене бажання передати іншим те, чого навчився сам.

2. Учитель повинен уміти побачити потенціал свого учня (або повірити в нього) і розкрити цей потенціал, допомогти учневі реалізувати його. Учитель вірить у здатність учня вчитися. Справжній учитель – це той, хто впевнений, що може змінити учня.

Учитель повинен уміти вчити і виховувати відповідно до здібностей учня. Деякі методи і прийоми будуть більш ефективні для одних, ніж для інших. Тому той, хто спостерігає за стосунками вчителя й учня з боку, може помітити, що вчитель дискримінує одних і виявляє своє позитивне ставлення до інших учнів, що робити суворо заборонено. Проте справжній учитель знає (або повинен знати) рівень розуміння свого учня і, співвідносячи, використовує найбільш ефективні прийоми, щоб роз'яснити учневі суть предмета.

3. Учитель повинен спонукати учня розвивати здатність мислити самостійно і бути самостійним. Самостійним у тому сенсі, щоб навчитися вчитися, спостерігати, сумніватися і ставити питання, діяти і жити, спираючись на те, чого його навчив учитель. Завдяки присутності вчителя учень навчається співчувати.

4. Якщо вчитель приймає учня, це сприяє з боку останнього вияву довіри на все життя. Це означає, що з боку вчителя повинна бути беззастережна любов до учнів. Це дбайливе ставлення до учнів насамперед виявляється у справах, а не в словах. Учителів турбує не тільки освіта його учнів, але й їх життя загалом [1].

Діяльність учителя повинна бути спрямованою на виховання в учнів толерантного ставлення до багатоманітності культур. Учителю слід брати до уваги і використовувати у процесі навчання гнучкість дитячого мислення і подавати дітям думку, що «називати речі і робити роботу можна по-різному» [1].

Лексика вчителя не повинна містити соціокультурних упереджень стосовно різноманіття культур (висловлювань на кшталт «тупий, як чукча» тощо). Мова, тексти і культура перебувають у постійній взаємодії між собою. Кожен акт комунікації – культурна подія. Культура визначає структуру, процес і зміст комунікації [1].

До змісту своєї педагогічної діяльності вчитель повинен також включати свій соціокультурний досвід, відрефлексувавши його і, систематично конструюючи ті фрагменти, які слід було б внести до навчального процесу, передавати їх школярам. Він також спонукає учнів до розкриття фактів власного досвіду – до обміну досвідом [4].

Отже, роль особистості вчителя в мультикультурному вихованні учнів початкової школи полягає в необхідності активно розвивати міжетнічні контакти між учнями різних національностей та учнями з різних національних шкіл, як у процесі основного навчання, так і в центрах позашкільної роботи.

Важливо навчити учнів пізнавати і розуміти довкілля, виховати в них почуття симпатії, співпереживання, солідарності, терпимості, толерантності. З цією метою зміст і форми роботи навчальних закладів слід осучаснювати технологіями полікультурної освіти та особистісно зорієнтованої взаємодії.

Отже, формування мультикультурної особистості учнів початкової школи становить навчально-виховний процес, що спирається на специфічний зміст і технології освіти і спрямований на набуття ними цінностей, знань, умінь і навичок мультикультурної освіти, їх творче використання у своїй діяльності й самовихованні себе як особистості, самосвідомого громадянина, який є запорукою духовно розвиненого суспільства.

Література

1. Агадулин Р. Р. Поликультурная профессиональная компетентность современного учителя / Р. Р. Агадулин // Проблемы сучасної педагогічної освіти. – К. : Пед. преса, 2003. – С. 12–17. **2. Балицька І. В.** Мультикультурное образование в США, Канаде и Австралии : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : 13.00.01. / Балицкая И. В. – М., 2009. – 40 с. **3. Джуринский О. Н.** Педагогика межнационального общения: Поликультурное воспитание в России и зарубежом : [учеб. пособ. для вузов] / О. Н. Джуринский. – М. : Сфера, 2007. – 224 с. **4. Трасберг К.** Мультикультурное образование : развитие идей и поиск путей их реализации в современном мире / К. Трансберг; под. ред. Л. Васильченко. – Тарту, 2004. – С. 7–12.

УДК 374.1

Лідія Коростіль

СТАН ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Коростіль Л. А. Стан готовності вчителів сільської школи до професійної самоосвітньої діяльності.

У статті розглядаються особливості самоосвіти вчителів сільської школи, висвітлюються результати проведеного самодіагностування стану готовності вчителів різних вікових категорій до самоосвітньої діяльності, зроблено порівняння та доведено, що здатність до самоосвіти у процесі практичної діяльності вчителя не тільки розвивається і поглиблюється, а й вигасає, змінює пріоритети в її змісті. Це пов'язано з віковими змінами інтересів і можливостей людини, а також професійним вигоранням учителя.

Ключові слова: вчитель сільської школи, професійна самоосвіта, професійна самоосвіта вчителя сільської школи, готовність до самоосвітньої діяльності, самодіагностування, професійне вигорання.

Коростіль Л. А. Состояние готовности учителей сельской школы к профессиональной самообразовательной деятельности.

В статье рассматриваются особенности самообразования учителей сельской школы, освещаются результаты проведенного самодиагностирования состояния готовности учителей разных возрастных категорий к самообразовательной деятельности, сделаны сравнения и доказано, что способность к самообразованию в процессе практической деятельности учителя не только развивается и углубляется, а и угасает, меняет приоритеты в ее содержании, что связано с возрастными изменениями интересов и возможностей человека, а также профессиональным выгоранием учителя.

Ключевые слова: учитель сельской школы, профессиональное самообразование, профессиональное самообразование учителей сельской школы, готовность к самообразовательной деятельности, самодиагностирование, профессиональное выгорание.

Korostil L. A. The state of readiness to professional self-educational activity among rural school teachers.

The article deals with the features of self-education of rural school teachers. The results of self-diagnostics aimed to determine the state of readiness of teachers of different age groups to self-educational activity are highlighted in the article. A comparison was made and it was proved that in practice teacher's capacity for self-educational activity not only develops and deepens, but also fades and changes directions. It happens due to age-related changes in human capabilities and interests, as well as teacher's professional burnout.

Key words: rural school teacher, professional self-education, professional self-education of a rural school teacher, readiness for self-educational activity, self-diagnostics, professional burnout.

Аналіз кадрового складу вчителів, які викладали хімію в загальноосвітніх навчальних закладах Сумської області в 2012–2013 навчальному році, дозволяє стверджувати, що 76% учителів сільських навчальних закладів, незалежно від отриманої у вищому навчальному закладі спеціальності, мають педагогічне навантаження з 3-х і більше різних навчальних дисциплін.

Щоденна підготовка до кількох уроків із різних навчальних предметів створює певні труднощі у виборі форм навчання, методів, засобів; вимагає постійної роботи з навчальними програмами, підручниками, іншими матеріалами [1]. До того ж, для вчителя, який викладає кілька предметів, не маючи спеціальної фахової підготовки з кожного навчального предмета, нагальною постає потреба в самостійному пошуку і засвоєнні ним нової інформації.

Отже, учитель сільської школи, перебуваючи в ситуації безперервної освіти, більшою мірою самонавчається, саморозвивається і самовдосконалюється через самоосвіту. Проте прагнення і продуктивність участі в безперервній освіті можливі за умови сформованої готовності до самоосвітньої діяльності.

Метою статті є розкриття особливостей професійної самоосвіти вчителів сільських шкіл та висвітлення результатів самодіагностування стану готовності вчителів різних вікових категорій до самоосвітньої діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми показав, що науковцями вивчені найважливіші питання теорії і практики самоосвіти:

– сутність, особливості й функції самоосвіти, її місце у професійній діяльності (С. Архангельський, В. Буряк, А. Громцева, Т. Землінська, Ю. Калугін, М. Піскунов та ін.);

– різні проблеми самоосвіти вчителя (Т. Браже, М. Заборщикова, О. Лебедев, С. Елканов, С. Юдакова й ін.);

– самоосвіта як одна з форм підвищення професійної майстерності вчителів і студентів (І. Барсуков, М. Бондаренко, Н. Бухлова, І. Вертильська, В. Іщенко, Г. Коджаспірова, М. Косенко та ін.).

Питання щодо особливостей самоосвіти вчителів сільських шкіл залишаються ще мало вивченими.

Учитель нині перебуває під перехрестям чотирьох вогнів: вимагає держава, вимагають учні, батьки, вимагає власна душа. Держава вимагає неухильного дотримання і виконання навчальних програм, учні якісних знань, батьки вважають, що це школа гальмує розвиток їхнього чада, а вчитель хоче випускати у світ розумних і конкурентноздатних учнів [6].

Щоб відповідати вимогам, учитель будь-якого віку об'єктивно змушений бути

мобільним, гнучким, інформованим, а також критично і творчо мислячим, суспільно активним, відповідальним, мотивованим до свого розвитку, навчання й освіти. У Державній програмі «Вчитель» зазначено, що педагогічні й науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати свій професійний рівень шляхом самоосвіти.

Професійна самоосвіта – це вагомий елемент безперервної освіти, що відбувається поза навчальним закладом шляхом самостійної роботи і зумовлена виробничими потребами. Відповідно до потреб зміст професійної самоосвіти педагога охоплює такі компоненти: загальноосвітній, предметний, психолого-педагогічний, методичний і особистий.

Тому під професійною самоосвітою вчителя ми розуміємо цілеспрямовану самостійну пізнавальну діяльність учителя, спрямовану на оволодіння загальнолюдським досвідом, методологічними і спеціальними знаннями, професійними вміннями й навичками, що дозволять досягти високого загальнокультурного рівня, професійної компетентності, підвищення результативності педагогічної діяльності, педагогічної майстерності й творчого ставлення до справи.

За дослідженням Г. Воложиної, професійна самоосвіта міських і сільських учителів має свої особливості, які залежать від чинників соціального, психологічного й економічного характеру, умов життя, традицій і моральних засад тієї місцевості, у якій вони проживають [3].

У вчителя сільської школи, порівняно з міською, інші умови життя: кількість підготовок до уроків складає до 24 на тиждень і часто не з фахових предметів; підсобне господарство, яке змушені тримати 87% учителів, не дозволяє задалегідь спланувати самоосвітню діяльність та можливість відпочинку; неможливо опрацювати варіативні літературні джерела через їх відсутність; школи віддалені від методичних центрів, бібліотек; навчально-методична література застаріла тощо [6]. Сільський учитель також виробляє вміння продуктивної взаємодії з сільським населенням різного віку. Саме тому сільська школа завжди була і буде не тільки освітнім, але й соціокультурним центром, а вчитель, який перебуває у режимі постійної неперервної освіти, – творцем і перетворювачем освітньої та соціокультурної ситуації на селі [2].

Отже, самоосвітня діяльність учителя сільської школи передбачає: самонавчання (отримання нової інформації з предметів, які вчитель викладає не за фахом), самовдосконалення (вдосконалення знань і вмінь з фахових дисциплін) і саморозвиток (збагачення власного досвіду), а також має два напрями: розв'язання актуальних педагогічних завдань і соціокультурних завдань розвитку села. Обидва напрями взаємопов'язані – чим заможніше село, тим більша школа, більш професіональний і творчий колектив учителів і навпаки.

Виходячи з вище зазначеного, готовність учителя сільської школи до самоосвітньої діяльності ми будемо розглядати як здатність до постійного саморозвитку і самонавчання в контексті перспективних напрямків перетворення сільської школи та соціуму й розроблення педагогічних і соціокультурних проектів з урахуванням мінливих ресурсів сільського середовища [там же].

Поняття «здатність» тлумачиться в Українському педагогічному словнику як властивість індивіда, що визначає його можливість, спроможність, нахил до виконання певної діяльності [4, с. 135]. У нашому контексті – до самоосвітньої діяльності. Автор зазначає, що здатність зумовлюється рівнем знань, здібностей,

умінь, навичок, особистісними якостями (риси характеру й темперамент, особливості емоційно-вольової сфери). Вона розвивається, поглиблюється у процесі практичної діяльності людини і значну роль у цьому відіграють природні нахили людини і її задатки [там же].

Отже, здатність до педагогічної самоосвітньої діяльності формується ще у вищій, але розвивається, поглиблюється, набуває своєї індивідуальності у процесі практичної діяльності кожного вчителя.

Задля визначення готовності вчителів різного віку до самоосвітньої діяльності у 2013–2014 навчальному році на базі Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти було проведено самодіагностування вчителів природничих дисциплін. На думку науковців, самодіагностування педагогічної діяльності дозволяє перевести роботу з самоосвіти в режим активного саморегулювання та самокоригування, а також реалізувати одну із функцій методичної роботи стосовно конкретного педагогічного працівника – аналітично оцінювальну, сутність якої полягає передусім у критичному осмисленні наявного особистісно-професійного росту та його оцінка [5; 7].

Діагностувальна карта вчителя охоплювала питання, відповіді на які давали можливість оцінити сформованість таких компонентів самоосвітньої діяльності: мотиваційного, когнітивного, морально-вольового, гностичного, комунікативного, організаційного і само управлінського. Розглянемо їхню сутність [7, с. 12–15]:

Мотиваційний компонент – це потреба в постановці та розв’язанні пізнавального завдання, що виявляється в активному сприйнятті, пізнавальних інтересах, у потребі до самоконтролю.

Когнітивний компонент – розвиток професійно-предметної компетентності: рівень знань і вмінь з фаху, педагогіки, психології, методики та інформатики.

Морально-вольовий компонент – орієнтація вчителя на загальнолюдські норми моралі, на золоте правило етики в поєднанні з умінням досягти мети, рішучістю, наполегливістю, активністю, самостійністю, вимогливістю до себе і школярів.

Гностичний компонент – вміння отримати, проаналізувати та узагальнити інформацію, необхідну для формування наукових знань.

Комунікативний компонент – уміння встановлювати ділові і неформальні особисті стосунки з окремими учнями і групами учнів; ділове спілкування з іншими вчителями й адміністрацією школи; контакти з державними і громадськими організаціями; налагодження взаємодії з батьками учнів тощо.

Організаційний компонент – уміння швидко й ефективно застосовувати на практиці педагогічні знання, діяти з урахуванням надбаного досвіду і ситуації, що склалася.

Самоуправлінський компонент охоплює комплекс умінь: проектувальні, що передбачають визначення цілей, можливостей їх досягнення в конкретних умовах та комплексу відповідних завдань; конструктивні, які забезпечують оптимальний вибір і структурування навчально-виховної інформації та засобів педагогічної комунікації; процесуальні – вміння щодо організації навчально-виховного процесу, адекватної його реалізації та створення необхідної психологічної основи; встановлення зворотного зв’язку – вміння практично використовувати інформацію зворотного зв’язку, необхідну для об’єктивного оцінювання результатів самоосвіти і оперативного внесення коректив.

Під час діагностування визначено три категорії вчителів з різним педагогічним стажем: 1 категорія зі стажем до 10 років, 2 категорія – від 10 до 20 років і 3

категорія – понад 20 років. Їхні показники порівнювалися між собою. Також дев'ять оцінок були об'єднані в три рівні розвитку: «середній» (1–4 бали), «достатній» (5–7 балів) і «високий» (8–9 балів). Уважаємо, що «початковий» рівень учителів панують у виші.

Аналіз результатів самодіагностування вчителів дозволив визначити особливості сформованості компонентів готовності до самоосвітньої діяльності у педагогів трьох вікових категорій.

У всіх категорій педагогів самооцінка мотиваційного компонента знаходиться на нижній межі «достатнього» рівня. На нашу думку, це пов'язано з тим, що в умовах сільської школи вчителю ні з ким конкурувати і питання соціального престижу не стоїть для них так гостро.

При цьому, вчителі зі стажем роботи до 10 років у змісті самоосвіти віддають перевагу психолого-педагогічному компоненту, а методичний ставлять на останнє місце. Вони працьовиті, інформаційно грамотні, але не зовсім відповідальні. У них є бажання і прагнення працювати по-новому, бути актуальними, проте ще недостатньо сформовані організаційні, комунікативні й самоуправлінські вміння, тому ведуть себе не зовсім упевнено.

Учителі зі стажем від 10 до 20 років уже мають достатній досвід педагогічної, психологічної й методичної роботи. У змісті самоосвіти всі компоненти вважають вагомими, але перевагу віддають методичному. Вони допитливі, креативні й цілеспрямовані; мають уміння мобілізуватися, змінювати власну систему діяльності за рахунок акумулювання й використання досвіду колег. У цій категорії вчителів відбувається майже повний збіг зовнішніх і внутрішніх потреб з їх професійними й особистими можливостями. Тому їх самоосвітня діяльність спрямована як на професійну, так і на особистісну самореалізацію в соціумі села. Саме ця категорія вчителів частіше за інших бере участь у професійних конкурсах, різноманітних проектах, навіть не пов'язаних із професійною діяльністю.

Досвідчені вчителі зі стажем роботи понад 20 років позитивно ставляться до процесу самоосвіти, але більше уваги приділяють самоаналізу власної професійної діяльності (узагальнюють педагогічний досвід, діляться ним з колегами, ведуть наставницьку роботу). Вони вносять корективи щодо змісту системи роботи, але кардинально її не змінюють. Компоненти професійної самоосвіти поступаються місцем особистісній самоосвіті (удосконалювання знань про здоров'я, родинні стосунки, хобі). Зазначимо, що ця категорія вчителів прагне самореалізації не лише в професійному, а в іншому виді діяльності, яка більш відповідає їхнім особистісним, життєвим інтересам.

Отже, у процесі практичної діяльності здатність педагога до самоосвіти не тільки розвивається і поглиблюється, а й вигасає, зумовлюючи зміни пріоритетів у змісті. На нашу думку, пояснення цього явища криються в умовах роботи сільського вчителя (кілька предметів на ставку, багато підготовок на тиждень, недостатня кількість учнів у класі, відсутність сучасного методичного забезпечення, наявність господарства тощо), які призводять до раннього професійного вигорання, а також в особливостях вікової психології особистості.

Література

1. Армейська Л. В. Самоосвіта – ефективна умова формування професійної компетентності вчителів малочисельних навчальних закладів у системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] / Л. В. Армейська. – Режим доступу: file:///D:/Документи/Заргузки/pspo_2013_39%283%29_4.pdf. **2. Бухлова Н. В.**

Особистісно-професійне зростання вчителя сільської школи в умовах неперервної освіти [Електронний ресурс] / Н. В. Бухлова. – Режим доступу : <http://ipro.dn.ua/assets/Uploads/Vseukrainskyforum/Buhlova.doc> **3. Воложина А. В.** Сравнительный анализ профессионального самообразования сельского и городского учителя [Електронний ресурс] / А. В. Воложина. – Режим доступу : <http://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/sravnitelnyy-analiz-professionalnogo-samoobrazovaniy> **4. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. **5. Гуц З.** Самоосвіта – самоціль чи необхідність / З. Гуц // Завуч. – 2005. – № 28. – С. 7. **6. Дзега В. Д.** Сільська малокомплектна школа в умовах експериментальної діяльності / В. Д. Дзега // Особливості інноваційної діяльності сільської малокомплектної школи : матеріали науково-практичної конференції (Черкаси). 2010. **7. Радченко А. Є.** Моніторинг професійної педагогічної компетентності вчителя / А. Є. Радченко // Управління школою. – 2005. – № 35–36. – С. 12–15.

УДК 378.134:373.3 (043)

Олена Мамчич, Ірина Калініна

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Мамчич О. Б., Калініна І. П. Педагогічна технологія формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Статтю присвячено дослідженню проблеми формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах. Обґрунтовано педагогічні умови та розроблено систему формування мовної компетентності, що передбачає методику формування, комплекс тем і завдань теоретичного і практичного характеру.

Ключові слова: лінгвістична компетентність, комунікативна компетентність, лінгвостилістичний аналіз тексту.

Мамчич О. Б., Калинина И. П. Педагогическая технология формирования лингвистической компетентности будущего учителя начальной школы.

Статья посвящена исследованию проблемы формирования лингвистической компетентности будущих учителей начальной школы в высших педагогических учебных заведениях. Обоснованы педагогические условия и разработана система формирования языковой компетентности, которая включает методику формирования, комплекс тем и заданий теоретического и практического характера.

Ключевые слова: лингвистическая компетентность, коммуникативная компетентность, лингвостилистический анализ текста.

Mamchich O. B., Kalinina I. P. Pedagogical technology of forming the linguistic competence of future teacher of primary school.

The article is devoted to the research of forming of linguistic competence of future elementary school teachers in pedagogical higher schools. The pedagogical conditions of forming linguistic competence, the system of forming includes the forming methods, the theoretical and practical complex of subjects and tasks.

Key words: linguistic competence, communicative competence, linguistic analysis of texts.

Основним напрямком сучасної вищої педагогічної освіти в Україні є орієнтація на розвиток індивідуальних особливостей особистості майбутнього фахівця. Такий напрямок передбачає створення відповідних умов для постійного підвищення рівня інтелектуальних якостей особистості кожного студента під час вивчення дисциплін мовного циклу у ВНЗ. Процес розвитку інтелекту безпосередньо пов'язаний із процесом формування лінгвістичної компетентності майбутнього педагога початкової школи. Вивчення виразних можливостей слова як складника синтаксичної будови тексту позитивно впливає на мовну поведінку вчителя. Саме так реалізується основна мета викладання мовних дисциплін у вищій педагогічній школі – підвищення комунікативної культури майбутнього спеціаліста, що є невід'ємним складником його професійної діяльності, показником сформованої лінгвістичної компетентності, оскільки вчитель є передовсім специфічною мовною особистістю. Звідси й актуальність дослідження.

Лінгводидакти наголошують, що коло лінгвопедагогічних і методичних проблем, пов'язаних з викладанням мовних дисциплін в аудиторії нефілологів, надзвичайно широке і перебуває нині в стадії осмислення – як наукового, так і методичного, отже, від того, за допомогою яких методик навчатиметься мови майбутній учитель початкової школи у ВНЗ, залежить рівень організації та структурина модель його знань, лінгвістична орієнтованість, а основне – усвідомлення ним синтаксичної та семантичної природи речення як однієї з основних одиниць зв'язного мовлення.

Недостатній ступінь розробленості означеної проблеми в сучасній педагогічній науці, брак нестандартних авторських методик вивчення синтаксису художнього тексту не завжди дозволяє студентів усвідомити лінгвістичні явища в неперервному ланцюжку пізнання, мислення, сформувати вміння та навички, які сприятимуть розвитку мови та мовлення, набуттю базових теоретичних знань, що і є передумовою лінгвістичної компетентності. Засвідчити необхідність використання лінгвостилістичного аналізу тексту як однієї із синтаксичних форм та одиниць мови, виняткову важливість його для розвитку мислення та мовлення педагогічної мовної особистості, якою є вчитель початкової школи, означає засвідчити відповідний рівень його пізнання, інтелекту, рівня професійної майстерності. Задля найбільш повного представлення результатами дослідження шляхів формування лінгвокомпетентності майбутнього вчителя нами було проведено лінгвопедагогічний експеримент.

Основними дидактичними та психолого-педагогічними умовами нашого дослідження вважаємо актуалізацію творчих методів вирішення лінгвістичних завдань пошукового характеру, постійне створення проблемних ситуацій пізнавального типу, а основне – визначення стимулів для творчого самопочуття та особистісного вдосконалення студента для найбільш повної реалізації його індивідуальності. Отже, індивідуальність студента як мовної особистості є основою навчального процесу. З огляду на це завданнями дослідження є перевірка впливу індивідуальних форм і методів роботи над синтаксичним аналізом авторського тексту на формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у педагогічному ВНЗ. Здійснення дослідження, спрямованого на «особистісну індивідуалізацію», а також постійна «індивідуалізація ситуацій», сприяють розвитку мовлення студентів, «комунікативної мотивації», удосконаленню рівня наявних теоретичних знань, посиленню особистого відчуття потреби нових знань, особистісному усвідомленню ними рівня своєї лінгвістичної компетентності.

Свого часу видатний філософ І. Кант зазначав, що душа володіє трьома здібностями: здібністю пізнання почуття задоволення, незадоволення та здібністю

бажання. Ураховуючи те, наскільки низьким є зараз потяг тих, хто навчається, до знань взагалі, доводиться майже краплинами збирати і накопичувати те цінне, що мали у своєму досвіді дореволюційна та постреволюційна системи освіти, доробки сучасних педагогів-новаторів, а також досягнення освітянської галузі країн Заходу. Викликати у студентів постійну потребу пізнання, а також почуття невдоволення собою та бажання перетнути бар'єр лінгвістичної необізнаності має бути основним завданням сучасного навчального процесу у ВНЗ, особливо педагогічному. Прикро, але сучасна школа подекуди відбиває бажання навчатися, майже нівелює особистість, а досить часто і нівечить прагнення юної душі бути не такою, як усі. Цю ситуацію повинна подолати нова система навчання та виховання у вищих навчальних закладах. Уважаємо, що педагогічна вища школа, саме запроваджуючи окремі нароби експериментального авторського навчання, здатна подолати утворені роками стереотипи мислення й неадекватного ставлення до всього нового та незвичного, адже стандарти вищої освіти не є догмами, вони – напрямки для розвитку, вдосконалення та активного впровадження їх у життя, і результати експерименту довели правильність обраного нами шляху. Підсумки нашого дослідження знайшли відповідне відображення в деяких допоміжних методах (педагогічне спостереження, анкетування, опитування, співбесіда, інтерв'ювання, моделювання, тренінг, рейтингова система оцінювання знань).

Основні вимоги нашого лінгвопедагогічного дослідження продиктовані поетапністю його складників, детальністю аналізу кожної характеристики, функціональністю виявів окремих рис різноманітних синтаксичних одиниць в авторському тексті, а також аналізом та синтезом ілюстративного практичного матеріалу, який було обрано нами для підтвердження основних теоретичних принципів.

Отже, метою нашого дослідження стало практичне обґрунтування педагогічних умов формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів та вироблення таких спеціальних прийомів для організації процесу набуття теоретичних знань і практичних умінь та навичок, що сприяють підвищенню рівня мовної обізнаності, культури мови і мовлення.

Основним надбанням нашого дослідження став єдиний комплекс логічних і послідовно здійснених індивідуально орієнтованих інтерактивних технологій, що складають принципово нову раціональну систему структури теоретичних знань та практичних навичок для формування лінгвістичної компетентності майбутніх фахівців.

Місцем проведення дослідження стали лекційні та практичні заняття курсів сучасних української та російської мов, спецкурсу порівняльної граматики української та російської мов на факультеті початкового навчання Чернігівського національного педагогічного університету.

Оскільки будь-яка педагогічна технологія має відповідати основним критеріям технологічності, до яких належать: концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність, ми намагалися максимально зосередити увагу на такому плануванні та практичному здійсненні нашого дослідження, щоб усі критерії, визначені вище, були враховані. Так, наприклад, концептуальність характеризує відповідний обсяг наших поглядів, ідей, думок щодо розуміння складного процесу формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів та визначається основним задумом дослідження. Системність передбачає врахування нами визначеного плану послідовного опанування навчального синтаксичного матеріалу за

відповідними дидактичними принципами (від простого до складного, від часткового до загального, від відомого до невідомого), логічність та поступовість його викладення згідно з концептуальністю дослідження. Керованість процесу практичного формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя полягає в постійній коригованості нами цього процесу та спрямуванні його згідно з основною метою, концепцією, системою відповідних завдань, що забезпечує оптимальність результатів. Ефективність від практичного впровадження інноваційних методик засвідчує результати досягнення мети нашого концептуально визначеного, системного, керованого дослідження і характеризується мірою позитивних наслідків, що отримуємо від застосування нестандартних технологій, та системою відповідних висновків на користь саме таких методик на відміну від звичайних. Відтворюваність полягає у творчому усвідомленні та наслідуванні студентами наших концептуально визначених, системних, керованих, ефективних лінгвопедагогічних технологій задля отримання найбільш продуктивного результату, основним показником якого є лінгвістична компетентність майбутнього вчителя. Отже, означені складники критеріїв педагогічної технологічності ми водночас вважаємо основами формування самої лінгвістичної компетентності. Адже компетентність у будь-якій галузі, зокрема й лінгвістичній, складається під впливом обов'язкового усвідомлення її визначеної концептуальності, відповідної системності її набуття, передбачає постійну керованість цього процесу викладачем, який використовує найбільш ефективні інноваційні технології, та, нарешті, її відтворюваність, що виявляється у відповідному рівні мовної обізнаності, формуванні лінгвістичного чуття, комунікативній культурі майбутнього фахівця.

Варто зазначити також, що мають місце різні рівні інновацій: організаційний, навчальний, виховний, професійний, контрольний та оцінювальний. Ми, намагаючись творчо підходити до досліджуваної проблеми, спрямували роботу саме з урахуванням специфіки означених рівнів. Адже визначені параметри мали засвідчити наявний рівень лінгвокомпетентності майбутнього вчителя і надати нового імпульсу для пошуку умов його оптимуму. Оскільки перш ніж розпочинати дослідження, слід підготувати студентську аудиторію до відповідного його сприймання. Нами було створено такі адаптаційні умови, які надали змогу студентам досить швидко і водночас уважно поставитися до роботи, відчутти свою особисту причетність до цього процесу, а тому і свідомо сприйняти його. Цей факт також довів правильність обраного нами шляху і зайвий раз переконав: що раніше викладач починає «творити» і моделювати свою, неповторну, індивідуальну, авторську ситуацію формування мовних знань, тобто лінгвістичної компетентності, то швидше створюються сприятливі умови її набуття майбутнім учителем початкової школи.

Отже, система завдань щодо аналізу особливостей стилю та синтаксичної манери різних письменників передбачала пошук студентами тих текстів, які найбільш повно ілюстрували б визначену мету нашої методики, та сприяла отриманню найбільш позитивних результатів. Освітлюючи курс «Дитяча література» є єдиною та основною дисципліною літературознавчого характеру на факультеті початкового навчання, для аналізу синтаксичних особливостей авторського тексту ми обирали переважно прозові та поетичні твори за програмою. Для аналізу було ще запропоновано інші твори української та російської літератури тих авторів, яких студенти обирали за власним бажанням. Означена ситуація пояснювалась тим, що з-поміж різних авторів зустрічалися й такі, що писали тільки для дітей, і такі, чії твори були розраховані на дорослу аудиторію. Такий підхід був визначений нами свідомо, оскільки аналіз синтаксичних особливостей

авторського тексту обов'язково передбачає порівняння як один із методів дослідження, а головне – забезпечує більш глибоке проникнення у творчу лабораторію письменника.

Ураховуючи той факт, що інтелектуальний рівень сучасного вчителя є основним показником його професійної придатності, нашим пошуком ми намагалися дещо розширити межі програми і надати змогу майбутнім фахівцям виявити особистісні лінгвістичні характеристики рівня свого інтелекту якомога повно. До того ж, ми було передбачили виявлення рівня лінгвістичного мислення студентів, зорієнтованості в потоці тих синтаксичних особливостей, які завжди пропонує будь-який текст взагалі та окремі його одиниці зокрема. Що ж до програмного матеріалу, він формально обмежувався темами синтаксису, від вивчення словосполучення до складного синтаксичного цілого. Але, аналізуючи синтаксичні особливості авторського тексту, практично неможливо обійтися без відповідних знань морфології, лексики, а, враховуючи рівень грамотності студентів, – і без повторення орфографії та пунктуації. Коригування рівня зв'язного мовлення майбутнього вчителя неодмінно забезпечувало доцільність згадування тем орфоєпії, фонетики тощо. Умови роботи створювали теоретичне та практичне підґрунтя і задля подальшого вивчення тем пунктуації.

Отже, залежно від етапів вивчення теоретичного матеріалу та практичного його застосування майбутніми фахівцями початкової школи, найбільш оптимальними слід визнати такі творчі завдання, які дозволили студентам найбільш повно виявляти здатність до лінгвістичного мислення та демонструвати свідомий рівень особистої мовної компетентності. Оскільки наявний прямий зв'язок між рівнем творчого мислення й адекватністю його відтворюваності в результатах реальної діяльності особистості, той, хто вміє виразити себе засобами мови, продуктивніше працюватиме й адаптуватиметься до довкілля. Саме тому творчі завдання синтаксичного аналізу авторського тексту склалися нами з урахуванням інтересів аудиторії й окремих студентів, специфіки підготовки педагогів за спеціальністю «Початкове навчання», певного педагогічного досвіду, набутого ними під час проходження практики (у пасивній та активній її формах) у початковій школі. Отже, викристалізувалися певні моделі блоків проблемних завдань, які передбачали: а) кількість теоретичних питань за темою; б) відповідну кількість речень, які виконували б роль ілюстративного матеріалу; в) допоміжні завдання творчого характеру, що залежали від послідовності вивчення матеріалу. Моделі блоків завдань стали також основою тестування як одного з незвичних та водночас цікавого для студентів сучасного допоміжного навчально-контролюючого методу, адже тести мають велику практичну значущість у психології освіти. Означені блоки завдань коригувалися рейтинговою системою оцінювання знань.

Окремі моделі індивідуально орієнтованих творчих завдань, що їх було визначено метою, методиками та умовами нашого дослідження, мали такий вигляд:

1) визначити естетичні засоби структурно-семантичної одиниці словосполучення у прозових та поетичних текстах;

2) віднайти в тексті словосполучення, охарактеризувати їх залежно від лексико-граматичних ознак; пояснити, чому автор використовує саме такі моделі словосполучень;

3) визначити в тексті прості та складні словосполучення, проаналізувати структуру моделей таких словосполучень; дібрати з інших текстів словосполучення за визначеними моделями;

4) окремі словосполучення трансформувати у прості речення; довести, чому

інколи зробити це неможливо; увести їх у текст зв'язного мовлення, використовуючи приклади;

5) віднайти у текстах випадки синтаксичного зв'язку керування згідно з нормами сучасної української мови та нормами сучасної російської мови; пояснити граматичні ознаки цих форм;

6) навести приклади простих речень за визначеними моделями їхніх типів за структурою, метою висловлення, модальністю, експресивною забарвленістю; пояснити своєрідність авторської естетичної моделі; аргументувати, чи вдалося авторові реалізувати свої творчі задуми мовними засобами;

7) віднайти в тексті найбільш синтаксично типові зразки підметів; схарактеризувати, які граматичні форми підмета використовує автор у своїх творах; які речення (двоскладні чи односкладні) превалюють у тексті;

8) віднайти в текстах різні типи неповних речень залежно від мовленнєвого контексту, діалогу, ситуації; визначити, чи використовує автор такі речення взагалі та з якою метою;

9) віднайти в тексті складне речення (СР); визначити кількість предикативних одиниць, тип за засобами зв'язку: складносурядне (ССР), складнопідрядне (СПР), безсполучникове (БСП), складні синтаксичні конструкції (ССК) з різними видами зв'язку; визначити, які речення найчастіше використовує автор;

10) пояснити функції розділових знаків у реченнях тексту; скласти речення за визначеними моделями; зробити повний пунктуаційний аналіз речень авторського тексту.

Така система проблемних завдань надає змогу майбутнім педагогам синтезувати свої теоретичні знання синтаксичного матеріалу, практично інтерпретувати окремі особливості авторського письма для розуміння тієї специфіки граматичного навантаження, якою завжди відрізняється текст.

Основні висновки нашого дослідження підтвердили тезу про те, що рівень сформованості лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи значно зростає за умов: а) змодельованого добору текстового мовного матеріалу з урахуванням орієнтації майбутніх педагогів на досягнення комунікативної мети вивчення синтаксису української та російської мов; б) засвоєння студентами методики вивчення композиційних структур професійно зорієнтованого аналізу авторського тексту, що передбачає використання системи спеціальних індивідуальних інтегративних синтаксичних завдань проблемного характеру. У сукупності це підвищило мотивацію опанування студентами майбутнього фаху, стимулювало навчальну діяльність, сприяло набуттю лінгвістичного досвіду. Дослідження довело ефективність запропонованої системи індивідуально орієнтованих моделей аналізу синтаксису авторського тексту, що було спрямовано на формування лінгвістичної компетентності майбутніх фахівців початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах.

Виходячи з результатів дослідження, можна рекомендувати: а) у школі – ознайомлювати учнів з елементами лінгвостилістичного аналізу особливостей авторського синтаксису, розвивати уміння та навички задля підвищення їх мовної та мовленнєвої культури; б) у ВНЗ – упроваджувати в практику вивчення мовних дисциплін лінгвостилістичний аналіз синтаксичних особливостей авторського тексту, урахуовуючи специфіку курсів і психолого-педагогічні умови процесу навчання.

Література

1. Гончаренко С. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 2. **2. Каранська М. У.** Синтаксис сучасної української літературної мови: [навч. посіб.] / М. У. Каранська. – К. : Либідь, 1995. – 312 с. **3. Язык образования и образование языка** // Материалы международной научной конференции (Великий Новгород, 11–13 июня 2000 года). – Великий Новгород : НовГУ, 2000. – 382 с.

УДК 37.013.42:37

Ірина Сизоненко

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ ПРАВОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ-СИРИТ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ-ІНТЕРНАТІ

Сизоненко І. Г. Аналіз результатів перевірки ефективності процесу правової соціалізації дітей-сирит підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті.

Статтю присвячено аналізу результатів дослідно-експериментальної перевірки ефективності процесу правової соціалізації дітей-сирит підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті. Якісний та кількісний аналіз продемонстрував позитивну динаміку правової соціалізації дітей-сирит підліткового віку.

Ключові слова: модель, правова соціалізація, показники правової соціалізації, діти-сироти, підлітковий вік.

Сизоненко И. Г. Анализ результатов проверки эффективности процесса правовой социализации детей-сирот подросткового возраста в общеобразовательной школе-интернате.

В статье представлен анализ результатов экспериментальной проверки эффективности процесса правовой социализации детей-сирот подросткового возраста в общеобразовательной школе-интернате. Качественный и количественный анализ продемонстрировал положительную динамику правовой социализации детей-сирот подросткового возраста.

Ключевые слова: модель, правовая социализация, критерии, показатели правовой социализации, дети-сироты, подростковый возраст.

Sizonenko I. G. Analysis of results of verification of efficiency of process of legal socialization of children-orphan teens in general school, boarding school.

In the article the analysis of process of teen-orphan's legal socialization in boarding-school of general education is presented.

Key words: model, legal socialization, criteria, indicators of legal socialization, children-orphan, adolescence.

Загальноосвітні школи-інтернати як державні інститути виховання дітей-сирит і дітей, позбавлених батьківського піклування, перебувають на стадії реформування, перепрофілювання, орієнтації на пріоритетність сімейних альтернативних форм влаштування дітей-сирит. Реформаційні процеси, що відбуваються в системі інтернатної освіти, відповідно до Державної цільової соціальної програми реформування закладів для дітей-сирит і дітей, позбавлених батьківського піклування [1], у період до 2017 року передбачають створення умов для реалізації

соціальної політики щодо забезпечення державних гарантій і конституційних прав, інтересів кожної дитини, яка потребує державної підтримки та соціального захисту.

Необхідність створення, покращення соціально-педагогічних умов виховання, соціалізації, соціальної адаптації і захисту дітей-сиріт, з огляду на потребу удосконалення освітнього потенціалу інтернатних закладів, зумовила організацію науково-дослідної роботи з проблеми правової соціалізації дітей у загальноосвітній школі-інтернаті.

Актуальність зазначеної проблеми доводять сучасні наукові дослідження з питань виховання, соціалізації, соціального розвитку та захисту дітей-сиріт. Це наукові доробки Л. Артюшкіної, О. Безпалько, Р. Вайноли, О. Голуб, Н. Заверико, В. Загревої, І. Зверевої, А. Капської, І. Ковчиної, С. Коношенка, О. Кузьміної, С. Курінної, Ж. Петрочко, І. Пеші, О. Поляновської, Л. Степаненко, С. Харченка, О. Холоденко, Л. Цибулько та ін. Однак у наукових працях недостатньо досліджено теоретико-практичні засади правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті та відсутнє експериментальне обґрунтування цієї проблеми.

Мета статті полягає в аналізі результатів перевірки ефективності організації процесу правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті.

Дослідницька робота передбачала перевірку ефективності впровадженої моделі правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті та соціально-педагогічних умов її реалізації [2]. Це вимагало вивчення динаміки кількісних змін рівнів правової соціалізації дітей-сиріт, задіяних в експерименті, та оцінку за допомогою методів математичної статистики (критерій узгодженості Пірсона χ^2 – критерій, метод рангової кореляції Спірмена) достовірності результатів експериментального дослідження.

З метою аналізу дослідної перевірки ефективності впровадженої моделі правової соціалізації дітей-сиріт було проведено порівняльний аналіз даних експериментальної роботи на констатувальному та формуальному етапі експерименту.

Дослідження рівнів правової соціалізації дітей-сиріт після формуального експерименту, вивчення, обчислення й оброблення результатів кількісних змін здійснювалася на основі мотиваційно-правового, когнітивно-правового та регулятивно-правового критеріїв.

Зокрема, порівняльний аналіз даних констатувального експерименту з дослідження рівнів правової соціалізації за мотиваційно-правовим критерієм і формуального експерименту з розвитку інформаційно-пізнавальних, морально-пізнавальних, поведінкових мотивів у спеціально створених соціально-педагогічних умовах правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті надає підстави стверджувати про значне підвищення рівня правової соціалізації дітей-сиріт.

Результат аналізу рівня сформованості правової соціалізації за мотиваційно-правовим критерієм продемонстрував посилення зацікавленості дітей-сиріт експериментальної групи у вивченні правової інформації та усвідомлене ставлення до правових норм, що захищають інтереси дітей. У підлітків спостерігалось стійке позитивне ставлення та повага до закону, упевненість у справедливості права, рівного для всіх дітей, законності як суспільної особистісної цінності, почуття поваги до гідності інших людей, які є рівними учасниками у правовій взаємодії.

Одержані дані підтверджують ефективність упровадженої моделі правової

соціалізації дітей-сиріт підліткового віку та її позитивний вплив на підвищення рівня виву правової соціалізації за представленим критерієм. Це підтверджує позитивна динаміка.

Так, контрольний зріз продемонстрував, що високий рівень правової соціалізації експериментальної групи дітей-сиріт за мотиваційно-правовим критерієм становить 14,56%, а після формувального експерименту він склав 26,73%. У контрольній групі він залишився майже на вихідному рівні. Зазнав позитивних змін і середній рівень: на етапі констатації в експериментальній групі він склав 37,31%, а після формувального експерименту становив 43,86%. Зменшився низький рівень від 48,13% до 29,41%. Вияви показників мотиваційно-правового критерію контрольної групи за середнім і низьким рівнем залишилися майже без змін.

Подальшу роботу було спрямовано на вивчення та аналіз результатів рівня сформованості правової соціалізації в дітей-сиріт підліткового віку контрольної та експериментальної групи за когнітивно-правовим критерієм до та після формувального експерименту. Порівнюючи результати констатувального експерименту та формувального, що передбачав збільшення правового словникового запасу дітей-сиріт, формування базових соціально-правових знань, розвиток умінь і навичок правової самоосвіти підлітків, було засвідчено позитивну динаміку досліджуваного критерію.

Зазначимо, що такого висновку ми дійшли з огляду на те, що діти-сироти підліткового віку експериментальної групи продемонстрували знання основних положень законів (Конвенція про права дитини, Конституція, Закон «Про освіту», Сімейний Кодекс, Цивільний Кодекс тощо), розуміння власних прав та обов'язків, норм взаємостосунків з іншими людьми, володіння базовою правовою термінологією (поняття «право», «закон», «обов'язок», «відповідальність», «законослухняність» тощо). Спостерігалася зацікавленість підлітків здобувати правові знання самостійно, без примусу з боку педагогів, що відбувалось у рольових, ділових іграх, тренінгах, міні-виставах та інших формах правової соціалізації. Варто зазначити, що діти-сироти почали розглядати навчання не як самоціль, а як прагнення здобути нові знання задля застосування їх у майбутній життєдіяльності в соціумі.

Порівнюючи результати сформованості правової соціалізації дітей-сиріт за когнітивно-правовим критерієм до й після експерименту, можемо зробити висновок, що в експериментальній групі на 13,52 відсотків збільшилася кількість дітей-сиріт, які мають високий рівень (з 9,73% до 23,25%). Також прослідковується позитивна динаміка середнього рівня сформованості правової соціалізації у підлітків експериментальної групи, на початку експерименту цей рівень склав 33,91%, а вже по завершенні збільшився до 44,74%. Окрім того, на 24,35% зменшилась кількість осіб з низьким рівнем. У контрольній групі відбулися несуттєві зміни, у дітей-сиріт із високим рівнем він не змінився взагалі.

Аналіз результатів перевірки рівня правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті за регулятивно-правовим критерієм відбувався на основі зіставлення даних констатувального експерименту та формувального з розвитку правової просоціальної особистості, яка характеризується соціальною відповідальністю, здатністю відстоювати свої права і свободи, конструктивно взаємодіяти в соціумі, а також з відповідним рівнем правомірної поведінки та правової активності.

Аналіз результатів проведеної роботи на етапі формувального експерименту засвідчив уміння дітей-сиріт творчо застосовувати сформовані правові знання,

швидко знаходити правильні правові рішення в проблемних ситуаціях, вияв ініціативи в різних видах діяльності, уміння відстоювати свої права та правильно доводити власну позицію у процесі спілкування, стійкий позитивний характер взаємодії підлітків з вихованцями школи-інтернату, педагогами, іншими дорослими у правовому полі.

Порівнюючи результати рівнів сформованості правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку за регулятивно-правовим критерієм, можемо зробити висновок, що в експериментальній групі на 18,27% збільшилася кількість дітей-сиріт, які мають високий рівень за підсумками формульованого експерименту. Як засвідчують дані, кількість підлітків експериментальної групи із середнім рівнем збільшилась у порівнянні з початком дослідження на 11,44%. Разом з тим, значно зменшилася кількість дітей-сиріт експериментальної групи з низьким рівнем – на 29,71%. Суттєво нижчою є динаміка рівнів спостерігається в контрольній групі дітей-сиріт підліткового віку, які не були задіяні у формульованому експерименті.

Здійснений аналіз та розрахунки отриманих даних дозволили визначити кількісну характеристику рівнів правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку контрольної та експериментальної групи за трьома визначеними критеріями до та після проведення експерименту.

Отже, проведений формульовальний експеримент дав можливість здійснити вивчення й аналіз динаміки рівня сформованості правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті. Результати аналізу показали позитивні зрушення у правовій соціалізації дітей-сиріт підліткового віку. Так, збільшився відсоток дітей-сиріт з високим і середнім рівнем правової соціалізації. Якщо на констатувальному експерименті до високого рівня правової соціалізації ми відносили 15,81% (51 дитина-сирота), до середнього – 25,43% (82 дитини), до низького було віднесено 58,76% осіб (190 підлітків). То вже після контрольних зрізів результат виявився таким: високий рівень склав 24,85% (80 осіб), середній – 44,89% (145 осіб), низький – 30,26% (98 осіб).

Проведений аналіз і вивчення узагальнених експериментальних даних надають підстави стверджувати, що модель правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті та соціально-педагогічні умови її реалізації, що лягли в основу формульованого експерименту, є ефективними та результативними.

Подальша перевірка достовірності отриманих даних після вивчення й аналізу динаміки рівнів правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті здійснювалася з використанням методів математичної статистики кількісного і якісного аналізу емпіричних даних результатів експериментального дослідження, що підтвердили висновок про ефективність запровадженої моделі правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті і соціально-педагогічних умов її реалізації.

Аналіз результатів дослідно-експериментальної перевірки ефективності процесу правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті надає підстави зробити висновок про позитивну динаміку рівнів правової соціалізації. Дослідження підтверджує правомірність розгляду правової соціалізації як процесу соціально-правового становлення дитини-сироти в умовах соціально-виховного середовища загальноосвітньої школи-інтернату під час цілеспрямованого соціально-педагогічного впливу на формування правомірної поведінки, стійкої правової позиції, життєвої соціально-правової активності, правової особистості, здатної самостійно орієнтуватися в соціально-правовому просторі соціуму.

Література

1. **Горошнікова І. Г.** Модель процесу правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті / І. Г. Горошнікова // Збірник наукових праць БДПУ (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2012. – № 3. – С. 54–60. 2. **Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної цільової програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування»: станом на 17 жовтня 2007 року [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1242-2007-п>.**

УДК : 37: 304 – 37.02. – 37.98

Олена Смик

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Смик О. К. Формування здорового способу життя молодших школярів засобами ігрової діяльності.

У статті розкрито сутність понять «здоровий спосіб життя», «ігрова діяльність»; представлено результати дослідження впливу ігрових технологій на формування здорового способу життя учнів молодших класів.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, гра, ігрова діяльність.

Смык О. К. Формирование здорового образа жизни младших школьников средствами игровой деятельности.

В статье раскрыта сущность понятий «здоровый образ жизни», «игровая деятельность»; представлено результаты исследования влияния игровых технологий на формирования здорового образа жизни учеников младших классов.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, игра, игровая деятельность.

Smyk O. K. Health Promoting of younger pupils by the means of playing.

The article deals with the essence of the concepts of «healthy lifestyle», «game activities»; presents results of influence of the game on a healthy lifestyle of the primary school pupils.

Key words: health, healthy lifestyle, game, gameplay activity.

На сучасному етапі виховання здорового покоління визначається як загальнодержавне завдання, важливість реалізації якого передбачено Конституцією України, законодавчими актами України у сфері охорони здоров'я, Національною доктриною розвитку освіти у XXI столітті, Державними національними програмами «Діти України» і «Планування сім'ї», комплексною цільовою програмою «Фізичне виховання – здоров'я нації». Діти все частіше опиняються в зоні ризику: хворіють на застудні захворювання, спостерігаються різні форми сколіозу та нервових розладів. Загальне погіршення стану здоров'я дітей значно обмежує можливості засвоєння ними навчального матеріалу, що, у свою чергу, впливає на рівень інтелекту, може гальмувати в цілому суспільний розвиток. Одна з причин значного погіршення здоров'я школярів – недостатня проінформованість про способи збереження і зміцнення здоров'я, несформованість культури здоров'я у дітей, низька мотивація до здорового способу життя. Це засвідчує доцільність упровадження в освітньо-виховну

систему методів ігрової діяльності, яка найбільш чітко відповідає потребам особливостям молодшого шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблема формування здорового способу життя дітей є актуальною як у філософії та соціології, так і в педагогіці і психології. Зокрема серед дослідників окресленої проблеми можна виокремити О. Ващенко, Л. Винокур, Є. Гуріна, О. Калюжну, В. Рубанович, Д. Солопчука та інших. Дослідженню ігрової діяльності молодших школярів присвячено праці вчених Р. Вайноли, З. Дехтяренко, В. Кузя, Н. Кудикіної, О. Леськів, О. Матвієнка, С. Мельничука, А. Фока, М. Яновської та багатьох інших.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу й дисертаційні праці, у яких розкрито різні погляди на виховання і розвиток молодших школярів у процесі ігрової діяльності, можна зробити висновок, що проблемі формування здорового способу життя в учнів молодших класів засобами ігрової діяльності не приділялося достатньої уваги.

Мета статті – схарактеризувати основні поняття дослідження та обґрунтувати виховний потенціал ігрової діяльності у формуванні здорового способу життя молодших школярів.

Ми не будемо детально аналізувати поняття «здоров'я», а обмежимося лише узагальненими характеристиками. Переважно в довідниковій літературі здоров'я розглядають як цілісне, системне явище, що виявляється у можливості організму людини адаптуватись до змін довкілля на основі біологічної, психічної, духовної та соціальної сутності особистості. У контексті нашого дослідження ми базуємось на характеристиці здоров'я, викладеному в преамбулі Статуту Всесвітньої організації охорони здоров'я ще у 1948 р.: «Здоров'я – це такий стан людини, якому властиві не тільки відсутність хвороб або фізичних вад, але і повне фізичне, духовне та соціальне благополуччя» [4]. Спосіб життя – це система взаємовідношень людини з самою собою та факторами зовнішнього середовища [3, с. 12].

Отже, спираючись на нижчевикладене, ми можемо трактувати здоровий спосіб життя як все в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, все, що сприяє виконанню людиною своїх людських функцій з оздоровлення умов життя – праці, відпочинку, побуту. Т. Бойченко та Н. Колотій розуміють здоровий спосіб життя як сукупність форм життєдіяльності людини, яка забезпечує її здоров'я та успішний життєвий шлях; С. Попов – як комплекс дій, переживань стереотипів поведінки, орієнтованих на здоров'я; Ю. Лісцин – як діяльність, активність особистості, спрямовану на власне благополуччя та добробут суспільства [1, с. 8].

Практичні заходи з формування здорового способу життя найлегше реалізувати в організовану середовищі. З огляду на це загальноосвітня школа, як визначальне навчально-виховне середовище, посідає особливе місце у розв'язанні цієї проблеми. Це пояснюється певними умовами: по-перше, на роки перебування у шкільному середовищі припадають найбільш сензитивні періоди формування особистості дитини з позиції можливостей прищеплення здорових навичок, набуття необхідних для цього знань, виховання безумовного пріоритету індивідуального і громадянського здоров'я у системі поглядів людини. По-друге, шкільним навчання охоплена переважна більшість дітей віком від 6 до 17–18 років, відповідно й заходами формування здорового способу життя можна охопити більший контингент, ніж у будь-якому іншому середовищі. По-третє, школа, – це чи не єдине в сучасних умовах вітчизняних реалій місце, де можна одночасно об'єднати процеси освіти щодо збереження здоров'я, навчання веденню здорового способу життя та виховання в напрямі здоров'я, диференціювати зміст навчально-виховного процесу щодо

формування ЗСЖ з урахуванням вікових особливостей розвитку учнів.

Пріоритетним видом діяльності дітей молодшого шкільного віку є навчання, хоча гра досі залишається впливовим видом діяльності та є однією з форм навчання і виховання молодших школярів, що допомагає здійснити поступовий перехід від звичної для них ігрової діяльності до навчальної діяльності. Ігрова діяльність не зникає, а продовжує розвиватися, ускладнюватися. Як явище багатогранне, її можна розглядати як особливу форму існування всіх, без винятку, сторін життєдіяльності колективу. Виховання молодших школярів під час ігор є важливою передумовою забезпечення їхнього фізичного розвитку та виховання морально-вольових якостей [2, с. 45]. За Л. Виготським, гра – це «уявна ситуація», яка створюється дорослим або самою дитиною, в якій реалізуються дитячі бажання, у якій внутрішні процеси дитини виявляються у зовнішньому вигляді і яка є джерелом розвитку дитини. Д. Ельконін – гра є важливою умовою проникнення дитини в сферу соціальних взаємин, їх своєрідного моделювання в ігровій діяльності.

Наведемо приклади використання різних видів ігор для формування здорового способу життя у середовищі молодших школярів.

Рухлива гра – сама по собі є важливим засобом фізичного виховання дітей, вона завжди вимагає від тих, хто грає, активних рухливих дій, що спрямовані на досягнення умовної мети, що зазначена в правилах та сприяє фізичному розвитку гравців. Головне завдання вчителя – слідкувати, щоб усі учні були до неї залучені. Проходити може у формі естафети, ігор з елементами спорту, ігрових вправ, ігор-атракціонів тощо.

Серед переваг *настільних ігор* відзначаємо: активність всіх її учасників; можливість програвати різні моделі поведінки, інші ролі; можливість одержання нового соціального й особистісного досвіду у процесі гри; глибокий рівень засвоєння інформації завдяки емоційним переживанням; вироблення вміння слухати та чути інших; знання «пропускаються через себе», і деякі висновки людина робить самостійно, або під час групового обговорення; можливість у невимушеній формі та атмосфері набувати досвід. Тут варто виокремити ігри з формування ЗСЖ, розроблені спеціалістами Всеукраїнського громадського центру «Волонтер», за підтримки Дитячого фонду ООН – ЮНІСЕФ та поширені в соціальних інституціях – «Володар кілець», «Крок за кроком», «Пригоди у країні Здоровляндії». Досвід використання таких ігор у загальноосвітній школі № 5 засвідчує їх глибокий виховний потенціал.

Дидактична гра завжди має навчальну мету. Тому основним її компонентом є дидактичне завдання, приховане від дитини в ігровому завданні. Дошкільник не просто грається, а бере участь у процесі стихійного навчання, дотримуючись при цьому усвідомлених правил. Своєрідність дидактичної гри полягає в раціональному поєднанні дидактичних та ігрових завдань. Тематикою таких ігор може бути «Знайомство з моїм організмом», «Пан вітамін», «Тренування пам'яті», «Чисті руки – запорука здоров'я» та інші.

Метою *інтелектуальної гри* є розвиток когнітивної складової формування ЗСЖ молодших школярів. Найчастіше це варіанти телевізійних програм формату «запитання-відповідь»: «Що? Де? Коли?», «Брейн-ринг», «Найрозумніший». Вони стимулюють мислення, пам'ять, сприяють засвоєнню інформації. Запитання для таких ігор можуть бути присвячені гігієні, шкідливим звичкам, правилам етикету, спортивним досягненням українців тощо.

Сюжетно-рольова гра займає особливе місце в моральному вихованні дитини. У такій грі на основі життєвих або художніх вражень вільно і самостійно відтворюються соціальні відносини та матеріальні об'єкти або розігруються фантастичні ситуації, що

не мають поки що аналогу в житті. Основні компоненти рольової гри – тема, зміст, уявна ситуація, сюжет та роль.

Пропонуємо ігри: «Як поводитись на перерві», «Я – пішохід», «Добрий стоматолог», «Здоровий ранок», «Служби порятунку».

Гра-драматизація подібна до сюжетно-рольової гри, різниця в тому, що дії учасників тут є не спонтанними, а розігравані зображення є заздалегідь підготовленими зі збереженням послідовності епізодів. Дитина перевтілюється, входить в образ, живе життям свого персонажу. Особливо улюбленими є ігри-драматизації, сюжетами яких є добре відомі учням казки, розповіді, театралізовані вистави. При цьому можуть бути використані ляльки. Сюжетом такої гри може бути реальна історія людини, яка веде нездоровий спосіб життя чи вигадана історія. Інша тематика: «В гості до пані Пігулки», «У царстві гігієни», «Суд над цигаркою», «Як Марійка здоров'я здобула».

В основі *гри-бесіди* знаходиться спілкування педагога з дітьми, дітей з педагогом та дітей один з одним. Це спілкування має особливий характер ігрового навчання та ігрової діяльності дітей. Під час гри-бесіди педагог часто діє не від себе, а від близького дітям персонажа і тим самим не тільки зберігає ігрове спілкування, але й посилює радість його, бажання повторити гру. Орієнтовна тематика гри-бесіди «Як харчуватися правильно», «Комп'ютер – друг чи ворог?», «Мое безпечне літо», «Сила посмішки» та інші.

Гру-мандрівку іноді неправильно ототожнюють з екскурсією. Суттєва різниця їх полягає в тому, що екскурсія – форма прямого навчання та різновид занять. Метою екскурсії частіше всього є ознайомлення з чим-небудь, що потребує безпосереднього спостереження, порівняння з уже відомим. Іноді гру-мандрівку ототожнюють з прогулянкою. Але прогулянка частіше за все має оздоровчу мету. Пізнавальний зміст може бути і на прогулянці, але він є не основним, а супроводжуючим. Завдання гри-мандрівки – посилити враження, надати пізнавальному змісту трошки казкової незвичності, звернути увагу дітей на те, що знаходиться поряд, але не береться ними до уваги. Ігри-мандрівки потребують кропіткої підготовки педагога. Приклади гри-мандрівки:

«Приховані скарби природи», «Безпека на шкільному подвір'ї».

Графічна гра передбачає використання творчого потенціалу. Подібні ігри часто застосовуються у терапевтичних цілях, дитина переносить свої внутрішні переживання в середовище шляхом використання засобів образотворчого мистецтва (малювання, ліплення, колаж тощо). Наприклад «З чого складається здоров'я», «Що таке корисні звички?», «Активний відпочинок» тощо.

Отже, можемо зробити висновок, що ігрове навчання відрізняється від інших педагогічних технологій тим, що гра добре відома, звична та улюблена форма діяльності дітей. Гра дозволяє здійснювати на них виховний вплив, захоплювати увагу, переконувати, здійснювати терапевтичний вплив. Кожен вид ігор здатен сприяти формуванню здорового способу життя молодших школярів, тому усе залежить від бажання та готовності вчителя використувати потенціал ігрової діяльності. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у створенні методичних порад учителям молодших класів щодо формування здорового способу життя молодших школярів засобами ігрової діяльності.

Література

1. Бойченко Т.В. Основи здоров'я : [експериментальний посібник для учнів] / Т. В. Бойченко, Н. М. Колотій. – К. : Державний інститут проблем сім'ї та молоді,

Український ін-т соціальних досліджень, 2004. – 112 с. **2. Войцях Т. В.** Ігрові технології як інструмент профілактичної роботи спеціалістів психологічної служби закладів освіти: [навч.-метод. посіб.] / Т. В. Войцях. – Черкаси : Черкаський ОШОПП, 2014 – 92 с. **3. Захарова Н.М.** Популяризація здорового способу життя серед учнівської молоді: [навч. посіб.] / Н. М. Захарова, О. І. Гуренко. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011-214 с. **4.** Статут Всесвітньої організації охорони здоров'я. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_599. – Заголовок з екрану

УДК 37.018.43(072)

Світлана Сьома

ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ В НАУКОВИХ СЕКЦІЯХ МАЛОЇ АКАДЕМІЇ НАУК УКРАЇНИ

Сьома С. О. Використання дистанційних форм навчання в наукових секціях Малої академії наук України.

У статті розглянуто проблему використання дистанційних форм навчання в освітньо-виховному процесі наукових секцій Малої академії наук України. Висвітлено досвід організації комбінованого дистанційного навчання в наукових секціях хіміко-біологічного відділення Сумського територіального відділення МАН України.

Ключові слова: Мала академія наук України, позашкільна освіта, дистанційна форма навчання.

Сёма С. А. Использование дистанционных форм обучения в научных секциях Малой академии наук Украины.

В статье рассматривается проблема использования дистанционных форм обучения в образовательном процессе научных секций Малой академии наук Украины. Представлен опыт организации комбинированного дистанционного обучения в научных секциях химико-биологического отделения Сумского территориального отделения МАН Украины.

Ключевые слова: Малая академия наук Украины, внешкольное образование, дистанционная форма обучения.

Syoma S. A. The use of distance learning in academic sections of the Minor Academy of Sciences of Ukraine.

The article is devoted to the problem of the use of distance learning in the educational process of scientific sections of the Minor Academy of Sciences of Ukraine. The author describes an experience of the combined distance learning in the scientific sections of chemical and biological department in the Sumy branch of Minor Academy of Science of Ukraine.

Key words: Minor Academy of Sciences of Ukraine, out-of-school education, distance learning.

Демократичні зміни в суспільстві визначили принципово нові пріоритети розвитку системи освіти. У сучасних соціокультурних умовах особливого значення та актуальності набуває підтримка обдарованої учнівської молоді, розвиток її творчого потенціалу, розроблення нових стратегій навчання і виховання обдарованої

особистості. Особлива місія у виконанні окреслених завдань належить Малій академії наук України. Нині МАН як складник системи позашкільної освіти держави забезпечує інтелектуальний і творчий розвиток дітей та учнівської молоді, сприяє особистісному становленню, самореалізації, самоідентифікації, самоактуалізації та їх підготовці до майбутньої соціальної мобільності.

В аспекті зазначеного надзвичайно важливим задля її подальшого розвитку вбачається побудова сучасних моделей навчання і виховання інтелектуально обдарованої учнівської молоді; запровадження в освітню систему МАН новітніх технологій, форм, методів і педагогічних підходів до навчання старшокласників, зокрема таких, що базуються на застосуванні сучасних технічних засобів навчання і засобів телекомунікації.

Різноаспектним питанням упровадження комп'ютерних засобів у навчальний процес значну увагу приділяли Н. Апатова, Л. Білоусова, В. Биков, І. Богданов, І. Булах, А. Верлань, О. Гончарова, Р. Гуревич, В. Дем'яненко, О. Довгялло, М. Жалдак, Г. Козакова, В. Ключко, О. Коваль, О. Колгатін, В. Лапінський, Ю. Машбиць, В. Науменко, Ю. Рамський, О. Сергєєв, Н. Талізїна та інші. Дослідження А. Андрєєва, В. Беспалька, Є. Полата, Г. Селевко, Г. Серїкова, О. Стрижака, Л. Тихенко, Л. Харлаш, Н. Харченко, С. Яшанова та інших доводять, що ефективна реалізація закладених у дитини здібностей і можливостей неможлива без використання в освітньому процесі інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема технологій дистанційного навчання.

Аналіз зазначених вище наукових праць надає змогу стверджувати, що використання дистанційних форм навчання в освітньому процесі наукових секцій МАН дозволяє організувати навчально-виховний процес на якісно вищому рівні. Проте проблема використання можливостей дистанційного навчання як ефективного засобу навчання і виховання учнів – слухачів МАН нині є малодослідженою. Є потреба в аналізі досвіду організації дистанційного навчання в наукових секціях МАН та обґрунтуванні його дидактичних можливостей для організації пошуково-дослідницької, експериментальної і конструкторської діяльності учнів – членів МАН.

Мета статті полягає у висвітленні досвіду організації комбінованого дистанційного навчання в наукових секціях хіміко-біологічного відділення Сумського територіального відділення МАН України й аналізі дидактичних можливостей означеної форми навчання.

Освітня система «Мала академія наук України» є соціально зумовленою педагогічною системою роботи з дітьми та інтелектуально обдарованою учнівською молоддю, що створена задля забезпечення її творчих потреб у процесі навчальної та пошуково-дослідницької діяльності [1, с. 3]. Мала академія наук залучає учнівську молодь до систематичної науково-дослідницької, експериментальної, конструкторської і винахідницької діяльності в різних галузях науки, техніки, культури і мистецтва [2, с. 59].

Специфікою її діяльності є створення такої освітньо-виховної системи, у якій органічно поєднуються виїзні, очно-заочні та дистанційні види навчально-виховної роботи в різних організаційних формах і з методико-технологічними особливостями, зокрема:

– виїзна (робота консультпунктів; діагностування обдарованості; реалізація освітньо-соціальних проєктів, програм, тренінгів; проведення презентацій, виїзні лекторії, підготовка до участі в масових заходах (конкурсах, конференціях, симпозіумах, змаганнях, турнірах тощо);

– очно-дистанційна (навчальні і настановні сесії, очно-заочні профільні школи, гурткова робота в територіальному відділенні МАН і наукових товариств учнів, стажування на кафедрах вищих навчальних закладів, польові практики, пошуково-дослідницькі експедиції, літні профільні школи МАН, клубні форми роботи тощо);

– дистанційна (вебінари (спілкування з використанням сучасних електронних інформаційно-комунікаційних програм), проведення експериментальних досліджень в онлайн-лабораторії МАН, індивідуальні та групові консультації в міжсесійний період, перевірка виконання індивідуальних завдань тощо).

Зазначимо, що саме дистанційне навчання як нова форма організації освітнього процесу, що ґрунтується на використанні кращих традиційних і нових інформаційних та телекомунікаційних технологій, забезпечує якісну повноцінну освіту учнів, доступ до широкого інформаційного простору, підвищення результативності навчання слухачів МАН.

З цього приводу Н. Харченко вказує на специфіку організації дистанційного навчання в наукових секціях МАН і виокремлює такі чинники:

– свобода вибору учнями своєї власної траєкторії навчально-пізнавальної і творчої діяльності;

– індивідуально-типологічні особливості особистості;

– рівень підготовленості учня до дистанційного навчання (індивідуальні якості особистості, базова теоретична підготовка, рівень інформаційно-комунікаційної компетентності);

– специфічний характер емоційно-інтелектуальної взаємодії між педагогом-тьютором і вихованцем [3, с. 311].

Аналіз досвіду діяльності Сумського територіального відділення МАН надав змогу визначити найбільш важливі соціально-педагогічні завдання, що стоять перед освітньою системою МАН, успішне розв'язання яких можливе через упровадження в навчально-виховний процес дистанційних форм навчання:

– забезпечення доступності різноманітних навчальних ресурсів;

– здобуття учнями-слухачами МАН знань у зручній, адекватній, і відповідній очікуванням формі;

– розвиток інтелектуально-творчих здібностей учнів за допомогою відкритого і вільного для широкого використання освітнього ресурсу, в тому числі доступного в Інтернеті;

– оперативний обмін інформацією;

– комунікативна діяльність учнів – слухачів МАН на базі спільних інтересів (освітніх, творчих, профорієнтаційних тощо);

– організація цікавого і змістовного дозвілля тощо [2, с. 77–78].

Дистанційна форма навчання дозволяє без обмежень розширювати аудиторію слухачів, залучати учнів сільських шкіл до пошуково- і навчально-дослідницької діяльності, участі їх у районних, обласних, всеукраїнських конкурсних заходах для інтелектуально обдарованої учнівської молоді, ігноруючи географічні чи адміністративні кордони.

Саме така форма навчання є ефективним засобом активізації пізнавального інтересу учнів і сприяє переходу від стихійного до цілеспрямованого і планомірного формування універсальних навчальних дій у старшокласників, зокрема:

– пошук інформації у глобальній інформаційній мережі, інформаційному середовищі освітніх ресурсів, освітньої установи тощо;

– фіксація (запис) інформації за допомогою аудіо- і відеозапису задля

подальшого використання записаного (його аналізу, цитування тощо);

- структуризація даних, їх організація і подання у вигляді концептуальних діаграм, графіків, таблиць, схем, мап тощо;
- створення гіпермедіа-повідомлень;
- підготовка виступу з аудіовізуальною підтримкою;
- побудова моделей об'єктів і процесів тощо.

Досвід діяльності хіміко-біологічного відділення Сумського територіального відділення МАН щодо використання дистанційних форм навчання в навчально-виховному процесі дозволяє стверджувати, що раціональне поєднання новітніх засобів навчання з традиційними є складним педагогічним завданням і потребує розв'язання багатьох матеріально-технічних, організаційних, психолого-педагогічних і навчально-методичних проблем. Різний рівень матеріально-технічного забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів, стан та якість комп'ютерної техніки, зокрема підключення її до локальної мережі Інтернет, перешкоджають якісній організації дистанційного навчання слухачів Сумського територіального відділення МАН України. Зазначене значно гальмує використання основних програмних продуктів та інструментів, за допомогою яких здійснюється побудова освітньо-розвивального середовища для учнівської молоді з використанням дистанційних форм навчання, зокрема таких, як програмний продукт для здійснення дистанційного навчання Moodle, сервер підтримки навчальної взаємодії (СПНВ), «Електронна школа» тощо.

Розв'язання окреслених проблем можливе через:

- запровадження в освітній процес наукових секцій МАН технології навчання «один-на-один», що передбачає організацію персоналізованого навчання учня на окремому комп'ютері без використання електронної мережі Інтернет. При цьому вся навчальна інформація міститися на спеціально створених переносних електронних носіях (електронні навчальні мультимедійні комплекси), якими забезпечується учень);
- використання комбінованого дистанційного навчання, коли розроблення дистанційних курсів передбачає поєднання традиційного денного та заочного навчання з дистанційним.

Аналіз моделі організації комбінованого дистанційного навчання хіміко-біологічного відділення Сумського територіального відділення МАН надав змогу виокремити три основні його етапи.

Перший етап – організаційно-настановчий. Форма навчання – очна. Основний зміст етапу передбачає: проведення діагностувальних досліджень учнів психологом, виявлення інтелектуально та творчо обдарованої учнівської молоді; організацію та проведення інструктивно-методичних занять, планових лекційних, теоретичних і практичних занять за навчальними програмами; діагностування рівня знань, умінь і навичок учнів у різних галузях науки переважно за допомогою тестових методик; проведення візних лекторіїв, консультацій науковців і фахівців; роботу мобільного консультативного пункту для обдарованих дітей та учнівської молоді; організацію зустрічей із цікавими людьми тощо.

Другий етап – дистанційний. Форма навчання – дистанційна. Основне завдання етапу якісне забезпечення та психолого-педагогічний супровід самостійної роботи учнів з використанням технологій дистанційного навчання. –Основний зміст етапу передбачає: керовану самостійну роботу слухачів МАН; усі види консультування; проведення дистанційних лекційних і практичних занять у режимі відеоконференцій; поточний контроль за засвоєнням знань; виконання юними науковцями індивідуальних завдань, отриманих на першому етапі. На цьому етапі важливим є

використання електронної пошти (забезпечує оперативну доставку необхідних навчальних і методичних матеріалів, а також інформації організаційного характеру для учнів – слухачів МАН; доставку виконаних домашніх завдань викладачу; зворотній зв'язок між викладачем і учнем; спілкування учнів секцій між собою); усне спілкування між педагогом-тьютором і слухачем у режимі on-Line через Skype в голосовому та відеорежимі з одночасним підключенням великої кількості учасників; спілкування (усне, письмове, в режимі on-Line) на форумах, у соціальних мережах «Однокласники», «Фейсбук», «У контакті», а також за допомогою телефону та телефаксу.

Третій етап – підсумково-заліковий. Форма навчання – очна. Основні завдання етапу: систематизація знань і вмінь учнів – слухачів МАН; оцінювання індивідуальної успішності та виявлення ступеня задоволення учнів результатами своєї дослідницької роботи. Основний зміст етапу передбачає проведення конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів МАН, підсумкових занять, заліків, конференцій, тестування, а також діагностування юних науковців за підсумками роботи.

Підсумовуючи викладене вище, можна стверджувати, що дистанційне навчання як нова форма організації освітнього процесу суттєво впливає на формування нового змісту позашкільної освіти, модифікацію й удосконалення організаційних форм і методів навчання інтелектуально обдарованої учнівської молоді в освітній системі Малої академії наук України.

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Подальшого вивчення потребують питання аналізу засобів реалізації дистанційного навчання в освітній системі МАН, зокрема таких, як навчально-методичні та програмно-технічні.

Література

1. Організація очно-дистанційного навчання у Львівській обласній Малій академії наук : [навч.-метод. посіб. / [І. А. Бородчук, Н. Н. Знетиняк, І. А. Лема та ін. ; упоряд. О. В. Лісовий, С. О. Лихота]. – К. : ТОВ «Інформаційні системи», 2010.- 82 с.
2. Тихенко Л. В. Розвиток творчих здібностей учнівської молоді в освітньо-виховній системі «Мала академія наук України»: [навч.-метод. посіб.] / Л. В. Тихенко, С. І. Ніколаєнко. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. – 120 с.
3. Харченко Н. І. Методика застосування засобів дистанційного навчання та формування знань в інноваційному освітньому середовищі / Інноваційні технології навчання обдарованої молоді: [матеріали Міжнародної науково-практичної конференції], (м. Київ, 6-7 грудня 2012 року). – К. : Інститут обдарованої дитини, 2012. – С. 310 –314.

УДК 37.018.

Катерина Шишкіна

МОДЕЛЬ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Шишкіна К. М. Модель забезпечення інформаційної безпеки молодших школярів.

У статті проаналізовано проблеми забезпечення інформаційної безпеки школярів у загальноосвітньому навчальному закладі й розроблено систему заходів, необхідних для її забезпечення. Розглянуто структурну і функціональну моделі забезпечення інформаційної безпеки молодшого школяра в он-лайн середовищі.

Ключові слова: забезпечення інформаційної безпеки, он-лайн безпека, модель, загрози, способи захисту, організаційний захист, виховні заходи.

Шишкіна К. М. Модель обеспечения информационной безопасности младших школьников.

В статье проанализированы проблемы обеспечения информационной безопасности школьников в общеобразовательном учебном заведении; разработана система мер, необходимых для ее обеспечения. Рассмотрены структурная и функциональная модели обеспечения информационной безопасности младшего школьника в онлайн среде.

Ключевые слова: обеспечения информационной безопасности, онлайн безопасность, модель, угрозы, способы защиты, организационная защита, воспитательные меры.

Shyshkina K. M. The model of ensuring information security of children in primary school.

The article deals with the problem of information security of children in secondary schools and the system of measures that are necessary to ensure it. The structural and functional models of information security of children at school online are reviewed.

Key words: information security, online safety, model, threats, methods of security, organizational defense, educational measures.

Трансформація системи цінностей школярів є результатом загальної комп'ютеризації та інформатизації, упровадження інформаційних та комунікативних технологій в освітній процес школи, розширення інформаційного освітнього простору.

Нині визначено низку впливових процесів розвитку глобальної інформаційної мережі Інтернет та пов'язаних з нею сервісів на особистість школяра: електронна пошта, засоби інтерактивного спілкування, соціальні мережі, мережеві комп'ютерні ігри тощо. Інтернет, як глобальне інформаційне середовище, існує близько двох десятиліть, але тільки зараз розпочав формування як відкрите інформаційне середовище з усіма позитивними та негативними аспектами впливу на спосіб життя людини і людську психіку.

Мета статті полягає у з'ясуванні особливостей забезпечення інформаційної безпеки молодшого школяра та розробленні функціональної моделі з забезпечення ІБ.

Питання моделювання в педагогічних дослідженнях висвітлюються в наукових доробках В. Афанасьєва, В. Беспалько, Б. Глинського, В. Давидова, Я. Неуйміна, І. Новак, Е. Семенюка, Н. Сичкової, М. Шишкіна, В. Штофф та ін.

Під моделлю в статті розумітимемо штучно створене для вивчення явище (предмет, процес, ситуація), аналогічне іншому явищу (предмету, процесу, ситуації [1]. При визначенні моделі в педагогічному дослідженні акцентують на таких ознаках:

– відображення і (або) відтворення (імітація) досліджуваного об'єкта, процесу в моделі;

– здатність до заміщення об'єкта процесу;

– здатність надавання нової інформації;

– наявність точних умов і правил побудови моделі та переходу від інформації моделі до інформації про об'єкт (Е. Семенюк, В. Давидов, В. Штофф та ін.).

Науковець В. Краєвський визначає модель як систему елементів, відтворюючи деякі сторони, зв'язки, функції об'єкта дослідження. В основі моделювання – певна

відповідність (але не тотожність) між досліджуваним об'єктом (оригіналом) і його моделлю, головною ознакою теоретичної моделі є чітко фіксований зв'язок елементів, припускає певну структуру, відображатиме внутрішні, істотні відносини [4].

Отже, за допомогою моделі можна отримати нову інформацію про об'єкти, виявити і вивчити ті взаємозв'язки, які недоступні для пізнання іншими способами. Крім цього, модель дає узагальнену характеристику об'єктам, є еталоном цільової реалізації.

Н. Кузьміна підкреслює, що моделі в педагогіці виконують такі гносеологічні функції [5]: ілюстративну, трансляційну, пояснювальну, передбачувальну. За їх допомогою можна ілюструвати ту чи ту галузь знань, умінь, здібностей педагога, учня, визначити, якими мають бути з позиції результату.

Моделювання системи полягає в побудові певного образу, адекватної досліджуваної системи, і отримання за допомогою побудованої моделі необхідних характеристик реальної системи. Отже, весь процес моделювання можна розподілити на два складники: побудова моделі та реалізація моделі задля отримання необхідних характеристик системи.

Дотепер розроблено й апробовано досить багато методів моделювання, що дозволяють ефективно розв'язувати задачі аналізу й синтезу великих систем різної природи й архітектури, а також управління процесами їх функціонування. Однак проблема побудови моделі забезпечення інформаційної безпеки школярів не знайшла належного розкриття у працях відомих педагогів-дослідників.

Цілі забезпечення інформаційної безпеки школярів загалом можуть бути сформульовані як побудова оптимальних систем захисту інформації від негативного впливу інформації та формування інформаційної культури учнів. Ю. Богатирьова окреслює такі цілі моделювання системи інформаційної безпеки в освітній організації:

- захист учнів, вихованців, педагогів, їх прав та інтересів, майна від небезпечних впливів;
- забезпечення ефективного функціонування та розвитку освітньої організації;
- зниження збитку від негативних впливів загроз інформаційній безпеці та наслідків від ризиків;
- поліпшення якості життя, підвищення добробуту учнів і педагогів (за рахунок зниження психологічних розладів, смертності, підвищення збереження здоров'я, зниження ризику розкрадання інформації) [1].

Задля реалізації поставлених цілей зазвичай використовують спрощену модель захисту, але в реальних ситуаціях, особливо тоді, коли висуваються підвищені вимоги до забезпечення інформаційної безпеки, застосовується багаторівневий захист (модель подано на рис. 1) Для того, щоб дістатися до закритої інформації, порушник повинен у цьому випадку подолати («зламати») кілька рівнів захисту [1].

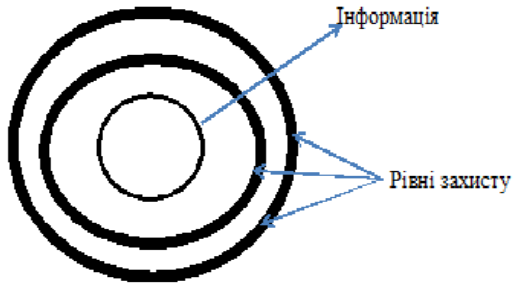


Рис. 1 Модель багаторівневого захисту інформації

Пропонована модель безпеки особистості (див. рис. 2), яка створює загальне уявлення про різноманіття дій та заходів забезпечення інформаційної безпеки школяра.

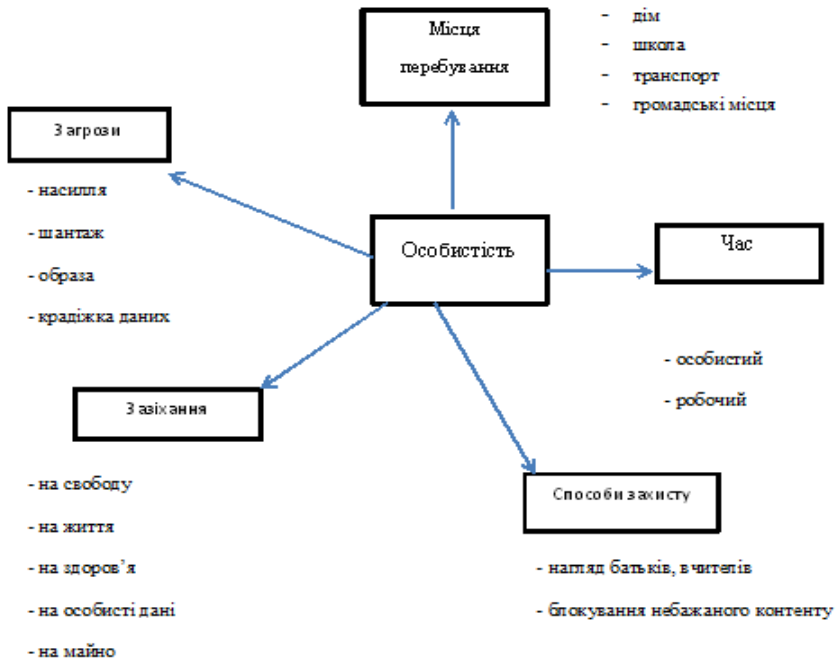


Рис. 2 Модель безпеки особистості

Об'єктом інформаційної безпеки окресленої моделі є особисте інформаційне середовище школяра. Одним зі шляхів розв'язання проблем інформаційної безпеки сучасних школярів – в організації безпечного особистого інформаційного простору у

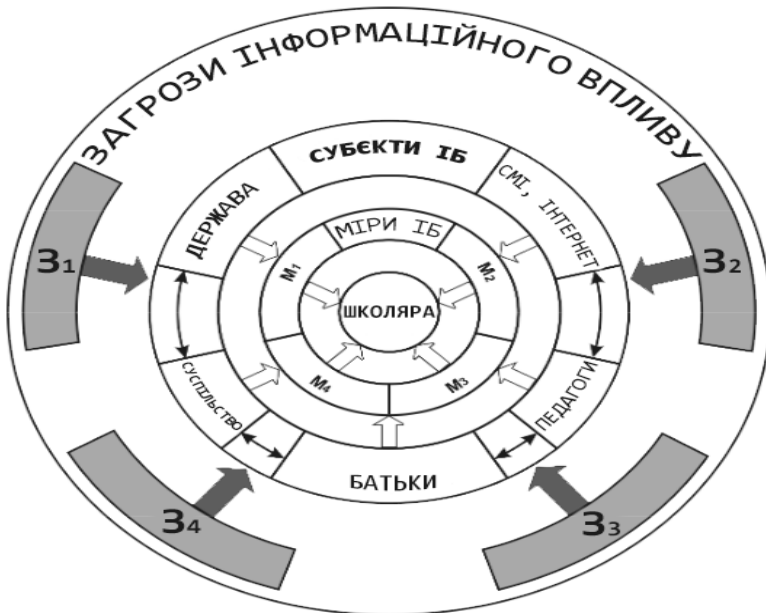
школі і сім'ї. В умовах шкільної освіти забезпечення інформаційної безпеки учнів пропонується розглядати як сукупність діяльності щодо недопущення шкоди здоров'ю, свідомості, психіці дитини. Відтак, керуюча та координаційна функції забезпечення та навчання інформаційної безпеки у школі повинна бути покладена на вчителя інформатики [6].

Однією з головних умов успішного навчання інформаційної безпеки є позиція вчителя, сутність якої становить безумовне прийняття дитини, бажання зміцнити її позицію в соціумі, надати своєчасну підтримку в саморозвитку, захистити від вчинення неприйнятних дій, відкрити шлях до соціалізації та адаптації особистості.

У моделі забезпечення інформаційної безпеки школярів (див. рис. 3) також представлені загрози інформаційної безпеки (як сукупність чинників та умов, що виникають у процесі взаємодії об'єкта безпеки з іншими об'єктами (суб'єктами). Загальна структура загрози складається з об'єкта загрози, її джерела та виявлення загрози [2].

Інформаційні небезпеки сучасних молодших школярів – це негативний аспект переходу до інформаційного суспільства в умовах глобалізації інформаційного простору й тотальної доступності інформації, що формуються під впливом вище вказаних інформаційних загроз і ризиків, яким сучасний школяр повинен уміти протидіяти, організовуючи свою навчальну діяльність.

Інформаційні небезпеки сучасних молодших школярів – це негативний аспект переходу до інформаційного суспільства в умовах глобалізації інформаційного простору й тотальної доступності інформації, що формуються під впливом вище вказаних інформаційних загроз і ризиків, яким сучасний школяр повинен уміти протидіяти, організовуючи свою навчальну діяльність.



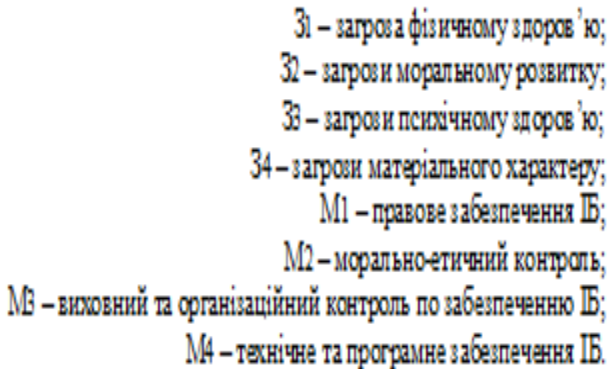


Рис. 3 Модель забезпечення інформаційної безпеки молодших школярів

У зв'язку з тим, що інформатизація суспільства призводить до виникнення нових чинників ризику, в теорії та методиці професійної освіти і викладання інформатики ставиться завдання формування у школярів уміння відстоювати свої права в питаннях інформаційної безпеки особистості. Відповідно, в педагогіці досліджуються педагогічні умови забезпечення інформаційної безпеки учнів. Для школярів, їх батьків, учителів розробляються конкретні рекомендації, покликані попередити або звести до мінімуму негативні наслідки використання комп'ютерної техніки в педагогічному процесі та повсякденному житті. Не менш важливим питанням побудови моделі забезпечення ІБ молодших школярів є визначення суб'єктів інформаційної безпеки (див. рис. 3), тобто тих, хто впливає на інформаційну безпеку і несе відповідальність за її забезпечення. Визначають такі рівні суб'єктів ІБ, а саме: держава, суспільство, особистість [4].

На рівні держави здійснюється нормативно-правове регулювання питань інформаційної безпеки неповнолітніх, організовується оновлення змісту навчальних програм, підручників із питань безпеки в курсі інформатики. Всі ці заходи по забезпеченню ІБ називатимемо правовими.

На рівні суспільства діють такі суб'єкти: громадські та комерційні організації, релігійні організації, засоби масової інформації (телебачення, радіо, друковані видання, Інтернет), загальноосвітні навчальні заклади, батьки, вчителі.

Дитина аналізує й оцінює отриману інформацію відповідно до сформованих батьками, вчителями, суспільством і державою здібностей до оцінювання загроз в інформаційному просторі, вмінні інформаційного самозахисту, а також особливостей особистого інформаційного середовища. На наш погляд, це так званий фільтр, що повинен сформувати у школяра суб'єкти інформаційної безпеки.

Недостовірні, неетичні, деструктивні інформації виходить від основних джерел інформації, а так само від засобів інформаційного впливу, чинить певний вплив на одержувача інформації – школяра. Це вплив може нанести шкоду здоров'ю (перевтома, психологічна залежність, соматичні захворювання, зниження працездатності тощо.), етичні проблеми (переоцінка моральних норм, зниження інтересу до читання, перенесення зразків поведінки з віртуальної дійсності в реальність тощо), труднощі в навчанні (відсутність часу на навчання, перевантаження зайвою інформацією, зниження успішності) [3].

З урахуванням зарубіжного та вітчизняного досвіду інформаційної безпеки суб'єкти інформаційної безпеки зобов'язані здійснювати заходи щодо забезпечення безпеки особистої інформаційного середовища молодшого школяра в межах таких напрямків:

Правове забезпечення інформаційної безпеки – це спеціальні закони, нормативні акти, правила, процедури та заходи, які забезпечують захист особистого інформаційного середовища учня на законодавчій та правовій основах для реалізації єдиної державної політики у сфері захисту дітей від інформації, що завдає шкоди їх здоров'ю та розвитку [2].

Моральний і етичний контроль, має на меті дотримання школярами під час здійснення інформаційної діяльності норм і правил поведінки в суспільстві, а також мережевої культури та етики, які складаються відповідно до міри поширення інформаційних технологій у сучасному інформаційному суспільстві.

Захист психіки і здоров'я дитини – це заходи спрямовані на актуалізацію потреби молодших школярів в здоров'ї, фізичному благополуччі, а також як засоби досягнення життєво важливих цінностей, профілактиці комп'ютерної та Інтернет залежності серед учнів, педагогічна та психологічна допомога в питаннях зменшення інформаційних небезпек у життєдіяльності школярів.

Організаційний захист – це регламентація інформаційної діяльності школярів, контроль використання мережевих сервісів і співтовариств, які мають на меті завдання шкоди особистості школяра [2].

Виховні заходи із забезпечення ІБ – формування культури безпеки, відповідальності за дії в інформаційному просторі, виховання і зміцнення духовно-моральних цінностей, патріотизму, готовності батьків і педагогів до прийняття позиції дитини та поваги її самостійності.

Технічне та програмне забезпечення ІБ – це використання різних апаратних і програмних засобів, що перешкоджають нанесенню матеріального або морального збитку особистої інформації [2].

Вищезазначені заходи щодо забезпечення інформаційної безпеки мають бути зумовлені, насамперед, віковими, психологічними і фізіологічними особливостями школярів як особистості, що формується, і тим, що порівняно з представниками інших соціальних груп, значною мірою схильна до негативного впливу інформації, яка завдає шкоди моральному розвитку і здоров'ю [3]. **Зушибка! Істочник ссылки не найден.**]

Відтак на основі моделі забезпечення ІБ молодших школярів, принципів захисту інформації та напрямів її реалізації в освітній діяльності повинна бути побудована концепція забезпечення інформаційної безпеки учнів. При цьому під концепцією розумітимемо офіційно прийняту систему поглядів на проблему інформаційної безпеки на рівні держави, суспільства або окремої особистості. Для того, щоб організувати ефективний захист від шкідливого інформаційного оточення, необхідно розробити концепцію забезпечення інформаційної безпеки особистості, що охоплюватиме: систему сучасних поглядів, ідей, цільових установок і пріоритетних напрямків, загальні положення, принципи, зміст, технологію, методологічні та теоретичні положення професійної діяльності суб'єктів процесу забезпечення інформаційної безпеки особистості школярів.

Концепція інформаційної безпеки загалом повинна містити перелік заходів та засобів, які за мінімальних витрат на їх реалізацію забезпечать максимальну безпеку. Концепція безпеки буде методологічною основою реалізації так званої політики

безпеки. Відповідна політика безпеки в загальноосвітньому закладі, у вигляді відповідного документа, встановлюватиме правила контролю шкідливого контенту, окреслюватиме шляхи їх реалізації, визначатиме напрямки діяльності щодо забезпечення ІБ всіх суб'єктів освітнього процесу.

Подальших досліджень потребують організаційно-педагогічні проблеми застосування контент-фільтрації під час доступу до ресурсів і сервісів мережі Інтернет у вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладах.

Література

1. Богатырева Ю. И. Информационная безопасность школьников в образовательной среде : теория и практика высшей школы / Ю. И. Богатырева. – Тула, 2013. – 160 с. **2.** Доктрина забезпечення інформаційної безпеки України [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/514/2009> **3. Ковальчук В. Н.** Методика забезпечення он-лайн безпеки старшокласників у навчально-виховному процесі школи [Електронний ресурс] / В. Н. Ковальчук. – Режим доступу : <http://www.journal.iitta.gov.ua> **4. Краевский В. В.** Качество педагогики и методологическая культура педагога / В. В. Краевский. – М. : 1991 – 212 с. **5. Кузьмина Н. В.** Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л., 1980. – 141 с. **6. Шишкіна М. П.** Модельний підхід у побудові комп'ютерно-орієнтованого середовища / М. П. Шишкіна. – Суми, 2004. – С. 17–21.

УДК 373.5.016:796

Віктор Шутько

СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

Шутько В. В. Сучасний погляд на проблеми фізичного виховання і формування особистості школяра.

Статтю присвячено проблемі оптимального поєднання фізичного виховання з іншими видами виховання: розумовим, моральним, естетичним, трудовим, які направлені на формування особистості школяра, для розв'язання низки важливих проблем, які склалися у фізичному вихованні загальноосвітніх закладів.

Ключові слова: фізичне виховання, формування особистості, гармонійний розвиток, педагогічний процес.

Шутько В. В. Современный взгляд на проблемы физического воспитания и формирования личности школьника.

Статья посвящена проблеме оптимального сочетания физического воспитания с другими видами воспитания: умственным, нравственным, эстетическим, трудовым, которые направлены на формирование личности школьника, для решения ряда важных проблем, которые сложились в физическом воспитании общеобразовательных учреждений

Ключевые слова: физическое воспитание, формирование личности, гармоничное развитие, педагогический процесс.

Shutko V. V. Modern look at the problems of physical education and formation of the individuality of a student.

The article is dedicated to combining physical education with other types of education: intellectual, moral, aesthetic, labor, to the direction of the formation of the individual

student, in purpose to solve some important problems that have developed in secondary school physical education.

Key words: physical education, forming of the individuality of a student, harmonic development, teaching process.

Проблема формування гармонійної особистості в галузі фізичної культури є не новою. На гармонійний розвиток, заснований на єдності фізичних і духовних сил людини, вказували основоположники теорії фізичного виховання (П. Лесгафт, Я. Каменський, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці). Більшість фахівців визнає, що найбільш оптимальним періодом для цього процесу є етап шкільного навчання, включений у межі педагогічного процесу фізкультурного навчання. Разом з цим, останніми роками спостерігається стійка тенденція до погіршення показника здоров'я школярів. Число здорових дітей за період навчання в школі знижується в 4–5 разів. Одним із чинників резистентності організму до розвитку захворюваності в шкільному віці, на думку деяких авторів, є ступінь його функціональної зрілості, пов'язаної з рівнями розумового і фізичного розвитку. Дисгармонія між фізичним і розумовим компонентами особового розвитку призводить до зниження функціональних можливостей школярів і виникнення негативних змін у їх здоров'ї. У зв'язку з цим у теорії і практиці фізкультурної освіти проблема гармонізації фізичного і розумового розвитку школярів є надзвичайно актуальною.

Мета статті – аналіз сучасних проблем фізичного виховання і формування гармонійної особистості школярів.

3-поміж соціально-культурних проблем, що вимагають негайного розв'язання перед нашим суспільством, виокремлюється проблема формування всебічно розвиненої особистості. В основі характеристик особистості лежать три провідні ознаки: гармонійний розвиток, тобто досягнення адекватного індивідуального рівня розумового, фізичного, трудового, етичного й естетичного розвитку людини в їх взаємозв'язку; соціальна активність людини; готовність до високоефективної професійної діяльності.

У Законі України «Про загальну середню освіту» метою шкільної освіти визначено забезпечення всебічного розвитку шляхом навчання і виховання. Цей процес має відповідати загальнолюдським цінностям і принципам науковості, полікультурності, світському характеру освіти. Перетворення в українському суспільстві докорінно змінили орієнтації в галузі освіти. Нова освітня філософія визначила головну стратегію діяльності: спрямування навчально-виховного процесу на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття потенційних можливостей та здібностей учнів.

Важливі компоненти вихованості школярів, які передбачають наявність системи позитивних вчинків, а також сформованість ціннісного ставлення до навколишнього світу, охоплюють такі напрямки:

– ставлення до себе (адекватна самооцінка: бачення власних переваг та недоліків, готовність працювати над розв'язанням проблем самовиховання, самовдосконалення);

– ставлення до друзів, однолітків (вміння розуміти та співчувати, готовність допомогти, виявити терпимість до недоліків інших, здатність пожертвувати своїми переконаннями, інтересами, заради друга);

– ставлення до старших (батьків, учителів), незнайомих людей (уважне ставлення до старших та оточуючих людей незалежно від обставин, вияв поваги до

батьків, учителів);

– ставлення до праці та громадських доручень (виконання запропонованого громадського доручення, надання допомоги батькам);

– ставлення до природи (вияв любові й поваги до природи, активне піклування про її збереження, відчуття єдності з природою);

– ставлення до суспільства, держави, мистецтва [10].

Нині не можна знайти жодної сфери людської діяльності, не пов'язаної з фізичною культурою, оскільки фізична культура і спорт – загально визнані матеріальні і духовні цінності суспільства в цілому і кожної людини зокрема. Історично фізична культура складалася, передовсім, під впливом практичних потреб суспільства в повноцінній фізичній підготовці підростаючого покоління і дорослого населення до праці. Водночас мірою становлення системи освіти і виховання фізична культура ставала базовим чинником формування рухових умінь і навичок. Якісно нова стадія осмислення сутності фізичної культури пов'язана з її впливом на духовну сферу людини як дієвого засобу інтелектуального, етичного, естетичного виховання.

Як відзначають деякі автори [2; 3; 6], фізична культура, на відміну від інших сфер культури, поєднує категорії соціального і біологічного в людині в єдине ціле і є сферою їх гармонізації, сферою ціннісно-орієнтованого розв'язання постійно відтворюваних суперечностей між ними. Це підтверджується і взаємозв'язком тілесного і духовного в людині, де головним є принцип їх єднання, цілості і гармонії. Отже, гармонія фізичного і духовного – їх нерозривна єдність, повинна бути основною методологічною позицією в підході до процесу засвоєння і вдосконалення людиною цінностей фізичної культури.

Фізичне виховання невід'ємне від інших видів виховання. Органічною основою їх взаємозв'язку є єдність фізичного і духовного розвитку людини. А також закономірності організації всієї соціальної системи фізичного виховання.

Фізична культура є потужним засобом соціального становлення особистості школярів, активного вдосконалення індивідуальних, особистісних якостей, а також рухової сфери. Тому фізична культура і спорт постають найважливішою умовою, а фізичне виховання – найважливішим засобом різнобічного розвитку особистості. Установка на різнобічний розвиток особистості передбачає оволодіння, з одного боку, основами фізичної культури, складниками якої є міцне здоров'я, гарний фізичний розвиток, оптимальний рівень рухових здібностей, знання та навички в галузі фізичної культури, мотиви і засвоєнні способи (уміння) здійснювати фізкультурно-оздоровчу та спортивну діяльність, а з іншого – формування інтелектуальної, вольової та емоційної сфер школяра, його естетичних уявлень і потреб [9].

Поділяє цю думку з доповненням різних форм активних заходів А. Аксьонова, яка стверджує, що фізичне виховання визначається як вид виховання, або спеціалізований педагогічний процес, змістом якого є виховання фізичних якостей, формування рухових умінь і навичок, спеціальних знань і мотивацій на самостійні заняття фізичними вправами і здоровий спосіб життя. Через активну взаємодію школярів під час занять фізичними вправами, через широке застосування таких активних форм навчання, як рухливі та спортивні ігри, естафети, змагальні ситуації, фізичне виховання передбачає формування самостійності, відповідальності, мобільності, організаторських умінь, здатності працювати в парах і групах, брати участь у діяльності в різних ролях позиціях (гравець, ведучий, суддя, контролер і тощо). Окрім того, фізичне виховання на практиці неможливе без розумового, естетичного, морального, трудового виховання, тобто на правильно організованих

заняттях фізичними вправами формується духовний складник людини, відбувається його соціальний розвиток [1].

Але з позицій сьогодення виникають труднощі у розв'язанні перспективних завдань формування особистості, які полягають у масштабному науково-технічному прогресі, високому темпі соціально-економічного життя, змінах у специфіці та змісті трудової діяльності, що значно інтенсифікує навчання школярів.

Аналіз розвитку сучасної системи шкільної освіти в Україні показує, що незважаючи на лавину новацій у системі навчання та виховання, галузі фізичного виховання вони мало стосуються. Навчально-виховний процес загальноосвітньої школи все більше переривається предметами, які розвивають тільки розумову діяльність, і при цьому зовсім не враховується зниження рівня фізичного розвитку сучасних дітей і погіршення стану їхнього здоров'я. Водночас відхилення у шкільній практиці від мети фізичного виховання і зведення його до суто нормативного підходу, що спостерігається в останні роки, не тільки суперечить ідеї формування гармонійно розвиненої особистості, але й підсилює і без того критичний стан здоров'я школярів [4].

Дослідник А. Пивовар визначає, що одним із кризових явищ вітчизняних традиційних і авторських систем освіти є розрив між фізичним вихованням й іншими аспектами виховання дітей молодшого шкільного віку, відсутність реальних механізмів, які обумовлюють взаємозв'язок пізнавальної та рухової діяльності у процесі навчання. Сутьність такої взаємодії полягає у формуванні системи навчання, яка передбачає інтегрований освітній, оздоровчий, загальний виховний ефект як запоруки оптимального розумового і фізичного розвитку дитини, що в наш час є найбільш актуальним. Фізичний розвиток дитини, вдосконалення її пізнавальних процесів, особистих психічних якостей не можна розглядати окремо одне від одного [8].

Трудова діяльність стає дедалі більше пов'язаною з підвищенням інтенсивності інформаційних процесів, а це вимагає від особистості високого рівня інтелектуальної напруги, психологічної та рухової працездатності, удосконалення власних здібностей. У зв'язку з цим виникають проблеми інтелектуальної, психологічної і рухової готовності особистості до розв'язання завдань, що постійно ускладнюються, і йдеться не лише про розумову, але й про рухову діяльність, можливість особистості накопичувати й ефективно використовувати свій особистий потенціал. Водночас актуалізується також проблема раціональності рухових дій, тобто особистість може мати високий рівень розвитку рухових здібностей (сили, витривалості, швидкості, спритності) і не мати достатнього інтелекту для того, щоб розумно й раціонально розпоряджатися ними, без зайвих енерговитрат. З іншого боку, високий рівень інтелектуальних здібностей за низького рівня фізичної підготовленості також не гарантує успіхів у сучасній трудовій діяльності. Отже, актуальною проблемою сьогодення є гармонійне поєднання й удосконалення інтелектуальних, психічних та рухових здібностей особистості в навчально-виховному процесі. На сучасному етапі такий синтез можливий під час навчання у школі лише на уроках фізичної культури. Йдеться про створення таких педагогічних умов на уроках фізичної культури, які б забезпечували одночасно вдосконалення інтелектуальних, психічних та моторних здібностей молодшого школяра, а також мотивували його до самовдосконалення. Отже, йдеться про забезпечення особистісних досягнень школярів у процесі занять фізичними вправами, які будуть використані в майбутній життєдіяльності [7, с. 104].

Під час створення педагогічних умов, про які зазначив Л. Нечипоренко [7], слід у

думках змодельовати ту особистість, яка відповідала б вимогам суспільства.

Модель особистості школяра складається з шести основних структурних компонентів: поведінковий, мотиваційний, інтелектуальний, емоційно-вольовий, комунікативний, гендерний. Кожен із компонентів має три модельні характеристики, що становлять конкретні психологічні якості.

Поведінковий компонент характеризує зовнішні умови психічної діяльності. Він охоплює тип нервової діяльності, темперамент і характер.

Мотиваційний компонент характеризує внутрішні умови психічної діяльності, які спонукають учня до досягнень. Він складається з: інтересу до виду діяльності, рівня домагання і ціннісних орієнтацій.

Інтелектуальний компонент забезпечує розуміння предмета, ці якості сприяють оволодінню руховими навичками. Він містить такі модельні характеристики: психомоторику, спеціалізовані сприйняття, оперативну пам'ять, увагу, мислення.

Емоційний компонент забезпечує саморегуляцію, самоконтроль рухової діяльності. Передбачає модельні характеристики: емоційну стійкість, психічну саморегуляцію, вольові якості.

Комунікативний компонент характеризує відносини учнів у спорті: ставлення до вчителя, ставлення до партнерів, до суперників.

Гендерний компонент показує, як школярі висловлюють свою індивідуальність [6].

У досягненні системності поєднання фізичного виховання з іншими видами виховання: розумовим, моральним, естетичним, трудовим, спрямованими на формування особистості школяра, насамперед треба розв'язати низку важливих проблем, які склалися у фізичному вихованні загальноосвітніх закладів:

– дуже низький рівень фізичного здоров'я основної частини дітей шкільного віку;

– низька ефективність уроків фізичної культури і слабка організація фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі навчального дня;

– неефективне використання канікулярного часу учнів для організації фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи;

– недостатній обсяг навчального часу на обов'язкові уроки фізичної культури;

– зведення педагогічного процесу на уроках фізичної культури до розв'язання приватних завдань, не пов'язаних з метою загальної освіти в галузі фізичної культури;

– недостатня увага до освіти учнів у галузі фізичної культури, формування стійких інтересів, мотивацій, потреб і установок на самостійні заняття фізичною культурою і спортом;

– відсутність цілеспрямованої пропаганди цінностей фізичної культури і спорту, здорового способу життя;

– низький рівень методичного забезпечення, а також недостатнє використання новітніх і ефективних фізкультурно-оздоровчих технологій;

– недооцінка значення фізичного виховання педагогічними колективами освітніх установ;

– відсутність традицій фізичного виховання в сім'ї;

– незадовільне фінансове і матеріально-технічне забезпечення фізичного виховання в освітніх установах;

– неузгодженість дій органів освіти, охорони здоров'я та фізичної дії культури і спорту в питаннях фізичного виховання підростаючого покоління [5].

Однією з болючих проблем на теперішній час у формуванні особистості школяра

виявлено деструктивний вплив навколишнього середовища. Так, В. Кириченко [4], посилаючись на О. Балакіреву зазначає, що нині спостерігається різке збільшення конфліктних недисциплінованих підлітків, які не здатні до самовладання та самоорганізації. В особливостях їх поведінки закладені приховані схильності до алкоголізму, наркоманії, моральної деградації та правопорушень. Як свідчить статистика, десятки порушень закону вчинені підлітками, котрі не досягли віку кримінальної відповідальності. Визначальна роль у розв'язанні цієї проблеми належить сучасній системі фізичного виховання, яка поступово стає невід'ємною частиною способу життя, що суттєво впливає на освіту, виховання та здоров'я людини. Порушення фізичного і нервово-психічного розвитку дітей виявляються в невротичних станах, дефектах статевого розвитку, зниженні стійкості до чинників ризику, таких як наркотики, токсичні речовини, алкоголь.

Далі у своїй роботі В. Кириченко [4] зауважує, що специфічними патогенними чинниками для школярів є чинники ризику, пов'язані з організацією навчально-виховної діяльності: інтенсифікація навчального процесу і неефективна його організація, яка базується в основному на статичних навантаженнях, що сприяє штучному скороченню обсягу рухової активності учнів. Отже, підлітки більшу частину свого часу присвячують сидінню за шкільною партою у класі чи за письмовим столом удома.

Останнім часом спостерігається негативна тенденція – зменшення інтересу до занять фізичними вправами. Головна причина такого ставлення до фізкультури з боку учнів зумовлена низьким рівнем знань про вплив фізичних навантажень на організм людини. Як наслідок, страждає не лише здоров'я підлітків, але і їх пізнавальна сфера, запізнюються у часі процеси соціалізації.

Отже, виникла необхідність: 1) перебудови системи фізичного виховання дітей і молоді на основі принципів гуманістичної педагогіки і психології; 2) посилення уваги до особистості кожного школяра як вищої соціальної цінності, перетворення учня з об'єкта соціально-педагогічної дії педагога на суб'єкт активної творчої діяльності на основі формування мотивації до різнобічного і гармонійного розвитку; 3) усвідомлення системності поєднання фізичного виховання з іншими видами виховання: розумовим, моральним, естетичним, трудовим, які спрямованні на розв'язання важливих проблем, що склалися у фізичному вихованні загальноосвітніх закладів.

Література

- 1. Аксёнова А. В.** Идеи социального развития младших школьников в процессе физического воспитания в теории и практике П. Лесгафта и В. Пирусского / А. В. Аксёнова // Психология и педагогика: вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 375 – С. 130–134.
- 2. Безруких М. М.** Здоровьесберегающая школа / М. М. Безруких. – М. : МПСИ, 2004. – 240 с.
- 3. Гогоунов Е. Н.** Психология физического воспитания и спорта: [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Е. Н. Гогоунов, Б. И. Мартыанов. – М. : Академия. 2000. – 288 с.
- 4. Кириченко В.** Развитие интеллектуальных способностей подростков средствами спортивных игр / В. Кириченко // Научный часопис Нац. пед. университета ім. М. П. Драгоманова. Серія № 15. «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури» / за ред. Г. М. Артюзова. – К., 2013. – Том 2. – Випуск 7 (33). – С. 108–112.
- 5. Латышова И. К.** Здоровье детей и проблемы физического воспитания школьников / И. К. Латышова // Педагогика, психология та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр. / за ред. Єрмакова С. С. – Х. : ХДАДМ, – 2009. –

№ 10. – С. 102–105. **6.** Личность и её формирование в процессе физического воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ns-sport.ru/lichnost-s-ee-formirovanie-v-processe-fizicgeskogo-vospitaniyurage-25.html>. **7. Нечипоренко Л. А.** Формування особистісних досягнень підлітків у процесі фізичного виховання / Л. А. Нечипоренко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. / за ред. Єрмакова С. С. – Х. : ХДАДМ, – 2010. – №4. – С. 104–107. **8. Пивовар А. А.** Поспиданий розвиток фізичних і пізнавальних здібностей дітей 5 і 6 років у процесі фізичного виховання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фізичного виховання і спорту : 24.00.02. «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / А. А. Пивовар. – Львів, 2005. – 24 с. **9. Родин М. А.** Формирование личности старших подростков в условиях учебно-тренировочного процесса / М. А. Родин // Физическая культура: научно-методический журнал. – 2003. – №4. – С. 15–18. **10. Шкабура О. Н.** Формування ціннісних орієнтацій першокласників [Електронний ресурс] / О. Н. Шкабура. – 2013. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summaupbring/34366/.

УДК 373.41

Світлана Якименко

ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ

Якименко С. І. Інтеграційні процеси в сучасній початковій освіті.

У статті розглянуто питання інтеграційних процесів у сучасній початковій школі: проблеми та перспективи. Проаналізовано головні аспекти, причини і тенденції розвитку інтеграційних процесів, що безпосередньо стосуються змісту початкової освіти.

Ключові слова: інтеграція, інтеграційні процеси, початкова школа, навчання.

Якименко С. И. Интеграционные процессы в современном начальном образовании.

В статье автор рассматривает вопрос интеграционных процессов в современной начальной школе: проблемы и перспективы. Анализирует главные аспекты, причины и тенденции развития интеграционных процессов, которые непосредственно касаются содержания начального образования.

Ключевые слова: интеграция, интеграционные процессы, начальная школа, учеба.

Yakymenko S. I. Integration processes in modern primary education.

In this article the author considers questions of integration processes in the modern primary school : problems and prospects. The author analyzes the main aspects , reasons and tendencies of development of integration processes that relate directly to the contents of primary education.

Key words: Integration , integration processes, primary school, education.

Інтеграційні процеси в освіті – явище досить складне, комплексне і різнобічне за різновидами свого вияву, яке вимагає аналізу психологічної й педагогічної позицій.

Основна мета навчання на інтегративній основі – надати цілісне уявлення про навколишній світ – пов’язана з підвищенням розумової активності учнів, а отже, необхідне визначення психофізіологічних основ інтеграції знань, чітке уявлення про

фактичні особливості розвитку в дитинстві основних мисленневих дій.

Психофізіологічне обґрунтування механізму оволодіння знаннями і процесу їх інтеграції нам уявляється можливим на підставі двох психологічних концепцій – теорії поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, А. Леонтьєв, Н. Талізін) й асоціативно-рефлекторної природи розумової діяльності (С. Кабанова-Меллер, Н. Менчинська, Ю. Самарін).

Мета статті – проаналізувати головні аспекти, причини і тенденції розвитку інтеграційних процесів, що безпосередньо стосуються змісту початкової освіти.

Значення інтеграційних процесів Н. Талізін [6] вбачає вже у власне психофізіологічному механізмі поетапного переходу представлених у матеріальній – матеріалізованій формі відомостей зовнішнього плану у внутрішній, розумовий план у процесі поетапного формування розумових дій. Окреслена концепція пояснює механізм формування нових знань завдяки інтеграції послідовно здійснюваних навчальних дій (дія з об'єктом у матеріальному вигляді, дія як зовнішньомовленнєва діяльність, зовнішня мова про себе, внутрішня мова як акт думки), об'єктивна інформація з навколишнього світу стає надбанням свідомості учня.

Концепція не надає психологічного пояснення процесу синтезу знань, утворення зв'язків їх систем у процесі знання.

На вияв інтеграційних процесів спрямована розроблена Ю. Самарінін [5] психофізіологічна теорія асоціативно-рефлекторної природи розумової діяльності. В основу окресленої теорії про асоціативне мислення покладено твердження автора про те, що будь-яке знання є асоціація, а система знань є система асоціацій (асоціація в перекладі з латинської значить – поєднувати). Відповідно до запропонованої класифікації асоціації, які виникають у процесі навчання, поділяються на кілька видів, які поетапно ускладнюються: локальні, власне системні, внутрісистемні та міжсистемні.

До локальних асоціацій автор відносить найпростіші зв'язки, утворені в межах цих фактів, очевидно, що в цьому випадку інтегративні зв'язки є найбільш простими, які не розкладаються на елементарні.

На рівні системних асоціацій, названих Ю. Самарінін власне системними, асоціації виникають на підґрунті вивчення матеріалу конкретної теми чи предмета, явища, коли вивчення нових фактів і понять супроводжується порівнянням з одержаними раніше даними, отже відбувається найпростіше узагальнення знань, але вони не співвідносяться з суміжними знаннями. на цьому рівні виникає аналітико-синтетична діяльність учнів.

Інтеграційні зв'язки, утворені між розділами навчального предмета, курсу, які відображають причинно-наслідкові, часові, кількісні зв'язки, коли відбувається широке застосування знань у межах навчального предмета, який вивчається, названі внутрішньо системними асоціаціями, які забезпечують пізнання цілісних систем знань (біологічних, фізичних тощо).

Вищим рівнем системних асоціацій, а отже, і вищим ступенем розумової діяльності, є зв'язки між матеріалом різних навчальних предметів чи – міжсистемні асоціації, вони об'єднують, узагальнюють різні системи знань, надають змогу пізнати явище чи процес у його розмаїтті. На рівні цих асоціацій виникають загальні поняття, створюються умови встановлення взаємозв'язків на стику різних галузей знань. Отже, відслідковано динаміку розвитку інтеграції асоціацій локальні і власне системні асоціації служать підґрунтям утворення внутрішньосистемних, а ті у свою чергу утворюють міжсистемні.

Дані психологічні посилання, на думку Ю. Колягіна, О. Алексеєнко [3], Ю. Кустова, Ю. Кустова [4], надають змогу визначити основні риси можливої інтеграції навчання у школі. Ю. Самарін підкреслює, що в початковій школі, виходячи з теорії асоціативного мислення, інтеграція повинна мати кількісний характер – «потроху про все», діти, одержуючи все нові й нові уявлення про поняття, систематично доповнюють і розширюють коло знань, які вже є) рухаючись у пізнанні за спіраллю) [5].

Навність локальної асоціації, характерної для молодшого шкільного віку, а також можливість початку формування власне системних асоціацій є психологічною основою інтеграції в початковій школі.

Як показав аналіз літератури, на сучасному етапі в жодному педагогічному словнику, педагогічній енциклопедії чи довіднику немає сформульованого визначення поняття «інтеграція», хоча в педагогічній, методичній літературі широко використовується надзвичайно велика кількість термінів, пов'язаних із коренем слова «інтеграція», наприклад, інтегровані й інтегративні курси, інтегроване навчання, інтегрований урок тощо. Нині є низка спеціальних наукових праць із педагогіки, у яких сучасні науковці роблять спроби дати визначення феномену педагогічної інтеграції:

– інтеграція – «система органічно пов'язаних навчальних дисциплін, побудована за аналогією з навколишнім світом». В основу інтеграції покладено аксіому, що все у світі взаємопов'язане і не існує в «чистому вигляді» (О. Гілязова);

– інтеграція – «рух системи до великої органічної цілісності» (І. Яковлев);

– інтеграція – «процес наближення і зв'язку наук, який відбувається поряд із процесами диференціації, становить собою високу форму втілення міжпредметних зв'язків на якісно новому ступені навчання» (Н. Сердюкова);

– інтеграція – «провідна форма організації змісту освіти на підставі загальності і єдності законів природи, цілісності сприйняття суб'єктом навколишнього світу»;

– інтеграція – «цілеспрямоване об'єднання, синтез певних навчальних дисциплін у самостійну систему цільового призначення, спрямовану на забезпечення цілісності знань і вмінь» (В. Сидоренко).

Очевидно, що більшість педагогів спирається на процесуальні характеристики явища педагогічної інтеграції.

Більш повно поняття інтеграції в педагогіці, на наш погляд, надає В. Безрукова. На її думку, можлива побудова визначень педагогічної інтеграції на різних підставах:

– педагогічна інтеграція – вища форма взаємозв'язку (розділів освіти, етапів освіти), якій властиві нерозривність компонентів, нова об'єктивність – монооб'єкт, нова структура, нові функції об'єктів, які вступають у зв'язок. (Підстава для визначення – специфічні характеристики інтеграції як вищої форми взаємозв'язку);

– педагогічна інтеграція – це вища форма вираження єдності цілей, принципів змісту, форм організації процесу навчання і виховання, які здійснюються в декількох розділах освіти, спрямована на інтенсифікацію системи підготовки учнів. (Підстава для визначення – зміст освіти);

– педагогічна інтеграція – це створення укрупнених педагогічних одиниць на основі взаємозв'язку різних компонентів навчально-виховного процесу кількох розділів підготовки учнів. (Підстава для визначення – поняття укрупнених педагогічних одиниць).

Об'єктивна теоретична оцінка ознак, виділених шляхом проведеного вище зіставлення надає нам підстави вивести своє визначення «інтеграції» в педагогіці.

Органічна інтеграція в педагогічних процесах вимагає врахування того, що ефективність процесу і якість результату залежить не тільки від структурних зв'язків компонентів, але і взаємодії їх потенційних можливостей, інтересів, мотивів і навіть настрою об'єкта і суб'єкта педагогічної системи.

При цьому суперечливий характер самої взаємодії рівною мірою може призвести як до позитивних, такі і негативних чи нейтральних результатів.

Сутність взаємодії може бути розкритою повністю, якщо поєднати структурні доцільно організовані зв'язки з енергетичним запасом спрямованості людини на майбутню чи перспективну справу. Інакше кажучи, в педагогічних системах мета та умови створюються ніби зовні, але вони повинні спонукати педагога і учнів до власних цілей, які у свою чергу інтегруються в більш загальне прагнення, яке зумовлює взаємні зміни і розвиток.

Педагогічна інтеграція – це структурний доцільно організований зв'язок однотипних частин і елементів змісту, форм і методів навчання в межах освітньої системи, яка веде до саморозвитку учнів.

Стосовно системи початкового навчання поняття «інтеграція» може мати кілька значень:

По-перше, це створення в учня цілісного уявлення про навколишній світ (інтеграція розглядається як мета навчання). Результат такої інтеграції – учень одержує ті знання, які відображають пов'язаність окремих частин світу як системи, дитина з перших кроків уявляє світ як єдине ціле, уякому всі елементи перебувають у тісному взаємозв'язку.

По-друге, це відшукування спільної платформи зближення предметних знань (тут інтеграція – засіб навчання). На стику традиційних предметних знань, які вже є, діти одержують все нові й нові уявлення про явища навколишнього світу, систематично доповнюючи їх і розширюючи (рухаючись у пізнанні по спіралі).

По-третє, як результат – розвиток учнів, інтеграція в навчанні характеризується діалектичним характером сучасного наукового стилю мислення. Для учнів спостереження об'єкта, який вивчається, не залишається ізольованим елементом. Учень, порівнюючи, будуючи умовисновки, мислить розгляданий об'єкт у різнобічній сфері уявлень і понять, які актуалізуються завдяки різнобічному сприйманню предмета. Встановлення зв'язків між різними формами мислинневих процесів і предметних дій забезпечує цілісність діяльності учнів, її системність.

Наукові дослідження в галузі психології і педагогіки надають нам змогу стверджувати, що навчання побудоване на ідеях інтеграції, не тільки можливе, але й обґрунтовано необхідне, особливо для молодшого шкільного віку.

Оскільки ми з'ясували, що інтеграція – це звичайне об'єднання частин в ціле, а система, яка зумовлює кількісні і якісні зміни, логічно, що вона повинна мати різні рівні. З питання визначення рівнів педагогічної інтеграції у педагогів думки розходяться.

Так, В. Аберган установлює такі рівні інтеграції в навчальному процесі:

- міжпредметні зв'язки;
- дидактичний синтез;
- цілісність.

Такої ж трирівневої градації інтегративного процесу дотримується Ю. Тюнників. Він виокремив низький (модернізація процесу навчання тільки відносно його змісту), середній (комплексування компонентів процесу навчання) і високий (синтез цілісного новоутворення) рівні.

І. Коложварі, Л. Січеникова розмежують чотири рівні інтеграції:

- інтенсифікація пізнавального інтересу і процесу вироблення загально-навчальних умінь на інтегрованому курсі;
- об'єднання понятійно – інформаційної сфери навчальних предметів;
- порівняльно-узагальнювальне вивчення матеріалу;
- самостійне зіставлення фактів, встановлення зв'язків і закономірностей між явищами і подіями. застосування спільно вироблених навчальних умінь.

Як бачимо, ці виокремлені рівні різняться різними підходами і є багатоаспектними. Ми вважаємо, що різне виокремлення рівнів у педагогічній інтеграції відбувається від змішування понять двох термінів «зміст освіти» і «зміст навчання», які широко використовуються в педагогічній літературі в останні десятиліття. Різниця між ними зумовлена відмінністю власне понять «освіта» і «навчання».

Оскільки освіта – особистісний здобуток людини, сукупність змін, які відбуваються в ній у результаті її власної активності, які виражаються в оволодінні системою знань, умінь і навичок, досвідом творчої діяльності, в сформованості світогляду, розвитку якостей особистості, той зміст освіти – це той задатний (бажаний) результат, який сформульовано в Державному освітньому стандарті у вигляді вимог до знань, умінь і навичок.

Зміст навчання є стосовно до змісту освіти становить засіб стосовно до мети. У якості змісту навчання виступають навчальна інформація і комплекс завдань і вправ, які забезпечують у сукупності потенційні можливості засвоєння певної системи знань. У згорнутому вигляді зміст навчання подано у вигляді навчального плану, більш розгорнуто – в навчальних програмах, повно – підручниках, навчальних посібниках, дидактичних матеріалах, у повідомленні навчальної інформації викладачем.

На наш погляд, виокремлення рівнів у педагогічній інтеграції повинне бути одо аспектне. У межах дослідження розглянемо виокремлені педагогами рівні інтеграції змісту навчання.

Так, становить інтерес підхід розглядуваного педагогічного явища доктора педагогічних наук В. Фоменка. Вивчаючи інтеграційні процеси в школі, він виокремлює мінімальний рівень інтеграції змісту – це рівень традиційних міжпредметних зв'язків, «фрагментарного характеру, так і значного взаємопроникнення, різноякісних систем змісту», високий рівень інтеграції визначається «органічним злиттям, глибиною взаємопроникнення різнорідних і досить крупних масивів змісту» [6]

Також дворівневу інтеграцію бачить Т. Браже [2]. На її думку, інтеграція може бути внутріпредметною і міжпредметною. С. Шпильова вважає, що до такої класифікації варто додати позапредметну інтеграцію. [5]

Окрім рівнів інтеграції в педагогіці виокремлюються і її види. В. Фоменко, А. Катомків, І. Кошміна розрізняють горизонтальне і вертикальне інтегрування. Під горизонтальним інтегруванням мається на увазі поширений спосіб об'єднання подібного змісту низки предметів; під вертикальним інтегруванням – об'єднання матеріалу, який повторюється в різні роки, об'єднання певною темою виховання.

Нам видається, що інтеграційні процеси виявляються на трьох рівнях: внутріпредметному, міжпредметному, міжсистемному і, як відмічає В. Фоменко, з високим чи слабким ступенем інтеграції, що суттєво впливає на відбір змісту, так і на конкретні технології вчителя.

Рівні інтеграційного змісту навчального матеріалу

| Рівні | | Змістовний відбір і структурування навчального матеріалу | Особливості побудови самого процесу навчання |
|---------------------------------|---|---|---|
| внутрішньо предметна інтеграція | високий ступінь інтеграції | Спіральна структура на основі принципу концентричності. Зміст поступово збагачується новими відомостями, зв'язками і залежностями | Особливості – висхідна проблема, не зникає з поля зору учнів, розширюється коло пов'язаних з нею знань. Відбувається все більше ускладнення співвідношення елементів, поглиблення пізнання. |
| міжпредметна інтеграція | міжпредметні зв'язки (слабкий ступінь інтеграції) | 1. Горизонтальний тематизм. Лінійна структура. За змістовну одиницю навчання береться тема, яка може бути пов'язана з темами інших навчальних дисциплін. Міжпредметні зв'язки встановлюються за складом наукових знань (фактичні, понятійні, конкретні) 2. Вертикальний тематизм. Об'єднання кількох шкільних предметів за принципом – діалог на задану тему. Тема вміщує в себе конкретний зміст, образ, емоційний стан, моральний і естетичний зміст. Вона як ключова фраза, образно-словесний символ, лейтмотив проходить через декілька уроків протягом тижня. | Особливість – включається епізодично матеріал інших предметів; - зберігається самостійність кожного предмета зі своїми цілями, завданнями, програмою; - у цілому зберігається програма уроку; - тема може бути розглянутою на програмному навчальному матеріалі чи вводиться додатковий матеріал на розсуд учителя; - приділяється різна кількість часу: від п'яти хвилин і більше; - втілення на уроці різне: інший підхід до розбору твору, нове образне порівняння й асоціації, нові вправи чи творчі завдання, стисла бесіда за змістом теми, невеличке зауваження, акцент під час пояснення, проблемний діалог, пояснення |

| | | | |
|------------------------|--|---|---|
| міжсистемна інтеграція | інтегрований урок (середній ступінь інтеграції) | <p>Горизонтальний тематизм.</p> <p>Змішана структура. Різні форми організації змісту:</p> <ul style="list-style-type: none"> - пластоподібна; - спіралеподібна; - заємопроникаюча; - контрастна; - індивідуально-диференційована (творча) | <p>Особливість – предметом аналізу виступають багатопланові об'єкти, інформація про сутність яких міститься в різних навчальних дисциплінах;</p> <ul style="list-style-type: none"> - зберігається самостійність кожного предмета зі своїми метою, завданнями, програмою |
| | <p>інтегрований курс (середній ступінь інтеграції)</p> <p>(високий ступінь інтеграції)</p> <p>(високий ступінь інтеграції)</p> | <p>Горизонтальний тематизм.</p> <p>Змішана структура.</p> <p>1. Об'єднання кількох навчальних предметів навколо певної стрижневої теми чи основних понять</p> <p>2. Об'єднання окремих тем різних навчальних дисциплін у блоки.</p> <p>Об'єднання в єдине ціле змісту, освітніх галузей початкового навчання організоване за другим рівнем інтеграції, зі змістом додаткової освіти</p> | <p>Особливість – предметом аналізу є багатопланові об'єкти, інформація про сутність яких міститься в різних навчальних дисциплінах;</p> <ul style="list-style-type: none"> - цілісність педагогічної системи, співвідношення цілого і складників, а також взаємозалежність частин і зв'язки між ними; <p>Особливість – предметом аналізу виступають багатопланові об'єкти, інформація про сутність яких міститься в різних навчальних дисциплінах;</p> <ul style="list-style-type: none"> - включення в процес пізнання всіх аналізаторів (зорових, слухових, дотикових, нюхових, тактильно-рухових), що забезпечує міцність утворення умовних зв'язків у пізнанні дитиною навколишньої дійсності). |

Інтеграція здатна розв'язувати чисельні проблеми освітньої системи. Звичайно, система інтегрованого навчання ще недостатньо опрацьована, а тому неоднозначно сприймається багатьма педагогами. Її повне теоретичне обґрунтування та запровадження у практику навчання – справа майбутнього. Але вже нині є очевидним, що інтегроване навчання як ніяке інше закладає нові умови діяльності викладачів та учнів, є чинною моделлю активізації інтелектуальної діяльності та розвиваючих прийомів навчання. Інтеграція зобов'язує до використання

різноманітних форм викладання, що має великий вплив на ефективність сприйняття учнями навчального матеріалу, вона стає для всіх її учасників – викладачів, і учнів, і батьків, і адміністрації – школою співпраці та взаємодії, що допомагає разом просуватися до спільної мети. Сучасна педагогічна наука вважає інтеграцію одним із головних дидактичних принципів.

Підсумовуючи наукові дослідження з проблем інтеграції елементів змісту освіти, зазначимо, що у процесі виховуючого навчання необхідно поступово забезпечити у молодших школярів цілісну систему знань про навколишню дійсність. Окрім відомих нині науці фактів, доцільно ознайомити їх із систематизацією наукових понять відповідно до розвитку науки, навчити їх на доступному рівні виокремлювати в єдиній системі знань фундаментальні знання та зв'язки, забезпечити наступність знань та акцентування на перспективних напрямках їх застосування.

Література

1. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива / І.Бех // Початкова школа. – 2002. – № 5. – С. 5–6. **2. Браже Т. Г.** Інтеграція предметів в сучасній школі / Т. Г. Браже // Література в школі. – 1996. – № 5. – С. 150–154. **3. Колягін Ю. М.** Інтеграція шкільного навчання / Ю. М. Колягін, О. Л. Алексєнко // Початкова школа. – 1990. – № 9. – С. 28–32. **4. Кустов Ю. А.** Інтеграція як педагогічна проблема / Ю. А. Кустов, Ю. Ю. Кустов // Інтеграція в педагогіці і житті: [зб. науч.-метод. работ]. – Самара, 1994. – С. 7–17. **5. Самарин Ю. А.** Очерки психології розуму. Особливості умовної діяльності школярів / Ю. А. Самарин. – М., 1962. – 504 с. **6. Талізіна Н. Ф.** Управління процесом усвоєння знань: психологічні основи / Н. Ф. Талізіна. – М.: Изд. Моск. ун-та, 1984. – 344 с.

РОЗДІЛ 3 АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОСВІТИ

УДК 378.091.27

Марина Бутиріна

ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ ТА РОЗРОБЛЕННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ ЗНАТЬ

Бутиріна М. В. Особливості конструювання та розроблення тестових завдань для педагогічного контролю знань.

У статті розглянуто актуальні проблеми організації тестового контролю знань студентів вищих педагогічних навчальних закладів; охарактеризовано завдання та види педагогічного тестування; виявлено послідовність розроблення та вимоги до створення й застосування тестів; досліджено переваги та недоліки тестового контролю знань як способу контролю знань студентів.

Ключові слова: контроль знань, педагогічне тестування, тестовий контроль, валідність.

Бутирина М. В. Особенности конструирования и разработки тестовых заданий для педагогического контроля знаний

В статье рассмотрены актуальные проблемы организации тестового контроля знаний студентов высших педагогических учебных заведений; охарактеризованы задачи и виды педагогического тестирования; изучена последовательность разработки и требования к созданию и применения тестов; исследованы преимущества и недостатки тестового контроля знаний как способа контроля знаний студентов.

Ключевые слова: контроль знаний, педагогическое тестирование, тестовый контроль, валидность.

Butyrina M. V. Particularities of the design and development of tests for teaching knowledge control

The article describes the current problems of the organization of control test for students' 'knowledge of higher educational institutions, described the objectives and types of teacher testing, development and studied the sequence requirements for the establishment and application of tests, investigated the advantages and disadvantages of the test control knowledge as a way to control the students' knowledge.

Key words: control of knowledge, teacher testing, test control, validity.

Якість освіти великою мірою залежить від стану контролю навчальних досягнень студентів, учнів, слухачів. Саме тестування, рейтинги, інші сучасні засоби педагогічного контролю й оцінювання можуть покращувати якість навчання студентів, удосконалити навчальну, методичну, виховну діяльність викладачів і управлінську діяльність адміністрації вищого навчального закладу [2, с. 5].

Незважаючи на чисельність праць, присвячених питанням тестового контролю, поки що відсутні конкретні науково обґрунтовані рекомендації щодо створення інструментарію, проведення й оцінювання результатів тестування. Відсутня єдність думок науковців щодо таких аспектів: принципи та умови конструювання різнорівневих тестових завдань та тестів загалом; основні технологічні етапи створення тесту; диференціація тестових завдань за ступенем складності тощо. Ці

обставини не дозволяють ефективно застосовувати у процесі підготовки майбутніх кваліфікованих педагогів тестовий контроль як метод об'єктивного вимірювання результатів навчання [5, с. 9].

Психолого-педагогічні засади контролю знань ґрунтовно висвітлені у працях А. Алексюка, С. Архангельського, Ю. Бабанського, О. Безносюка, В. Беспалька, А. Дьоміна, М. Єсіпова, К. Інгенкампа, Ч. Купісевича, І. Лернера, М. Махмурова, В. Оконя, П. Олійника, О. Онищук, П. Підкасистого, І. Підласого, Л. Романишиної, М. Скаткіна, Д. Сметаніна, Н. Тализіної, І. Харламова. Сучасні підходи до організації тестового контролю навчання знайшли своє відображення у працях В. Бочарнікової, І. Булах, Л. Добровської, В. Ільїна, Е. Лузик, Л. Колодійчука, О. Мокрова, Л. Морської, Ф. Мухамедзянової, І. Романюка, В. Полюка, Н. Сєногноєвої, О. Ямкового та ін.

Мета статті. Дослідження переваг та недоліків тестового контролю знань допоможе адекватно визначити актуальні проблеми організації тестового контролю знань студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Задля зменшення недоліків педагогічного тестування необхідно дослідити завдання та види педагогічного тестування, виявити послідовність розроблення та вимоги до створення та застосування тестів у процесі контролю знань студентів вищих навчальних закладів.

Педагогічним контролем у навчально-виховному процесі називають систему перевірки й оцінювання результатів навчання і виховання студентів. Практика і численні наукові дослідження підтверджують, що різноманітні види педагогічного контролю стимулюють навчання і поведінку студентів. Спроби повністю або частково вилучити педагогічний контроль із навчального процесу знижують якість навчання, надають інші негативні результати [4, с. 57].

Навчальний процес у ВНЗ має у своєму доробку різні форми контролю знань, вмінь і навичок: співбесіда, контрольні роботи, колоквіуми, реферати, семінари, самоконтроль, лабораторні і практичні роботи, розрахунково-графічні роботи, курсові й дипломні проекти (роботи), різні види навчальної виробничої практик, заліки, іспити. Перераховані форми педагогічного контролю є традиційними і широко застосовуються у ВНЗ. Педагогічний контроль забезпечує безперервність процесу виховання, освіти та професійної підготовки, виконуючи при цьому чотири головні взаємоз'язані функції: діагностувальну, освітню, виховну та організаційну.

Сучасна світова практика широко застосовує задля визначення рівня знань тестовий контроль і рейтинг, які в повному обсязі враховують усі функції педагогічного контролю. Це об'єктивні, прозорі й науково обґрунтовані методи кількісного подання результатів діагностування.

За визначенням В. Аванесова, педагогічний тест – це система завдань специфічної форми, змісту, розташованих за зростанням складності, яка надає змогу якісно виміряти рівень підготовки випробуваних і оцінити структуру їхніх знань. Науковець наголошує, що тестовий процес – достатньо широке поняття, що містить у собі появу основних ідей, теорій, методів, а також саму практику тестування [1, с. 19]. Відповідно до такого розуміння змісту поняття «педагогічний тест», сам процес педагогічного тестування означає процес вимірювання рівня підготовки студентів і є способом оцінювання структури їхніх знань, умінь, навичок.

Спираючись на підхід В. Аванесова, під професійно зорієнтованим педагогічним тестом, ми розуміємо систему специфічних завдань певного змісту, що застосовуються задля об'єктивного оцінювання структури, рівня та якості підготовки студентів до професійної діяльності. Проте у вітчизняній та зарубіжній психолого-

педагогічній літературі немає єдиного підходу до питання класифікації тестів, які використовуються задля оцінювання знань. Так, Л. Банкевич, Л. Бечмен, В. Коккота, М. Портал, С. Суворов, Дж. Харріс пропонують класифікувати педагогічні тести відповідно до мети тестування. І. Зварич, В. Ландсман розрізняють тести, що використовуються у проведенні різних видів контролю. Г. Артюшин, Н. Давидкіна та ін. науковці розрізняють тести за структурою побудови.

І. Булах виокремлює «стандартизовані» та «нестандартизовані тести». «Стандартизовані тести» – це тести, які пройшли спеціальний методологічний експеримент з вироблення нормативів (систем критеріальних оцінок), перевірки надійності та валідності на основі репрезентативної вибірки, та які мають добре описаний інструктивно-методичний апарат [3, с. 14].

Викладач повинен знати, що тестовий контроль має бути:

- індивідуальним (перевірка, оцінка, облік і корекція власних результатів навчання кожного студента);

- систематичним, регулярним (постійний контроль успішності кожного студента у навчанні (за тему, семестр, рік);

- об'єктивним (виключення суб'єктивних, помилкових суджень і висновків викладача, які ґрунтуються на недостатньому вивченні студентів або упередженому ставленні до них та пом'якшення впливу соціальних, особистих та емоційних чинників, які супроводжують процес оцінювання);

- прозорим (студенти повинні розуміти, чому їх відповідь оцінено саме такою кількістю балів);

- валідним (відповідність пропонованих тестових завдань матеріалу, що перевіряється, тобто, завдання тесту повинні охоплювати всі аспекти перевірки, причому у правильній пропорції);

- усебічним (охоплювати всі розділи програми), (контроль знань теоретичних положень, предметних та загальних умінь та навичок, інтелектуального й загальнопсихічного розвитку студентів, виявлення їхніх нахилів і здібностей);

- диференційованим (урахування як рівнів засвоєння програмового матеріалу так і індивідуальних особливостей студентів);

- надійним (отримані результати тестового контролю повинні корелювати з результатами повторних вимірювань (ступінь точності, з якої можна скласти кількісне уявлення про певну ознаку, наприклад, рівень знань, навичок і умінь, розвитку індивіда);

- точним (мінімальна похибка у вимірюванні даним тестом);

- якісним (спрямований як на оволодіння предметними знаннями і вміннями, так і на перевірку розвитку загальнопредметних вмінь (аналізувати, міркувати, робити логічні висновки);

- взаємопов'язаним між собою (послідовність у термінології);

- різноманітним за формами проведення (створення умов для реалізації всіх функцій контролю та сприяє підвищенню інтересу студентів до його проведення);

Створення надійного тестового інструменту передбачає такі етапи конструювання тестових завдань:

- визначення мети тестування;

- відбір навчального матеріалу, засвоєння якого належить перевірити;

- побудова специфікації тесту (визначення цілей, завдань, плану, структури тесту, зазначення вимог і правил проведення тестування, оброблення результатів та їх інтерпретації);

- вибір форматів тестових завдань;
- конструювання бази тестових завдань;
- конструювання тесту (побудова композиції тесту в цілому) та оцінювання його валідності;
- визначення логістики тестування, планування часу виконання тесту та темпу виконання окремих завдань;
- розроблення інструктивних матеріалів, форми бланку відповідей; проведення тестування з дотриманням процедур і правил тестування;
- оброблення й аналіз результатів; встановлення валідності методу оцінювання [6, с. 38].

Використання тестового контролю дає змогу розв'язувати важливі завдання щодо управління навчально-виховним процесом у вищих педагогічних навчальних закладах: коригування змісту освітніх стандартів і навчальних програм, удосконалення методів викладання предметів, підвищення ефективності самостійної роботи студентів. Головні результати тестового контролю: поліпшення якості освіти, рівня навчальних досягнень студентів, наявність об'єктивної інформації про результати успішності студентів. За тестуванням визначають компетенції, які сформовані у студента вищого педагогічного навчального закладу.

Перевагами тестового контролю є: оперативність контролю й економія часу на перевірку рівня знань студентів; можливість одночасного тестування великої кількості студентів; можливість контролю широкого діапазону набутих знань; перевірки результативності самостійної роботи студентів з теми або розділу навчального курсу; більш об'єктивна оцінка набутих знань, умінь, навичок та уникнення при цьому можливості суб'єктивізму з боку викладача; забезпечення індивідуального підходу; можливість швидкого інформування студентів про результати тестування; використання ПК, що значно підвищує ефективність і швидкість тестового контролю [7, с. 10].

Однак система тестового контролю має і негативні характеристики: мала кількість спеціалістів із тестування в системі освіти, що уповільнить процес переходу на сучасне тестування, оскільки ні навчання в аспірантурі, ні здобуття освіти в педагогічних закладах, на педагогічних факультетах не передбачало вивчення методики складання тестових завдань; підручники розраховані на усне опитування перевірки знань; деякі тести припускають можливість угадування відповіді; слухач може забути факти, які слід використовувати у відповіді, але згадати їх, переглядаючи перелік можливих відповідей на завдання тесту; за тестового контролю не задіяно мовленнєвий апарат, що унеможливує дослідити логіку міркування студента; повний перехід виключно на тестову перевірку знань студентів швидко зробить не засвоєння, а саме контроль основною метою діяльності студента; у вищому навчальному закладі є предмети, зміст яких важко охопити системою тестів, навіть у межах одного предмета, не всі теми рівномірно перевіряються за допомогою тестів; знижується рівень кваліфікації викладача (перевірка тестових завдань та контрольних робіт здійснюється в автоматичному режимі і не надає професійного навантаження); студент, подаючи лише номери відповіді, не демонструє розв'язання – розумова діяльність студента і результат може бути тільки ймовірнісною [8].

Слід зазначити, що тестовий контроль знань студентів не суперечить іншим формам педагогічного контролю, які ґрунтуються на безпосередньому спілкуванні викладача зі студентами, проте він надає викладачеві об'єктивну інформацію про рівень знань студентів, прогаліни в їхній підготовці. Отже, створення й застосування

тестового контролю знань студентів є необхідною умовою діяльності вищих педагогічних навчальних закладів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури вітчизняних та зарубіжних авторів надає підстави стверджувати, що одним з ефективних методів педагогічного контролю є тестування, сутність якого полягає в застосуванні тестів у процесі контролю знань студентів. Велика кількість класифікацій тестових завдань свідчить про актуальність удосконалення тестового контролю знань.

Згідно з дослідженням у практиці вищих педагогічних навчальних закладів зазвичай використовуються нестандартизовані тести, тобто тести, складені самими викладачами із певних навчальних курсів. Це пояснюється тим, що кожна навчальна дисципліна, яка викладається у вищому навчальному закладі, постійно удосконалюється, оновлюється, через що кожен викладач складає тестові завдання, спираючись на останні теоретичні та практичні надбання науки. Тестування є одним з методів педагогічного оцінювання, яке може здійснюватись з різною метою і відповідно бути формуючим (або поточним) та підсумковим. Для кожного випадку мають бути розроблені спеціальні тести, що відповідають меті та завданням цього тестування.

Створення надійного тестового інструменту передбачає такі етапи конструювання тестових завдань: визначення мети тестування; відбір навчального матеріалу для перевірки; побудову специфікації тесту (визначення цілей, завдань, плану, структури тесту, зазначення вимог та правил проведення тестування, оброблення результатів та їх інтерпретації); вибір форматів тестових завдань; конструювання бази тестових завдань; конструювання тесту (побудова композиції тесту в цілому) та оцінювання його валідності; визначення логістики тестування, планування часу виконання тесту й темпу виконання окремих завдань; розроблення інструктивних матеріалів, форми бланку відповідей; проведення тестування з дотриманням процедур і правил тестування; оброблення й аналіз результатів; встановлення валідності методу оцінювання.

Література

- 1. Аванесов В. С.** Определение исходных понятий теории педагогических измерений / В. С. Аванесов // Педагогические измерения. – 2005. – № 2. – С. 17–20.
- 2. Берещук М. Я.** Тестовий контроль і рейтинг в освіті: [навч. посіб.] / М. Я. Берещук, Ю. П. Бархаєв, Г. В. Стадник. – Харків: ХНАМГ, 2006. – 106 с.
- 3. Булах І.** Основи педагогічного оцінювання. Частина І. Теорія: навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників / за заг. ред. І. Булах. – К.: Майстер-клас, 2005. – 230 с.
- 4. Дорошенко Ю.** Педагогічна діагностика та оцінювання результатів тестування / Ю. Дорошенко, П. Ротасенко, Н. Семенюк // Завуч. – 2005. – № 20–21. – С. 56–60.
- 5. Кухар Л. О.** Конструювання тестів. Курс лекцій: [навч. посіб.] / Л. О. Кухар, В. П. Сергієнко. – Луцьк, 2010. – 182 с.
- 6. Лукіна Т. О.** Технології діагностики та оцінювання навчальних досягнень: [навчально-методичні матеріали] / Т. О. Лукіна. – К.: НМЦВД, 2007. – 62 с.
- 7. Малихін А.** Тестовий контроль і підвищення якості освіти у вищій педагогічній школі / А. Малихін. – К.: Рідна школа, 2006. – Червень. – С. 9–11.
- 8. Польова Л. М.** Тестовий контроль як засіб оптимізації навчального процесу [Електронний ресурс] / Л. М. Польова // Режим доступу: <http://conferences.neasmo.org.ua/node/767>.

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЗА КОРДОНОМ ТА В УКРАЇНІ

Гунько Н. А. Формування педагогічної майстерності викладачів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю за кордоном та в Україні.

У статті на основі аналізу та узагальнення наукової інформації розкрито поняття педагогічної майстерності, значення цього феномену у педагогічній практиці. Здійснено порівняльну характеристику основних методів та засобів формування педагогічної майстерності викладачів ВНЗ непедагогічного профілю в зарубіжній та вітчизняній практиці.

Ключові слова: педагогічна майстерність, ВНЗ непедагогічного профілю, семінари, майстер-класи, мотивація до викладання.

Гунько Н. А. Формирование педагогического мастерства преподавателей высших учебных заведений непедагогического профиля за границей и в Украине.

В статье на основе анализа и систематизации научной информации раскрывается понятие педагогического мастерства, значение данного феномена в педагогической практике. Автор дает сравнительную характеристику основных методов и средств формирования педагогического мастерства преподавателей вуза непедагогического профиля в зарубежной и отечественной практике.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, вуз непедагогического профиля, семинары, мастер-классы, мотивация к преподаванию.

Gunko N. A. Formation of pedagogical skills of teachers in non-pedagogical universities abroad and in Ukraine.

On the basis of analysis and systematization of scientific information the notion of pedagogical skills and its importance in pedagogical practice is revealed. The author gives the characteristic of teacher training and formation of pedagogical skills of teachers in non-pedagogical universities abroad and in Ukraine.

Key words: pedagogical skills, non-pedagogical higher educational establishments, seminars, workshops, teaching motivation.

Одним з основних завдань, яке ставить держава перед вищими навчальними закладами – підготовка майбутніх кваліфікованих працівників, які будуть розвивати економіку, науку та інші галузі. Підготовка таких спеціалістів залежить від рівня науково-педагогічних кадрів. Однією з основ ефективного викладання є високий рівень педагогічної майстерності викладача. В університетах непедагогічного профілю викладачами часто стають випускники цих самих навчальних закладів, які не мають належної психолого-педагогічної підготовки.

Питання підготовки викладачів ВНЗ, структуру викладацької діяльності, концепції розвитку освіти розглядало багато науковців: В. Безрукова, О. Абдуліна, Н. Кузьміна, О. Коваленко, В. Андрущенко, В. Павленко тощо. Однак проблема формування педагогічної майстерності у викладачів непедагогічних ВНЗ є малодослідженою, так само як і досвід закордонних колег-викладачів, які активно працюють у цьому напрямку.

Мета статті – проаналізувати підходи до формування педагогічної майстерності в університетах непедагогічного профілю в Україні та за її межами.

Педагогічна майстерність викладача полягає в умінні ефективно побудувати навчальний процес, передати знання, сформувати у студентів певні вміння, при цьому розвинути в них особистісні якості.

Досліджуючи підготовку викладачів за кордоном, ми натрапили на тенденцію використання спеціальних програм успіху, що передбачають вправи та види навчальної діяльності та моделюють діяльність майбутніх студентів цих самих викладачів. Створюються школи й організації, де викладачі мають змогу ділитися своїм досвідом та методичними розробками. Так, у деяких країнах, особливо в тих, де викладання залишилось престижним, наприклад, Фінляндія, Корея, Ірландія, перед тим як приймати на викладацьку посаду, проводять процедури перевірки даних майбутніх викладачів. У першу чергу перевіряють успішність їх навчання, їх особисті якості та комунікативні здібності – важливі складники ефективного викладання.

У своїх дослідженнях, де ми формуємо основи педагогічної майстерності майбутніх викладачів технічних дисциплін в аграрних університетах, дійшли висновку, що основи педагогічної майстерності починають формуватися ще з перших курсів, за умови формування або ж підвищення мотивації до педагогічної діяльності. Така практика, на жаль, не є поширеною в Україні, але інші країни, наприклад, Ізраїль, пропонують спеціальні стипендії, для того щоб заохотити студентів пов'язувати своє життя з викладанням. У Швеції та Нідерландах упроваджували програми, спрямовані на мотивацію чоловічої статі до майбутньої викладацької діяльності, оскільки відсоток жінок, які мають бажання, викладати значно більший. Їм пропонували спеціалізовані курси педагогічної майстерності.

Ізраїль та Ірландія пропонують студентам вищів проходити педагогічну практику вже на першому курсі, а останній рік проводити у формі повноцінної роботи в навчальному закладі або роботи за сумісництвом. У Нідерландах під час такої роботи за сумісництвом, під керівництвом наставників-кураторів, студенти отримують платню. Так, програма підтримки нового викладача є обов'язковою в 10 країнах: деякі штати Австралії, Англія та Уельс, Франція, Греція, Ізраїль, Італія, Японія, Корея, Швейцарія та Північна Ірландія. У більшості країнах ця програма триває 1 рік [6].

Говорячи про Україну, ми бачимо, що педагогічна практика є можливою у педагогічних ВНЗ, а в університетах непедагогічного профілю, наприклад, у Вінницькому аграрному університеті, студенти не мають змоги проходити практику педагогічного спрямування, навіть якщо вони вже зупинили свій вибір на майбутній викладацькій діяльності.

Університет Калгарі пропонує у 2014 році спеціальні заняття-майстерні (workshops): «Забезпечення ефективного оцінювання студентів» (спрямований на формування вміння якісно критикувати й оцінювати роботу студента, давати характеристику помилкам, скеровувати майбутню роботу тощо), «Робота з відсутністю культури в групі» (спрямований на підготовку викладача до роботи в неорганізованому колективі, з яскраво вираженою грубістю) [2].

Університет штату Джорджія має спецкурс «Розвиток педагогічної майстерності» для майбутніх викладачів університету та вже практикуючих викладачів. Студенти, аспіранти й викладачі мають змогу сформувати власну викладацьку філософію, викладацькі методики та ін. Курс передбачає:

– ознайомлення з різними педагогічними філософіями та підходами;

- оцінювання різних підходів, стилів викладання, середовищ, у яких може відбуватися навчання;
- озайомлення з підходами до формування завдань навчального курсу;
- створення власного викладацького портфоліо, формування курсів, добору матеріалів;
- роботу зі студентськими кризами в навчанні, особливими потребами та ін. [1].

Студенти Оксфорду в жовтні–листопаді 2014 року матимуть змогу пройти спецкурс «Розвиток майстерності викладання на навчання». Це невеликий майстер клас, що триває 2 години і спрямований на розвиток умінь викладання в групах, проведення практичних занять та проведення лекцій [3].

Цікавим є варіант, запропонований в Університеті Східної Англії, де створено ще в 1988 році «Центр викладачів та освітнього розвитку». Суть цього центру полягає в тому, що він проводить курси та розробляє програми, спрямовані на розвиток майстерності університетських викладачів. Вони підвищують інформаційні знання та тренують або формують певні уміння. Так, у 2014–2015 році центр пропонує курси: «Лідерство та розвиток управлінських якостей», «Особистісний та професійний розвиток», «Інформаційні технології у викладанні», «Навчання, викладання та кураторство», «Дослідницька робота викладачів» [4].

Інша методика була запропонована для викладачів-хірургів у Королівському хірургічному коледжі Англії. Заняття розраховані на 2 дні, упродовж яких викладачі ознайомлюються з основними освітніми теоріями, концепціями, проходять тестування, перевіряють рівень викладацьких здібностей, проводять заняття, за яке вони отримують відгук та аналізують його, вносять зміни та презентують заняття ще раз [5].

Викладачі вищих навчальних закладів непедагогічного профілю в Україні усвідомлюють важливість підготовки професіоналів, тому в багатьох ВНЗ починають створювати кафедри психолого-педагогічного спрямування. Однак робота викладачів цих кафедр проходить в основному лише з магістрами й аспірантами. Проаналізувавши стан підготовки викладачів в непедагогічних ВНЗ України в поданій нижче схемі ми демонструємо шляхи формування та підвищення педагогічної майстерності, що практикуються в цих навчальних закладах (рис. 1).

У своєму дослідженні працюємо над формуванням основ педагогічної майстерності, зокрема майбутніх викладачів технічних дисциплін в аграрних університетах. Для цього ми використовуємо ряд ділових ігор, проектних завдань, спрямованих на формування мотивації до викладання.

Крім того, у межах вивчення дисципліни «Педагогіка» пропонуємо спецкурс «Основи педагогічної майстерності», який проводиться з використанням, розробленого навчально-методичного посібника, що містить низку вправ, завдань для роботи як на практичному занятті, так і для самостійної роботи. В умовах швидкого розвитку інформаційних технологій вважаємо за доцільне залучати студентів та викладачів до активної роботи з інформаційно-освітнім середовищем. Слід навчати створювати електронні підручники, крім того, на основі відео матеріалів студентам та викладачам слід пропонувати розв'язувати педагогічні проблемні ситуації, використовувати проектні методики тощо.

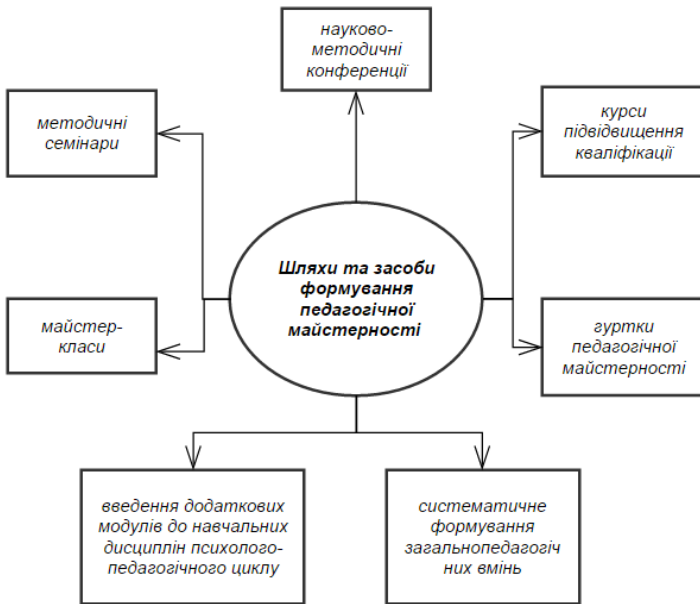


Рис. 1 Шляхи та засоби формування педагогічної майстерності

Проаналізувавши вітчизняну та зарубіжну практику формування педагогічної майстерності, вважаємо за доцільне продовжити вивчення цього питання та концентрувати свою увагу на створенні власних методик, спрямованих на розвиток педагогічної майстерності майбутніх викладачів та викладацького складу у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю.

Література

1. Developing University Teaching Skills [Електронний ресурс] // сайт університету Джорджії – Режим доступу до ресурсу: <http://maerzlab.uga.edu/courses/developing-university-teach.html>. 2. Teaching Skills Workshops [Електронний ресурс] // сайт університету Калгарі – Режим доступу до ресурсу: http://www.ucalgary.ca/science/teaching_learning/workshops. 3. Teaching and Learning Skills Development Part 3 – Teaching Portfolio Workshop [Електронний ресурс] // сайт університету Оксфорд – Режим доступу до ресурсу: <http://www.medsci.ox.ac.uk/skillstraining/coursecatalogue/coursecalendar/allcourses/157>. 4. The Centre for Staff and Educational Development [Електронний ресурс] // сайт університету – Режим доступу до ресурсу: <https://portal.uea.ac.uk/csed?SelectedTab=Personal>. 5. Training the Trainers: Developing Teaching Skills [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.rcseng.ac.uk/courses/course-search/training-the-trainers-module-1-developing-teaching-skills>. 6. Yael D. Developing teachers' knowledge and skills [Електронний ресурс] // Duthilleul Yael // International Institute for Educational Planning, Kuala Lumpur, Malaysia – Режим доступу до ресурсу: http://info.worldbank.org/etools/docs/library/211119/y_duthilleul.pdf.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ПРОВЕДЕННЯ ВІДЕОКОНФЕРЕНЦІЙ

Данилюк С. С. Формування професійної компетентності сучасних фахівців у процесі проведення відеоконференцій.

Статтю присвячено висвітленню формування професійної компетентності сучасних фахівців в аспекті використання в навчальному процесі відеоконференцій як сучасної інтернет-технології. Крім того, визначено переваги використання відеоконференцій в навчальному процесі. Також увагу зосереджено на основних напрямках попередньої роботи з підготовки відеоконференцій.

Ключові слова: інтернет-технологія, відеоконференція, професійна компетентність, сучасні фахівці.

Данилюк С. С. Формирование профессиональной компетентности современных специалистов в процессе проведения видеоконференций.

Статья посвящена освещению формирования профессиональной компетентности современных специалистов в аспекте использования в учебном процессе видеоконференций как современной интернет-технологии. Кроме того, определены преимущества использования видеоконференций в учебном процессе. Также внимание уделяется основным направлениям предварительной работы по подготовке видеоконференций.

Ключевые слова: интернет-технология, видеоконференция, профессиональная компетентность, современные специалисты.

Danylyuk S. S. Formation of Modern Specialists' Professional Competence in the Process of Conducting of Videoconferences.

The paper deals with the highlighting of the formation of modern specialists' professional competence in the aspect of the usage of such Internet technology as videoconference in the educational process. Furthermore, the benefits of using videoconferencing in the educational process are defined. Attention is also focused on basic directions of the preparatory work aimed at conducting videoconferences.

Key words: Internet technology, videoconference, professional competence, modern specialists.

На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається суттєвий вплив на нього інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які використовуються в усіх сферах людської діяльності. Вони сприяють забезпеченню поширення інформаційних потоків у суспільстві, що має своїм наслідком утворення глобального інформаційного простору. Комп'ютеризація навчання є невід'ємною та важливою частиною цих процесів.

Діапазон використання комп'ютера в навчальному процесі є достатню широким і охоплює ті сфери, які пов'язані безпосередньо з навчанням. Він варіюється від тестування студентів, обліку їхньої успішності, ведення характеристик аж до гри. У навчальному процесі комп'ютер може бути як об'єктом вивчення, так і засобом навчання, тобто можливі два напрями комп'ютеризації навчання. У першому випадку

засвоєння знань, навичок і вмінь сприяє усвідомленню можливостей комп'ютера, а також його використання при розв'язанні різноманітних завдань, іншими словами, приводить до опанування комп'ютерною грамотністю. У другому випадку комп'ютер є потужним засобом підвищення ефективності навчання. Означені два напрями й утворюють основу комп'ютеризації навчання як соціального процесу [4, с. 9].

Безперечною цінністю для визначення сутності та змісту ІКТ-компетентності становлять роботи В. Адольфа, О. Зайцевої, І. Ісаєва й ін. Аналіз теоретичних досліджень і практичного досвіду сучасної педагогічної діяльності показує, що, незважаючи на пильну увагу до підвищення якості професійної підготовки студентів, проблема використання ІКТ як засобу формування професійної компетентності фахівців залишається недостатньо вивченою.

Сутність процесу інформатизації, який набув значного поширення в царині освіти і значною мірою впливає на динаміку розвитку сучасного суспільства, розкрито у процах наукоців (Д. Белл, А. Вербицький, Т. Вороніна, К. Колін, А. Тоффлер та ін.).

Мета статті – дослідити, як відбувається в навчальному процесі формування професійної компетентності сучасних фахівців за допомогою використання такої інтернет-технології, як відеоконференція.

Відеоконференція (відеоконференцв'язок) є сучасною комунікаційною технологією, що має синхронний характер і дозволяє спілкуватися, обмінюватися інформацією на відстані в режимі реального часу, використовуючи можливості звичайних персональних комп'ютерів і різних видів відеокамер [2, с. 42]. У цьому випадку зазвичай використовується спілкування типу «один на один» (консультація), «один до багатьох» (лекція, прес-конференція) або «багато до багатьох» (телеміст) [7, с. 44].

Відеоконференції дозволяють передавати всім учасникам звук і зображення, а також різні електронні документи, що містять текст, таблиці, графіки, комп'ютерну анімацію, відеоматеріали в режимі реального часу. Звичайно, відеоконференції не можуть повністю замінити особистого спілкування, але вони дозволяють домогтися принципово нового рівня спілкування суб'єктів навчального процесу, часом розділених тисячами кілометрів [5, с. 114]. Перевага відеоконференції полягає в можливості передавання рухливого зображення [3, с. 24].

Можливості сучасних відеоконференцій є великими, а якість настільки наближеною до реального живого спілкування, що нині практично не залишилося напрямів, у яких ця технологія не використовується. Так, у царині професійної освіти сучасних фахівців за допомогою відеоконференції студенти можуть спілкуватися й консультуватися з іншими студентами, викладачами або фахівцями, котрі перебувають в інших містах і країнах, брати участь у роботі круглих столів [7, с. 44]. Так само, як і при очному навчанні, студенти бачать дії викладача, а викладач – реакцію студентів. Використання можливостей комп'ютерної візуалізації навчальних матеріалів і їхня оптимальна структуризація в електронному вигляді, безсумнівно, підвищують якість сприйняття інформації [5, с. 114].

Викладач має надати допомогу студентам у їхній підготовці до відеоконференцій. Під час занять вони можуть виступати перед аудиторією (групою) з підготовленими й непідготовленими промовами. Можна використовувати відеокамеру для подальшого аналізу, а також організувати симуляції відеоконференцій. Будь-який курс презентацій та/ або ораторської майстерності також готує сучасних фахівців до участі у відеоконференціях.

Викладачеві слід допомогти студентам навчитися говорити чітко, тримаючи мікрофон на певній відстані від особи. Часто допомагає досягненню цієї мети порівняно повільний темп мовлення. Можна запропонувати студентам кліше, які використовують у веденні теледіалогів. Майбутні фахівці, беручи участь у відеоконференції, мають представлятися, коли їм надають слово. Як частину навчання ефективної комунікації, студентів слід навчати тому, як правильно ставити питання.

Нині виокремлюють такі позитивні аспекти використання відеоконференцій з'язку в навчальному процесі: а) під час відеоконференції студент-лінгвісти спеціально отримують можливість у реальних умовах (малознайома реальна аудиторія, незвичайний формат), але у віртуальному середовищі практикувати навички проведення презентацій і комунікативні навички; б) оскільки проведення відеоконференції у студійному форматі вимагає ретельної і всебічної підготовки, майбутні фахівці вдосконалюють різні навички до її проведення; в) у студентів формується навичка комунікації у специфічному середовищі, (хоч учасники конференції знаходяться дуже близько одне від одного, віртуальний бар'єр, відеокамера, нерутична атмосфера серед учасників визначають взаємодію комунікантив [9]).

Визначимо основні напрямки попередньої роботи з підготовки відеоконференції. По-перше, учасники й організатори мають досконально вивчити особливості роботи використовуваної системи. Для фасилітатора, який проводить конференцію, важливо, у використанні студійної системи залучити кілька добровольців із числа сучасних фахівців для розроблення й підтримання в разі необхідності альтернативних сценаріїв відеоконференції. Зазвичай, фасилітатор не торкається технічних проблем встановлення й підтримання зв'язку, але не зайвим буде обговорити з технічним персоналом варіанти конференції за умови виникнення технічних ускладнень.

По-друге, в обговоренні тематики та сценарію відеоконференції з іншою стороною (фасилітаторами з іншого навчального закладу) слід передбачити зміст і напрямки дискусії в кожній студії, якщо відбудуться накладки зі зв'язком або проходженням відео- чи аудіосигналу тощо. Не зайвим буде пробне попереднє встановлення зв'язку за деякий час до проведення відеоконференції.

По-третє, у проведенні конференції в настільному режимі складно вписати таку сесію у формат денного навчання в години аудиторних занять. Викладачеві слід якимось чином охопити участю в таких сесіях усіх студентів. Як один із варіантів, можна проводити паралельно кілька конференцій за участю з кожного боку від двох до шести осіб (за одним комп'ютером). Іншим варіантом може бути черговість участі студентів у цих заходах. Учасники можуть готувати й подавати в аудиторії для всієї групи (якщо група перевищує десять осіб) своєрідний звіт про проведення відеомосту зі студентами з іншого університету. За великих технічних можливостей і належної матеріальної бази, уможливіється паралельне проведення кількох сеансів, а потім аналіз і зіставлення результатів [8, с. 66–67].

Нині відеоконференції є одним з ефективних засобів дистанційного навчання та спілкування, які максимально за своїми параметрами близькі до реального навчання в режимі віртуальної взаємодії. Вони використовуються в багатьох ВНЗ як у процесі навчання, підвищення кваліфікації, так і в реальній практиці наукового та професійного спілкування. Наприклад, у межах віртуального навчання відеоконференція дозволяє проводити лекційні та практичні заняття між головним ВНЗ і його філіями, розташованими в різних містах чи країнах в багатоточковому режимі [6, с. 88].

Відомо, що більшу частину інформації людина отримує візуально. Саме тому дуже важливо, щоб студенти не тільки могли чути викладача і бачити його презентацію або конспект, а й мати зоровий контакт із ним особисто. Це є дуже важливим психологічним аспектом, який підвищує ефективність навчального процесу.

Саме тому візуальний контакт із віртуальною аудиторією необхідно підтримувати для створення приємної атмосфери й умов для вільного спілкування. Для цього слід розглядати відеокамеру як учасника спілкування й постійно підтримувати з відеокамерою зоровий контакт, а також виявляти рівний інтерес до учасників не лише у студії / кімнаті, а й у віртуальній аудиторії. Потрібно подолати скутість, яка виникає у багатьох людей перед відеокамерою, особливо якщо не звертатися безпосередньо до них, допомагаючи встановлювати й підтримувати контакт. Віртуальному спілкуванню часто притаманні складності сприйняття питань, оскільки негативну роль можуть зіграти технічні аудіоперешкоди та психологічний бар'єр. Ведучому слід повторювати питання свої і з власного залу, якщо з віртуальної аудиторії відразу після питання (п'ять-сім секунд) не отримано відповідь. Фасилітатор у віртуальній аудиторії може заохочувати свою аудиторію, наприклад, переформулювати питання, адресуючи його будь-кому, хто потенційно може або хоче відповісти на це запитання. Організаторам відеоконференцій необхідно обирати актуальні, цікаві для сучасних фахівців питання і теми для сесій, продумувати оригінальні форми подання інформації, щоб підтримувати інтерес учасників для продовження конференції [8, с. 68].

Завдяки відеоконференціям сучасні фахівці з різних міст і країн можуть бути присутні у віртуальній аудиторії: бачити й чути викладача, ставити йому запитання, дискутувати між собою, захищати свою роботу перед іншими студентами. Іншими словами, відеоконференція надає всі ті самі можливості студентам і викладачам, що й реальна аудиторія з присутніми там людьми [1].

Вдалому проведенню відеоконференції може також сприяти використання аудіовізуальних технічних засобів. Проте вони також уможливають створення технічних проблем для чіткого передавання зображень і звуку. Слід звернути увагу на такі аспекти: 1) технічні параметри телевізійного екрану мають приймати зображення без спотворень; 2) за використання титрів чи будь-яких текстових повідомлень перевагу слід віддавати великому простому кеглю, який учасники відеоконференції у віртуальній аудиторії зможуть прочитати, не наближаючись до екрану; 3) для титрів не слід використовувати яскраві кольори на контрастному тлі. Перевагу необхідно надавати кольорам із середини спектра. За використання чорного шрифту для тла переважно обирати пастельні кольори; 4) використовуючи текстовий і графічний матеріали, потрібно розрахувати час їхньої демонстрації так, щоб усі мали час прочитати й роздивитися ілюстраційний матеріал; 5) якщо планується показати відеоматеріали під час відеоконференції, то не слід використовувати великі відеофрагменти, оскільки зображення передається з помітними перешкодами. У випадку, коли відеоматеріали є дуже важливими для відеоконференції, краще переслати їхню копію заздалегідь, аби інша сторона могла переглянути її під час конференції безпосередньо у студії; 6) якщо відеоконференція проводиться за участю закордонного університету, необхідно приділити увагу питанням авторського права на використовувані під час конференції відеоматеріали, оскільки в багатьох країнах потрібен дозвіл автора на трансляцію його матеріалів. Це дозволить уникнути можливих проблем [8, с. 68–69].

У межах відеоконференції читання лекцій здійснюється за допомогою презентацій на основі модульного навчання. Заздалегідь підготовлені презентації з курсу використовують графіку, картинки, фотографії, анімацію, невеликий за обсягом текст. У відеоконференції викладач може використовувати тестові завдання для перевірки знань студентів із пройденого матеріалу курсу [6, с. 88–89].

Відеоконференції надають для галузі освіти такі можливості [1]: а) проводити дистанційні лекції із провідними викладачами світу, зокрема із зарубіжних університетів. Навчальні заклади можуть охопити більшу аудиторію слухачів та заощадити час і кошти на відрядження викладачів; б) забезпечити віддалену присутність на заняттях. Люди з обмеженими можливостями можуть отримати освіту, не виходячи з дому, а відсутні з різних причин студенти мають змогу відвідати заняття або переглянути його в запису; в) здійснювати оперативний обмін навчальним матеріалом. Натисканням двох кнопок викладач отримує можливість роздати всім студентам необхідні для навчання матеріали; г) проводити широкомасштабні наукові дискусії та семінари. На практиці організація дискусій і семінарів є доволі клопіткою справою: потрібно знайти приміщення, зібрати всіх учасників, витратити багато часу та сил на організаційні питання. Відеоконференції дозволяють звести до мінімуму зусилля з організації заходу й уможливають фінансові заощадження на оренді приміщення та відрядних витратах учасників; д) організувати повторний перегляд навчальних матеріалів і лекцій з архіву. Студенти, які пропустили заняття з різних причин можуть легко надолужити згаяне; е) забезпечити проведення дистанційних тренінгів і таким чином швидко і ефективно підвищувати рівень кваліфікації персоналу.

Відеоконференції можуть бути організовані та проведені в навчальний (дистанційне заняття) чи позанавчальний час. Тематика конференцій обирається й узгоджується заздалегідь. Нерідко в ході конференції сучасним фахівцям доводиться спілкуватися іноземною мовою з носіями мови, ставити їм запитання. Відеоконференції є тією технологією, яка є сумісною з багатьма організаційними формами й методами навчання. Вона може бути реалізована на різного роду заняттях, у проведенні різноманітних комунікаційних проєктів. Наприклад, під час проведення лабораторних занять у режимі відеоконференцій, коли викладач і студенти зустрічаються на екранах [7, с. 44].

Важливо, щоб відеоконференції не перетворилися на засіб, який надає інформацію сучасним фахівцям у готовому вигляді, або на заняття, де записується навчальний матеріал під диктовку. Викладачеві слід ретельно продумувати зміст і сценарій відеоконференцій, їхню періодичність, чітко визначати, яку роботу має бути проведено студентами в інтервалі між конференціями. Першим заняттям із виучуваної дисципліни в режимі відеоконференції може бути ввідне (настановче заняття) – презентація заняття або всього матеріалу курсу [5, с. 114].

Дистанційні лабораторні роботи виконуються в тих випадках, коли потрібно проводити навчальні дослідження, експерименти, заміри на дорогому обладнанні, яке є в іншому ВНЗ. Викладачеві необхідно ретельно планувати та готувати кожен навчальний захід із використанням цього засобу спілкування, налаштовувати учасників відеоконференцій на новий для них режим роботи, заздалегідь вивчити питання технічної сумісності навчальних програм й уточнити час і розклад роботи всіх учасників проєкту, обладнати класи спеціальною технікою, зокрема засобами презентування аудіовізуальної інформації [7, с. 44].

Проведення відеоконференцій у процесі навчання вимагає спеціальних знань у

царині електронної педагогіки. Оскільки відеоконференція передбачає інтерактивне спілкування викладача зі студентами, то електронна педагогіка висуває особливі вимоги до психолого-педагогічної підготовки й організації самого навчального процесу як із боку викладача, так і студентів. Тому в академічній групі обов'язково має знаходитися співробітник (тьютор), який допомагає організовувати процес навчання в аудиторії. Для організації навчального процесу у вигляді відеоконференції викладач має бути підготовленим не лише методологічно, а й технічно, що вимагає знань і умінь працювати з комп'ютером, з іншими керувальними системами для перемикання режиму моніторів, різних програм. У деяких ВНЗ для цього є технічні працівники, які допомагають викладачеві у проведенні відеоконференцій. Однак дуже важливо, щоб викладач мав інформаційно-комунікаційні навички керування цим навчальним процесом [6, с. 89].

Участь студентів і викладачів у відеоконференціях розвиває навчальні й міжкультурні комунікації як на рівні «студент-викладач», так і між окремими студентами, викладачами, колективами навчальних закладів. Інформаційна навчальна взаємодія здійснюється вже на глобальному рівні, у ВНЗ з'являється можливість виходу у світове співтовариство, спілкування з людьми з інших міст і країн. Нині формуються різного роду інтелектуальні об'єднання, організовані за особистісними інтересами користувачів. Наступним кроком у розширенні використання можливостей Інтернету в царині освіти стає формування так званих онлайн-спільнот, розподілених колективів, які спільно працюють над створенням різних документів, цифрових інформаційних або освітніх ресурсів тощо [7, с. 44].

Відеоконференції як комунікаційна технологія нині використовуються переважно у ВНЗ, які мають розгалужену мережу філій. Основною перешкодою для широкого використання зазначеної інтернет-технології є велика вартість обладнання, котре не завжди є доступним у локальних навчальних центрах (філіях) головного ВНЗ [2, с. 42].

На жаль, наразі відеоконференції не використовуються повсюдно, оскільки, як і раніше, наявні технічні бар'єри для їхнього проведення, котрі полягають у пропускну́й спроможності каналів зв'язку і технічних обмеженнях аналогових телефонних ліній, а також у швидкості кодування переданої і декодування отриманої інформації, яка впливає на якість отримуваних відео- й аудіосигналів.

Багато років була поширена думка про те, що відеоконференції є дорогою інтернет-технологією. Проте телекомунікаційні технології, як і всі сучасні технології, із моменту їхнього розроблення починають стрімко дешевшати. Нині відеоконференцзв'язок є доступним і доволі вдосконаленим, аби забезпечити його високу якість. Ці чинники роблять відеоконференції широко використовуваною інтернет-технологією в царині освіти. Найбільший інтерес становить зазначена інтернет-технологія для програм дистанційної освіти. Проте не виключається інтеграція відеоконференцій у систему денної освіти. Наприклад, відомі науковці та практики можуть виступати з лекціями «на відстані».

У підготовці занять у режимі відеоконференції викладачеві слід звернути увагу на низку аспектів. Він має визначити: якою є мета заняття і що повинні набути студенти в його ході; в якій формі проходитиме відеоконференція (лекція, семінар, дискусія тощо); які аудіо- та відеоматеріали, роздаткові й ілюстративні матеріали передбачається використовувати; якою буде тривалість відеоконференції; чи є необхідним додаткове обладнання для демонстрації відеоматеріалів або титрів до інструкцій; чи потрібно передавати будь-які матеріали віртуальним учасникам

відеоконференції завчасно тощо.

За постійного проведення відеомостів із іншими університетами, слід унести елементи довгострокового планування з тим, щоб викладачі могли узгоджувати графік проведення конференцій із колегами з інших університетів і зв'язати їхню тематику з навчальними планами та програмами навчання. За контактів із зарубіжними університетами й навчальними закладами необхідно брати до уваги різниці в часі та графіки проведення занять, щоб визначити час, зручний для обох (чи всіх) сторін.

Далі слід розв'язати технічні питання, головним із яких є вибір системи та програмного забезпечення. Якщо планується проведення відеоконференцій на регулярній основі, важливим буде визначити їхню тематику. Крім згаданих навчальних планів і програм навчання, необхідно виокремити ті теми, які становлять інтерес для всіх учасників. Не зайвим буде провести опитування колег і студентів. Відеоконференції частіше доповнюють заняття з певної теми, а не замінюють їх повністю [8, с. 70–71].

Отже, використання відеоконференцій уможливає й робить порівняно дешевим проведення консультацій і обговорення актуальних проблем навчання та самостійної роботи з викладачами й експертами, а також із однокурсниками в режимі реального часу. Технологія може бути корисною не лише в системі дистанційної освіти, а й як доповнення до денної системи освіти.

Перспективними відеоконференції є й для самоосвіти. Головною організаційною проблемою тут може стати створення контактної аудиторії, із якої сучасні фахівці можуть виходити на зв'язок для обговорення тих проблем, які виникають при самостійному опануванні тем і дисциплін.

Для ефективного проведення й участі у відеоконференції – як викладача, модератора (ведучого) чи студента – слід розвивати нові соціально-психологічні, інформаційно-комунікаційні та науково-аналітичні компетенції. Такі компетенції можуть бути сформовані лише в результаті спеціального навчання та практичної діяльності, тобто безпосередньої участі у відеоконференціях, що вимагає від викладача додаткових зусиль в організації та проведенні таких конференцій.

Виявлення й опис переваг і недоліків використання інформаційно-комп'ютерних технологій у навчальному процесі має перспективу дослідженні особливостей використання інших інтернет-технологій, зокрема, блогів, підкастів, електронної пошти, форумів, чатів тощо у формуванні професійної компетентності сучасних фахівців.

Література

1. Відеоконференції в освіті [Електронний ресурс] // REALEM CONFERENCE Software : [Сайт]. – Режим доступу: <http://realemconference.com/video-conferencing-for-education>. 2. **Захарова І. Г.** Інформаційні технології в освіті / І. Г. Захарова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с. 3. Інтернет-технології в освіті / Р. Н. Абалуєв [і др.]. – Тамбов : ТГТУ, 2002. – Ч. 3. – 114 с. 4. **Колин К. К.** Інформаційне суспільство / К. К. Колин. – Челябінськ : ЧГАКИ, 2010. – 27 с. 5. **Красильникова В. А.** Інформаційні та комунікаційні технології в освіті / В. А. Красильникова. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2006. – 235 с. 6. **Лупанов В. Н.** Інтерактивні відеоконференції в системі відкритої освіти: досвід, проблеми та перспективи / В. Н. Лупанов // Інформаційні технології в освіті: зб. трудов учасників XII Міжнарод. конф. – М. : МИФИ, 2008. – С. 87–89. 7. **Панюкова С. В.** Використання

информационных и коммуникационных технологий в образовании / С. В. Панюкова. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 224 с. **8. Раицкая Л. К.** Интернет-ресурсы в преподавании английского языка в высшей школе: классификация, критерии оценки, методика использования : [монография] / Л. К. Раицкая. – М. : МГИМО-Университет, 2007. – 199 с. **9. Desk Videoconferencing: Novelty or Legitimate Teaching Tool?** [Electronic Resource] // EducationWorld : [Site]. – Access mode: http://www.educationworld.com/a_curr/curr120.shtml

УДК 159.9 : 371.134

Світлана Карсканова

ВІД ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Карсканова С. В. Від професійного самовизначення до професійного розвитку майбутнього вчителя.

У статті розглянуто професійне самовизначення молоді та подальший розвиток вчителя. Проаналізовано складники професійного зростання фахівця освіти. Обґрунтовано пріоритет активних методів навчання для розвитку фахівця освіти та психологічний тренінг як засіб забезпечення його професійного розвитку.

Ключові слова: професійне самовизначення молоді, професійні мотиви, професійний розвиток, психологічний тренінг.

Карсканова С. В. От профессионального самоопределения к профессиональному развитию будущего учителя.

В статье рассматривается профессиональное самоопределение молодежи и дальнейшее развитие учителя. Анализируются составляющие профессионального роста. Обосновывается приоритет активных методов обучения для развития специалиста образования и психологический тренинг как средство обеспечения его профессионального развития.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение молодежи, профессиональные мотивы, профессиональное развитие, психологический тренинг.

Karskanova S. V. From professional self-determination to professional development of future teacher

The paper considers the self-determination of young professional and further development of the teacher. Analyzes the components of professional development and professional education. Substantiates the priority of active learning for the development of professional education and psychological training as providing.

Key words: professional development of young, professional motivation, psychological training.

Модернізація освіти в Україні зумовила багато питань, розв'язання яких неможливе без основних учасників цього процесу – фахівців освіти. Кожна країна зацікавлена в тому, щоб підготувати когорту таких учителів, які б не лише забезпечували кількісну реалізацію завдань обов'язкового навчання, але й підносили на значно вищий рівень освіченість і культуру її громадян. Здійснити професійну підготовку такого фахівця надзвичайно складно. На перешкоді стають об'єктивні і суб'єктивні чинники, породжені суспільними перетвореннями, технічними здобутками, стереотипами і формалізмом сучасної системи

професійної підготовки, мотивованістю і ціннісними орієнтаціями майбутніх педагогів.

Нині зростає необхідність у спеціалістах, здатних ефективно розв'язання проблем планування й реалізації власної кар'єри. У зв'язку з цим виникає необхідність формування в молодого покоління активного й творчого ставлення до проблем самоорганізації, самовизначення й самореалізації. Тому одним із пріоритетних завдань системи освіти України на сьогодні є професійне самовизначення та подальший розвиток вчителя.

Мета статті. З-поміж проблем професійного самовизначення молоді щодо різних спеціальностей особливої значущості набуває аспект вибору педагогічної професії, адже саме вчитель має розв'язувати такі глобальні питання, як засвоєння учнями базових знань з основ наук, формування світогляду й засвоєння молоддю системи суспільних цінностей.

Проблема професійного самовизначення особистості у фаховій літературі є однією з широко досліджуваних. У працях різних дослідників цей термін часто ототожнюється з такими поняттями, як «професійне зростання» (Л. Божович, Є. Клімов, О. Міненко, Ю. Поваренков, М. Поташнік, А. Самойлова, М. Пряжніков та ін.), «професійна самореалізація» (К. Роджерс, А. Маслоу, Д. Сьюпер та ін.), «професійна ідентифікація» (К. Абульханова-Славська, Л. Кален, Ю. Поваренков, та ін.), «професіоналізація» (І. Андрійчук, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Панок, Н. Пов'якель, Л. Уманець, Н. Чепелева та ін.), «кар'єра» (Є. Борисова, Дж. Дібс, А. Маслоу, Т. Парсонс) тощо. На нашу думку, усі ці поняття відображають процес професійного становлення фахівця протягом життя, але мають свою специфіку.

Дослідження проблеми професійного самовизначення виокремлюють два підходи. Представники першого підходу, якого дотримувались переважно радянські науковці (Л. Божович, М. Гінзбург, О. Мешковська тощо), вважають професійне самовизначення особистості одномоментним актом вибору професії, який завершується зі вступом індивіда до професійного навчального закладу або працевлаштуванням. На думку представників другого підходу (І. Андрійчук, Л. Долинська, Є. Клімов, В. Панок, М. Пряжніков, Н. Шевченко та ін.), професійне самовизначення є тривалим процесом самореалізації професіонала в обраній спеціальності. Ми підтримуємо цей підхід і погоджуємось з думкою Є. Борисової про те, що професійне самовизначення є складним особистісним утворенням, яке виявляється в «самореалізації особистості у професійній діяльності в результаті найбільш повного використання нею власних здібностей й індивідуально-психологічних можливостей».

У роботах науковців представлена проблема оновлення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів відповідно до європейських стандартів. Автори підкреслюють, що на сучасному етапі розбудови системи вищої педагогічної освіти України відбувається не проста заміна лекційно-семінарської системи викладання на європейську, а поєднання кращих здобутків традиційного й особистісно зорієнтованого навчання.

Психолого-педагогічними умовами, що сприяють формуванню у майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей високого рівня професійного самовизначення, такі:

- навчання, яке ґрунтується на принципах гуманістично-орієнтованої освіти;
- поєднання позитивних надбань лекційно-семінарської системи й особистісно зорієнтованого навчання;
- пріоритет вищої педагогічної освіти особистісно-професійного розвитку

майбутніх фахівців, підвищення уваги викладачів і психологів ВНЗ до проблем професійної спрямованості й самореалізації студентів;

– забезпечення необхідних умов для роботи студентів із власної професійної самоосвіти й самовиховання.

Професійні мотиви в майбутніх фахівців різних напрямків професійної підготовки формуються нерівномірно. Це пов'язано з тим, що професійна спрямованість особистості на обраний фах формується з допомогою наявності професійної мотивації та відповідно до неї професійних інтересів.

До типів мотивації вибору професії віднесемо:

– I тип мотивації – опорний тип – інтерес до професії гармонійно поєднується з морально зрілою установкою на працю, з об'єктивною оцінкою і практичною перевіркою особистих якостей, готовністю до самовиховання;

– II тип мотивації – молодь заздалегідь неясно представляє специфіку обраної професії, обмеження її вибору, зумовлені вимогами до стану здоров'я, фізичних, розумових та інших якостей людини;

– III тип мотивації характеризується неузгодженістю між інтересом до професії та мотивами суспільного обов'язку;

– IV тип мотивації найменш ефективний: у виборі професії молоді люди керуються лише своїми бажаннями, без адекватного усвідомлення як суб'єктивних, так і об'єктивних можливостей та умов їх реалізації.

Професійне зростання педагога, на думку М. Поташніка, – це мета і процес надбання знань, умінь, способів діяльності, що дозволяють йому не будь-як, а оптимально реалізувати своє призначення. Отже, оптимально професійного зростання означає отримання максимально можливих для конкретних умов результатів цього росту за мінімально необхідних витрат часу, сил, засобів тощо. Професійне зростання педагога здійснюється двома шляхами: за допомогою самоосвіти та через усвідомлене, обов'язково добровільне навчання [3]. Ці шляхи нерозривно пов'язані: педагог сам обирає зміст, форми, методи з пропонуваної йому роботи, і тому остання набуває характер самоосвіти, з іншого боку, як би педагог сам не піклувався про свій професійний ріст, як би ретельно сам не проектував його, він не може як шовкопряд нескінченно витягати тільки із самого себе «нитку» знань, умінь, ідей.

Пізнавальна активність фахівця знаходить вияв у ставленні особистості до пізнавальної діяльності, самостійному пізнанні та діагностується підвищенням психолого-педагогічних, предметних, методичних знань і розширенням загальнокультурного світогляду. Операційно-технологічна активність педагога визначає вдосконалення наявних умінь і навичок, формування нових та використання у професійній діяльності нових стратегій відреагування. Уявлення різних образів і картин, тобто візуалізація умінь комбінувати різні уявлювані образи, дає змогу виявити їх оптимальне поєднання у творчому процесі. З набуттям умінь керувати власним інтуїтивним баченням, внутрішніми образами відбувається просування від невизначених абстрактних бажань до конкретного планування. Саме цей перехід від абстрактної ідеї до конкретних моделей поведінки становить сутність психотренінгу – самонавіювання. Таку активну настанову, людина дає собі у словесній формі. Система керування станом свідомості передбачає прийоми розвитку уваги, волі, пам'яті.

Тенденції взаємовпливу психічних процесів, якостей та станів особистості, які були виявлені нами, дозволили обрати найефективнішу форму здійснення особистісної підготовки фахового зростання та корекції неблагополуччя професіонала – психологічний тренінг. Методологічною (технологічною) основою

тренінгу став проблемний (емоційно-регульовальний) підхід, уплетений у практику реального спілкування (частково – у професійній, частково – у цілісній життєвій площині) [2]. Інформаційно-регулятивною базою стали норми та цінності – з одного боку, реалії професійної діяльності – з іншого.

Під впливом тренінгу, подальшого консультування у фахівця відбуваються суттєві структурні зміни в мотивації набуття знань та досягнення в напрямку зростання питомої ваги внутрішньої мотивації, зрушення в системі особистісних рис, відбувається посилення тенденції до самодетермінації і свідомого керування особистістю власною мотивацією. Вправи тренінгу спрямовують на розвиток мотивації досягнення та інтересу до діяльності, якою фахівці опікуються. Виконання подібних вправ є особливо актуальним, коли суб'єкт втратив інтерес до своєї професійної діяльності, перебуває на стадії стагнації (згідно з позицією Л. Мітіної), чи коли цей інтерес суттєво знизився. Виконання таких вправ розвиває здатність до самомотивації (людина набуває здатності та вміння надихати та спонукати самого себе до дій). Це стосується впливу самоефективності (О. Бандура), впливу на вибір кар'єрного спрямування, на її подальший розвиток. Чим впевненіша людина у своїх можливостях, тим більше варіантів кар'єри вона розглядає, тим вищий інтерес, який вона виявляє до цих можливостей, тим краще вона готує себе для виконання різних професійних справ і тим вона успішніше в них [4].

Цілеспрямована робота з оптимізації професійного самовизначення майбутніх учителів має поєднувати як методи традиційної системи викладання у модифікованому варіанті (міні-лекції), так і тренінгові технології, а саме – активне соціально-психологічне навчання та такі конкретні засоби цього методу, як рольові й ділові ігри, ігри з елементами психодрами, метод психомалюнку, індивідуальні й групові консультації, диференційовані домашні завдання, складання студентами планів власного професійного саморозвитку тощо [1].

Кожного професіонала завжди цікавили способи, прийоми, які допомогли б йому активізувати власне мислення, розвивати творчі здібності, формувати вміння розв'язувати нові життєво-важливі проблеми. Звернути увагу на те, що певні чинники сприяють більш продуктивній розумовій діяльності, що результати розумової праці бувають наслідком не тільки цілеспрямованого свідомого пошуку, а й щасливою згодкою, допомагають методи ТРВЗ (теорія рішення винахідницьких завдань). Менш популярні, але давно практикуються й інші методи: морфологічний аналіз, алгоритм розв'язання винахідницьких завдань (Арізо), «гірлянди асоціацій», стратегія семикратного пошуку, конференція ідей, колективні записні книжки. Деякі з цих методів вважаються досить універсальними, придатними для розв'язання творчих завдань у різних сферах трудової діяльності. Таким методам простіше всього навчитися на тренінгах.

Як показують дослідження А. Бандури, не достатньо мати тільки певні психологічні характеристики, які зумовлюють успішність виконання тієї чи тієї діяльності, потрібна ще і тверда впевненість людини у здатності реалізувати їх у відповідній ситуації [4].

Наші дослідження показали, що специфіка креативного стану педагогів – поєднання творчого піднесення, автономності, сформованості внутрішньої моделі ідеалу результату, совісність, емоційна стабільність та використання сукупності сприятливих супутніх творчості умов, що разом породжують новий спосіб практичної професійної діяльності. Ключовими бар'єрами креативного стану педагогів, який сприяє професійному розвитку, є екстравертивна орієнтація, чутливість до оцінок і

ставлення навколишніх, тенденція до невротичності та виснаження психічної енергії в ході інтенсивного емоційного контактування, участь педагогів.

Феномен професійного самовизначення має розглядатися комплексно з професійним розвитком, як цілеспрямована активність індивіда з якомога більш повної реалізації своїх здібностей, можливостей у конкретному виді професійної діяльності. Базовим компонентом такої активності є усвідомлення ним вимог обраної професії, міри власної придатності до неї та перспектив власного професійного зростання.

Література

1. **Гріньова О. М.** Професійне самовизначення майбутніх педагогів як фактор успішності їх професійної діяльності / О. М. Гріньова // Проблеми загальної та вікової психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д. – К.: Логос, 2008. – Т. X. – Ч. 2. – С. 168–179.
2. **Карнизова Л. М.** Самоопределение профессионала в проблемной ситуации / Л. М. Карнизова // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 75–82.
3. **Поташник М. М.** Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: [метод. пособие] / М. М. Поташник. – М.: Центр педагогического образования, 2009. – 448 с.
4. **Bandura A.** Social foundation of thought and action: A social cognitive theory. – N.Y., 1986. – Englewood Cliffs, Prentice-Hall. – ISBN 9780138156145. ISBN 013815614X, OCLC 12080269 – 617 p.

УДК 378.13:456.01

Олександр Коваленко

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Коваленко О. В. Сучасний стан проблеми формування професіоналізму майбутніх економістів.

У статті проаналізовано сучасний стан проблеми формування професіоналізму майбутніх економістів, розглянуто чинники, що визначають рівень підготовленості економіста до професійної діяльності, виокремлено рівні професійної спрямованості студентів, а також визначено критерії сформованості професійних знань студентів економічних спеціальностей.

Ключові слова: структура діяльності економіста, професійно значущі якості фахівця, професійна спрямованість студентів.

Коваленко О. В. Современное состояние проблемы формирования профессионализма будущих экономистов.

В статье проанализировано современное состояние проблемы формирования профессионализма будущих экономистов, рассмотрены факторы, определяющие уровень подготовленности экономиста к профессиональной деятельности, выделены уровни профессиональной направленности студентов, а также определены критерии сформированности профессиональных знаний студентов экономических специальностей.

Ключевые слова: структура деятельности экономиста, профессионально значимые качества специалиста, профессиональная направленность студентов.

Kovalenko O. V. Modern state of problem of forming of professionalism of future

economists.

The modern state of the problem of forming of the future economists' professionalism is analyzed by the author in this article, the factors defining the level of an economist's qualification for the occupational activity are examined, the levels of the students' occupational directedness and the criteria of the formedness of the occupational knowledge of the students of the economical specialties are also defined.

Key words: structure of an economist's activity, specialist's occupational significant qualities, students' occupational directedness.

Проблеми зміни орієнтації суспільних відносин, що відбулися в нашій країні, виникнення нових завдань, які життям висувуються перед суспільством, спонукають до переосмислення цілей і завдань змісту та організації сучасного навчання на всіх його щаблях, зокрема у вищій школі, яка покликана готувати фахівців. У сучасному суспільстві немає жодної сфери життя, жодної професії, де людина могла б почувати себе незалежно від світу економіки, могла б жити, не враховуючи її закони. Нині не викликає сумніву, що нові покоління, які вступають у життя, у світлі сучасних тенденцій повинні бути зорієнтовані в економічній галузі задля більш оптимального застосування своєї праці. Рівень підготовки фахівців має відповідати не тільки поточному стану суспільних і виробничих відносин, а й забезпечувати здатність фахівців: адаптуватися у процесі оновлення й зміни економічної та виробничої сфери країни; знаходити рішення в нестандартних ситуаціях; самостійно і творчо мислити. Це завдання необхідно розв'язувати як під час побудови системи освіти, так і загалом в процесі визначення змісту кожної дисципліни окремо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання окресленої проблеми показав, що сучасна педагогічна наука за останні роки збагатилася низкою теоретичних досліджень оптимізації процесу професійної підготовки фахівців в умовах бурхливого зростання інформації, швидкої зміни техніки і технології, а саме: методом ефективного використання теоретичних узагальнень (Г. Корнев, В. Давидов та ін.); проектуванням нових педагогічних технологій, зорієнтованих на досягнення запланованого результату (В. Беспалько, Ю. Чернова, Л. Глухова, Ю. Кустов та інші); побудовою безперервної освіти та реалізації спадкоємності в навчанні, що забезпечує цілісність процесу навчання і його результат (В. Ледньов, Н. Бахарев та ін.); формуванням професійно спрямованого змісту освіти (С. Архангельський, Н. Тализіна та ін.).

Метою статті є аналіз сучасного стану проблеми формування професіоналізму майбутніх економістів.

У межах етапу науково-технологічної революції знання, у традиційному їх розумінні як мети навчального процесу, змінюють свій сенс. Метою підготовки постає діяльність, здатність до її розбудови, особистісні якості, що визначають не тільки професійні характеристики фахівця, але насамперед його соціокультурні домінуючі.

Здійснений дослідником Е. Башкаєвою аналіз наукових досліджень у галузі психології та теорії професійної підготовки дозволив встановити, що модель формування особистості сучасного фахівця повинна бути заснована на загальній структурі діяльності, а також на особливостях структури економічної діяльності, підгрупи фахівців цієї галузі і якостях, необхідних для здійснення цієї діяльності та динаміки її розвитку. На основі моделі професіограми економічної діяльності, розробленої науковцями Санкт-Петербурзького університету, структура діяльності

економіста покладена в основу моделі формування професійно значущих якостей особистості фахівця [1]. Структура діяльності економіста реалізується в чотирьох компонентах професійних умінь: проєктувальних, конструктивних, організаторських, гностичних. Його професійна майстерність передбачає успішне розв'язання завдань відповідно до цілей, що стоять перед суспільством, високий рівень мотивації професійної діяльності та вміння вирішувати економічні завдання.

Чинниками, що визначають рівень підготовленості економіста до професійної діяльності є:

- вираженість професійної спрямованості (мотивації) та професійно значущі якості особистості фахівця;
- рівень фундаментальної (базової) підготовки;
- рівень знань і навичок у сфері майбутньої діяльності;
- рівень активності самоосвіти.

Аналіз системи професійних умінь фахівця виявив зміст діяльності і дозволив визначити знання, вміння та навички, які необхідно формувати в навчально-виховному процесі. Критеріями професійної значущості певних якостей особистості майбутнього фахівця є:

- соціальна значущість певної професійної якості, яка задається у вигляді вимоги, що висувається до особистості фахівця;
- вплив цієї якості на успішність навчальної та майбутньої професійної діяльності і на можливість найбільш повної реалізації себе як особистості.

У результаті аналізу досліджень з'ясовано, що ефективний спосіб розвитку професіоналізму полягає у спеціальних вправах до початку діяльності, на окремих діях. Розв'язання проблеми формування професійно значущих якостей студента нами бачиться в цілеспрямованому педагогічному проєктуванні, що передбачає розроблення навчального комплексу, наповненого елементами майбутньої професійної діяльності, який є передумовою формування у студентів потрібної професійної якості. У комплексі повинні бути сплановані спеціально створені навчально-психологічні ситуації відповідальної залежності між студентами, колективом навчальної групи і педагогами, у результаті яких виявляються і розвиваються професійні якості студентів.

Ми згодні з думкою Е. Башкаєвої [1], що основними групами чинників, які визначають розвиток професійно значущих якостей, є:

- 1) внутрішні – мотиви, суперечності між реальними вимогами й уявленнями про майбутню професію та особистісними характеристиками;
- 2) зовнішні – соціальні та економічні, загальнокультурні (вимоги до особистості фахівця, ступінь розвитку сфери діяльності, суспільний престиж професії);
- 3) процесуальні – організаційно-педагогічні чинники.

Зроблено акцент на останню групу чинників, пов'язаних з формами організації підготовки майбутніх економістів, до яких відносяться:

- теоретичні – лекції, семінари, консультації;
- спрямовані на практичну підготовку – лабораторні практикуми, ділові ігри, виробничо-технічні ситуації, виробнича практика;
- самостійні позааудиторні заняття, курсове та дипломне проєктування.

Інтеграція науки, виробництва та освіти стимулює появу нових форм організації навчання в умовах виробництва, де студенти старших курсів виконують виробничі завдання щодо бухгалтерської звітності, прогнозування, аналізу фінансового стану

реальних об'єктів.

Психолого-педагогічні механізми формування професійно значущих якостей здійснюються на основі застосування педагогічних технологій, зорієнтованих на розвиток професійного самовизначення і творчого потенціалу особистості, що враховують її індивідуально-психологічні характеристики. Професійна підготовка фахівців у ВНЗ повинна ґрунтуватися на ідеї цілісності особистості, а також постійного розвитку і вдосконалення особистості в ході професійної підготовки [2].

Відтак одним з важливих завдань професійної підготовки є розкриття потенціалу особистості, що забезпечує вдосконалення діяльності, а також і самої особистості.

Аналіз системних досліджень останніх років довів тезу про цілісність особистісної структури, високої корельованості всіх особистісних властивостей. У процесі наших досліджень визначені професійно значущі якості особистості, володіючи якими, випускник ВНЗ досягне певного рівня у професійній діяльності.

Проведене нами дослідження наявного і бажаного рівня забезпечення заданого рівня підготовленості фахівця з потрібними «еталонними параметрами», відбитими у кваліфікаційних характеристиках, визначило ту неузгодженість, яка має місце з погляду різних експертів («споживачів» – представників організацій і «виготовлювачів» – працівників ВНЗ). Кореляційний аналіз професіограми і думок експертів щодо професійно значущих якостей фахівця підтвердив залежність між інтегративними якостями особистості й успішною діяльністю, а також дозволив нам виокремити список із семи комплексів професійно значущих якостей чинників успішної діяльності: професійні знання та вміння, професійна спрямованість, відповідальність, активність, адаптивність, психологічна стійкість і комунікативність [1].

Досліджувана цілісність є структурою, яка представлена сімома самостійними взаємопов'язаними підструктурами – чинниками. Кожен фактор детермінується входними в нього якостями з високими оцінками значущості. Успішність діяльності фахівця визначається рівномірністю рівнів вираженості всіма сімома виокремленими чинниками, тобто деякою універсальністю, «гармонійністю» особистості випускника ВНЗ. Ранжування професійно значущих якостей на основі кореляційного аналізу дозволило встановити, що для підвищення якості підготовки випускників до професійної діяльності необхідно приділити особливу увагу формуванню таких цілісностей у структурі особистості студента, як професійна спрямованість і відповідальність. Розвиток професійної спрямованості студентів у ВНЗ визначається попереднім виявом позитивного ставлення до професії і цінними за цим ставленням мотивами [4].

У психолого-педагогічних дослідженнях Е. Башкаєвої, Н. Кузьміної зазначено, що успіх творчої діяльності особистості багато в чому залежить від позитивного ставлення до справи, а також те що й самі функціональні можливості людини можуть бути визначені лише за цієї умови, що ділові якості є результатом не тільки здібностей, але й бажання реалізувати їх на практиці. Тому попередньо вивчено становлення професійної спрямованості. Задля цього досліджено мотиви вступу на економічний факультет і випуску з нього, визначено рівень задоволеності аспектами майбутньої роботи та особливостями підготовки до неї залежно від рівня професійної спрямованості, структури цієї спрямованості.

У роботах Н. Кузьміної та Е. Башкаєвої виокремлено три рівні професійної спрямованості студентів:

1-ий – студенти з позитивною професійною спрямованістю на інженерно-

економічну діяльність, що передбачає зв'язок між домінуючими, провідними мотивами з вмістом професійної діяльності;

2-ий рівень – студенти, для яких прийнятний компроміс між негативним ставленням до професії у процесі навчання у ВНЗ і перспективою надалі працювати за фахом;

3-ій рівень – студенти з негативним ставленням до професії інженера-економіста [1; 4].

Перший рівень складають студенти четвертих і п'ятих курсів, другий рівень – перших і других курсів, третій – студенти третього курсу. Аналіз задоволеності різними аспектами майбутньої спеціальності й підготовки до неї показав, що для студентів першого рівня значущими є такі аспекти діяльності, як відповідальність, активність, професійна спрямованість, комунікативність.

Для студентів другого рівня характерна невпевненість у відповідності своїх здібностей характеру майбутньої діяльності. Немає впевненості в правильності вибору спеціальності. Майже всі студенти третього рівня або переводились на інші факультети, або переведені через слабку успішність, або це – відтермінування армії.

Окрім трьох рівнів професійної спрямованості, Н. Кузьміна і Е. Башкаєва виокремлюють три етапи розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення до професії. Першому етапу (I, II курс) характерні високі показники навчальних і професійних мотивів, які керують навчальною діяльністю. Другий етап (III курс) – це зниження інтенсивності всіх мотиваційних компонентів. Пізнавальні та професійні мотиви перестають управляти навчальною діяльністю. Третій етап (IV-V курс) – зростає рівень усвідомлення й інтеграції різних мотивів навчання.

У результаті теоретичного аналізу встановлено, що для вдосконалення процесу формування професійної спрямованості, крім відомої диференціації здібностей, необхідна диференціація мотиваційної сфери особистості. Результати експериментальної роботи підтвердили, що на професійну спрямованість великий вплив мають такі особистісні якості, як здібності і риси характеру.

Доведено, що основним психолого-педагогічним механізмом у формуванні професійної спрямованості є суперечність між змістом професійної праці й особистісним змістом вибору професії.

Для розв'язання цієї суперечності і забезпечення динаміки розвитку професійної спрямованості в умовах ВНЗ пропонується: поглиблення особистісного сенсу вибору; коректування мотивації, акцент на домінуючий мотив, що стосується об'єктивного змісту діяльності; формування прямих мотивів діяльності; визначення перспективи діяльності.

Чим більше студент у процесі практик та вивчення спеціальних дисциплін дізнається про свою майбутню роботу, чим більше опанує він навички фахівця під час виконання обов'язків, тим вищий рівень сформованості необхідних для його майбутньої діяльності якостей.

Критеріями сформованості професійних знань (методологічних, теоретичних, методичних, технологічних) є:

- рівень розвитку пізнавальної активності і спрямованості особистості;
- обсяг, узагальненість, системність професійних знань;
- характер мислення, відкритість пошуку, творче, нестандартне осмислення дійсності;
- уміння переносити знання і використовувати їх у різних ситуаціях.

Підготовка фахівців економічного профілю високого класу у сфері бізнесу

вимагає нових підходів у викладанні відповідних дисциплін, тому формування знань у галузі спеціалізації має поєднуватися з набуттям практичних навичок роботи на комп'ютерах під час розв'язання професійних завдань [3].

Підсумовуючи вищезазначене, можемо зробити висновки, що в навчальному процесі використовуються сучасні методичні матеріали. Зростання інформаційних технологій, використання обчислювальної техніки зумовлює постійну зміну форм організації навчального процесу і використовуваних методичних матеріалів. Питання підготовки кваліфікованих фахівців є для вітчизняної виробничої галузі одним з ключових.

Для того щоб рівень підготовки випускників відповідав сучасним вимогам, ВНЗ необхідно вдосконалювати й актуалізувати навчальні програми як у галузі інформатики загалом, так і в частині дисциплін, присвячених практичним питанням автоматизації підприємств. Якщо автоматизація власне бухгалтерського обліку або маркетингу викладається широко, то, наприклад, постановці первинного, оперативного або торгового обліку в програмах ВНЗ приділяється поки що недостатньо уваги, хоча на практиці ці спеціальності затребувані.

Література

1. Башкаєва Э. Х. Разработка профессионально значимых качеств у студентов / Э. Х. Башкаєва // Личностно-ориентированный подход в воспитании и образовании. – 2011. – С. 86–92. **2. Беспалько В. П.** Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : ИРПО, 2005. – 332 с. **3. Кикоть В. Я.** Проблемы управления и пути развития профессиональной подготовки слушателей вузов : [монография] / В. Я. Кикоть. – СПб. : Санкт-Петербургская академия МВД России, 1997. – 205 с. **4. Кузьмина Н. В.** Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – СПб. : Машиностроение, 1999. – 302 с.

УДК: 371.937

Наталія Колесниченко

КОНЦЕПЦІЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Колесниченко Н. Ю. Концепція модернізації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу.

У статті висвітлено проблеми вдосконалення професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології. Приділено увагу проектуванню концептуальної моделі модернізації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу. Уточнено провідні етапи, загальнодидактичні та специфічні принципи організації означеного процесу.

Ключові слова: модернізація, професійна підготовка, бакалаври романо-германської філології, компетентнісний підхід, лінгвокомунікативна компетентність.

Колесниченко Н. Ю. Концепция модернизации профессиональной подготовки бакалавров романо-германской филологии на основе компетентностного подхода.

В статье отражены проблемы совершенствования профессиональной подготовки бакалавров романо-германской филологии. Уделяется внимание проектированию концептуальной модели модернизации профессиональной подготовки бакалавров романо-германской филологии на основе компетентностного подхода.

Конкретизированы основные этапы, общедидактические и специфические принципы организации данного процесса.

Ключевые слова: модернизация, профессиональная подготовка, бакалавры романо-германской филологии, компетентностный подход, лингвокоммуникативная компетентность.

Kolesnichenko N. Yu. The concept of modernization of professional training of bachelors of Romance-Germanic Philology based on competence approach.

The article is focused on the problems of improving the professional training of bachelors of Romance-Germanic Philology. Particular attention is paid to the design of a conceptual model of modernization professional training of bachelors of Romance-Germanic Philology with competence-based approach being its ground. Main phases, general didactic and specific principles necessary for the organization of this process are highlighted.

Key words: modernization, professional training, bachelors of Romance-Germanic Philology, competence-based approach, lingua-communicative competence.

Згідно з документами Ради Європи упродовж розвитку Болонського процесу підхід до визначення сутності результату освіти як можливої основи формування загального розуміння змісту кваліфікацій і ступенів став визначальним. У проєкті «Налаштування освітніх структур» пріоритетним напрямком спільних зусиль подане визначення загальних і спеціальних компетенцій випускників першого та другого циклів (рівнів) навчання, під якими мають на увазі ступені бакалавра й магістра. Це означає, що компетентнісний підхід в освіті з'явився й розвивається як альтернатива традиційному – когнітивно-знанневому підходу, оскільки так звана «ЗУНівська» парадигма втрачає свій потенціал у системі освіти. По-перше, це пояснюється тим, що в сучасних умовах значно швидше відбувається старіння інформації, ніж завершується період навчання в середній чи вищій школі. По-друге, – компетентнісний підхід відображає зміни й розуміння змісту освіти, який вже не ґрунтується на компоненті ЗУН (знань, умінь, навичок), а передбачає опанування тими, хто навчається, важливих ключових функцій, (щодо різних сфер. Через це пріоритет компетентнісного підходу в системі вищої освіти забезпечує не економічне зростання певної країни, а, передовсім, рівень всебічної розвиненості та освіченості особистості.

Із галузі локальної педагогічної теорії компетентнісний підхід в освіті поступово перетворюється на суспільно значуще явище, що претендує на роль концептуально-методологічної основи сучасної європейської освітньої політики. Йдеться про те, щоб здійснити системну модернізацію європейської освіти задля узгодження на «компетентнісній» основі цілей, змісту, форм, методів і прикінцевих результатів професійної підготовки фахівців, які навчаються в бакалавраті та магістратурі.

Компетентнісний підхід передбачає не конкретну обізнаність та поінформованість випускників бакалаврату, а успішне розв'язання ними складних проблем, що виникають у процесі опанування нових сучасних інформаційних технологій, у стосунках з іншими, у практичному житті під час виконання соціальних і професійних ролей. Такий підхід в освіті пов'язаний з концепцією особистісно-зорієнтованого навчання, оскільки ґрунтується на особистості бакалавра та може бути реалізованим і перевіреном тільки у процесі виконання певного комплексу дій. При цьому важливими є вміння не тільки оперувати засвоєними знаннями, а й бути

готовим змінюватися і пристосовуватися до нових потреб ринку праці, управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись протягом життя. Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентісно-зорієнтована освіта бакалаврів, спрямована на комплексне опанування знань та способів практичної діяльності, що сприяють успішній реалізації суб'єкта в різних галузях життєдіяльності. Відтак компетентнісний підхід означає переорієнтацію з процесу навчання на результат саме у діяльнісному вимірі [1, с. 45]. Між тим, попри низку досліджень українських науковців (В. Баркасі, Н. Бібік, Л. Голубенко, Т. Дороніна, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Скидан, О. Цокур, Г. Штельмах), досвід компетентнісної освіти бакалаврів романо-германської філології, а також перехід способів організації їх професійної підготовки на засади компетентнісного підходу, висвітлено недостатньо.

З огляду на нові виклики часу щодо поліпшення вищої лінгвістичної та іншомовної педагогічної освіти *мета статті* полягає в обґрунтуванні концептуальної моделі професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу.

У сучасній педагогіці вищої школи компетентнісний підхід розглядається як нова дидактична парадигма й пріоритетний принцип організації професійної освіти бакалаврів, що зумовлюють орієнтацію змісту їх освіти на прикінцевий результат – формування певних компетенцій як готовності й здатності фахівця виконувати визначені види діяльності, працювати ефективно й відповідально, згідно з чітко сформульованими вимогами [2, с. 37]. Через це компетентнісний підхід у системі професійної освіти найглибше відображає модернізаційні процеси, що нині мають місце в усіх країнах Європи. Аналіз спроектованих європейськими та українськими вченими компетентнісних моделей фахівців засвідчує, що, по суті, вони виходять із подібної концепції, оскільки з наявного різноманіття визначають чотири види ключових компетенцій:

– інструментальні, – включають в основному початкові здібності, базові загальні знання й загальні знання за професією;

– міжособистісні, – описують готовність до соціальної взаємодії, уміння працювати в групі, здатність до самокритики, прихильність етичним цінностям, толерантність;

– системні, – відбивають здатність системно застосовувати отримані знання на практиці, здійснювати дослідження, генерувати нові ідеї, адаптуватися до нових ситуацій тощо;

– спеціальні, – характеризують володіння предметною галуззю на певному рівні [2, с. 68].

Наявність різноманітних шляхів упровадження компетентнісного підходу в професійну освіту є свідченням багатогранності проблеми. Компетентнісний підхід означає спрямованість освітнього простору на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості; переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі та розгляд із позиції забезпечення спроможності майбутнього фахівця відповідати новим запитам ринку праці. Запровадження компетентнісного підходу в систему професійної освіти дає змогу ліквідувати розрив між когнітивним, діяльнісним та особистісним рівнем розвитку майбутнього фахівця. «Компетенція» розглядається як освітній результат, як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задаються стосовно певного кола предметів і процесів та є необхідними для якісної

продуктивної дії. «Компетентність» – інтегральна характеристика особистості, що визначає володіння відповідними знаннями і здібностями, які дають змогу ефективної взаємодії [2, с. 44].

В означеному контексті слід зазначити, що незважаючи на дослідження окремих видів компетенцій, що входять до структури лінгвокомунікативної та професійної компетентності випускників спеціальності 6.020303 «Мова і література» (англійська, німецька, французька, іспанська), що здійснювалося переважно в галузі методики викладання іноземних мов, проте загальнодидактичні й лінгводидактичні питання, пов'язані з науково-методичним забезпеченням процесу їх навчання на засадах компетентнісного підходу, дотепер залишаються дискусійними й остаточно не визначеними [3, с. 140]. Ураховуючи актуальність означеного аспекту проблеми, що зумовлено динамікою розвитку Болонського процесу і реалізацією провідних цілей Україною в напрямі досягнення нової якості освіти на основі отримання випускниками вищих навчальних закладів ключових, предметних, соціальних, особистісних і професійних компетенцій і компетентностей, розпочато проектування моделі модернізації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах ідей компетентнісного підходу, що здійснюється вперше.

Спираючись на загальнометодологічний принцип цілісності і системності, процес професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу сприймався нами як цілісна дидактична система, що динамічно розвивається і складається із взаємозумовлених і взаємопов'язаних елементів, які зазнають впливу чинників зовнішнього соціокультурного середовища, зокрема інтеграції в європейський науково-освітній простір. Для цього спеціально проаналізовано й узагальнено необхідні відомості про досліджуваний процес, які ретельно добиралися в результаті вивчення наукової літератури та власних спостережень за особливостями перебігу реального навчально-виховного процесу, що забезпечує професійну підготовку бакалаврів романо-германської філології, у тому числі провідних суперечностей і ускладнень та ін.

Так, основою організації процесу професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах ідей компетентнісного підходу як особливої дидактичної системи є стратегічна мета, яка полягає у формуванні їх професійної компетентності як майбутніх суб'єктів царин міжкультурної комунікації та шкільної іншомовної освіти. Це означало сприйняття випускників бакалавріату як кваліфікованих фахівців, які вільно володіють професією, здатних на творчу працю у міжкультурній комунікації, перекладацьких та освітніх послуг на рівні європейських стандартів, готових до постійного особистісно-професійного зростання, соціальної і професійної мобільності.

Визначивши мету професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу у вигляді отримання особливого освітнього продукту – професійної компетентності, ми, тим самим, виконали першу вимогу компетентнісного підходу. Остання передбачає здійснення моніторингу якості професійної освіти на принципово новій основі – кризь призму нової базової категорії «компетентність» (на відміну від традиційного когнітивно-знанневого підходу, зорієнтованого на оцінку якості знань, умінь і навичок).

Крім того, спираючись на результати досліджень, які стосуються навчання студентів першого циклу вищої освіти в контексті перспектив євроінтеграції [3; 4], конкретизовано, організацію процесу професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах ідей компетентнісного підходу зумовлену такими

чинниками:

– соціально-економічними перетвореннями, що відбуваються в українському суспільстві, структурним реформуванням вітчизняної системи вищої лінгвістичної й іншомовної педагогічної освіти згідно болонських вимог;

– зумовленістю цього процесу від кон'юнктури ринку міжкультурних комунікацій, перекладацьких й освітніх послуг, зміни функцій і видів спеціалізації діяльності з використання іноземних мов, зростаючих вимог суспільства до представників цих професій;

– наявними інформаційно-технічними, кадровими і фінансово-матеріальними ресурсами вищої школи, а також педагогічними та дидактичними умовами тощо.

Відповідно, проектування моделі модернізації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу передбачалося здійснення на підставі реальних науково-освітніх ресурсів, наявних на основних базах дослідження, а також певних можливостей для здійснення інноваційно-педагогічної діяльності.

Основою і системоутворювальним елементом моделі модернізації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу є мета, що зумовлює функціонування її провідного – цільового компонента, згідно з яким означена дидактична система спрямована на формування їх професійної компетентності. При чому означена мета, передбачаючи використання дидактичних ресурсів і можливостей компетентнісного підходу до організації навчання, конкретизована за допомогою постановки низки завдань:

– оволодіння бакалаврами романо-германської філології фундаментальними теоретичними знаннями, що дають цілісне уявлення про зміст, структуру і функції лінгвістичної, перекладацької й лінгводидактичної діяльності, провідних технологій їх здійснення;

– засвоєння ними провідних способів професійного мислення і практичних дій, необхідних для успішного виконання завдань міжкультурної, перекладацької й педагогічної діяльності з використанням іноземних мов у професійних цілях;

– актуалізація потреби у професійному самопізнанні, самовизначенні і самовихованні майбутніх фахівців галузі міжкультурної комунікації, перекладацького сервісу, лінгводидактичних технологій;

– стимулювання пізнавальної мотивації щодо набуття необхідних для успішної професійної діяльності предметних, соціальних, індивідуальних і персональних компетенцій.

Дотримуючись настанов визнаних дидактів вищої школи щодо застосування засобів системного підходу до опису і пояснення дидактичних явищ (В. Бондар, А. Вербицький, І. Кобиляцький, Л. Кондрашова та ін.), модель модернізації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу подано як цілісну систему, що має певні взаємозв'язані структурні компоненти – цільовий, мотиваційно-стимулювальний, змістовно-технологічний і результативний.

Другим функціональним компонентом пропонованої моделі є мотиваційно-стимулювальний, що ґрунтується на механізмі дидактичної взаємодії бакалаврів романо-германської філології з викладачами в контексті забезпечення їх професійної підготовки. Так, згідно з настановами компетентнісного підходу, позиція викладача повинна перетворитися з формальної (носії навчальної інформації, передбаченої освітнім стандартом спеціальності «Мова і література») і пасивної (транслятор

інформації) на дієву (носії соціокультурних цінностей і різних компетенцій) і активну (організатор і менеджер лінгвістичної й іншомовної педагогічної освіти). Це, по-перше, передбачало зміну власне дидактичних пріоритетів викладачів, оскільки головним у процесі навчання є не предмет, а особистість, що здобуває відповідних компетенцій і компетентностей. По-друге, компетентнісний підхід, як зазначає О. Цокур, передбачає зміну професійно-педагогічних пріоритетів викладача вищої школи, оскільки вимагає доповнення його провідних професійних функцій як мовного і наукового консультанта та організатора навчально-пізнавальної діяльності бакалаврів і співробітництва, новими аспектами діяльності в галузі освітнього сервісу:

- функцій маркетолога, який вивчає пропозиції на ринку професійної праці бакалаврів романо-германської філології та попит на лінгвістичну й іншомовну педагогічну освіту на ринку освітніх послуг;

- функцій підприємця в царині освітнього бізнесу, що, урахуовуючи нові вимоги роботодавців у сфері міжкультурної комунікації, перекладацьких й освітніх послуг, здійснює пошук і впровадження педагогічних інновацій у процес навчання майбутніх бакалаврів романо-германської філології;

- функцій діагноста, який спостерігає за динамікою формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів романо-германської філології та здійснює вимір рівнів її сформованості;

- функцій диспетчера-адміністратора, що здійснює корекцію й моніторинг якості процесу навчання бакалаврів романо-германської філології та прикінцевих результатів їх лінгвістичної, перекладацької й іншомовної педагогічної освіти [6, с. 234].

Відповідно до змінених позицій і ролей викладача, у процесі навчання бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу, на нашу думку, мають відбутися кардинальні зміни. Передовсім це зміна об'єктної позиції (пасивне сприймання інформації, формальна участь у групових формах комунікації, заучування навчальних текстів, репродуктивне їх відтворення тощо) бакалаврів романо-германської філології на суб'єкту в процесі навчання. Остання, як мінімум, передбачає:

- усвідомлення бакалавром романо-германської філології особистої значущості набуття необхідних для майбутньої професійної кар'єри та життєдіяльності ключових, базових, соціальних, предметних компетенцій і професійної (лінгвістичної, соціокультурної, соціально-психологічної, інформаційно-інформативної, іншомовно-педагогічної, лінгводидактичної та перекладацької) компетентності під час навчання у вищому навчальному закладі;

- виявлення майбутніми бакалаврами романо-германської філології освітньої компетенції (такого рівня розвитку особистості, який пов'язаний з якісним опануванням змісту лінгвістичної, перекладацької й іншомовної педагогічної освіти (мобільні знання, що постійно оновлюються, дієві методи, які дають змогу використовувати ці знання в конкретній ситуації; критичне мислення, що дозволяє оцінювати певні ідеї щодо можливості їх використання в тій чи тій ситуації);

- здійснення бакалаврами романо-германської філології самостійної пошукової, науково-дослідницької та творчої діяльності як менеджерів самоосвітнього процесу (за рахунок опанування провідних функцій самоменеджменту) на ґрунті виявлення пізнавальної ініціативи, інтелектуально-мовленневої й соціальної активності, демонстрації вмінь з'ясовувати суперечності; виявляючи критичне мислення, висловлювати гіпотези, узагальнювати, формулювати висновки.

Саме для цього, за нашим припущенням, проектування моделі модернізації

професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу вимагало узгодження відповідних до її стратегічної мети і завдань принципів навчання, що регулювали механізм дидактичної взаємодії в мікросистемі «викладач – бакалавр романо-германської філології, який набуває професійної компетентності». У зв'язку з цим функціонування мотиваційно-стимульовального компоненту професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу здійснювалося з урахуванням таких принципів їх навчання:

- єдності науково-дослідної, навчально-пізнавальної та освітньо-виховної діяльності студентів;
- професійної спрямованості, що передбачає перехід від навчальної діяльності студента до професійної діяльності фахівця;
- професійної мобільності;
- мажорності процесу навчання.

Тому поміж загальнодидактичних принципів організації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу, під якими розуміємо провідні ідеї, покладені в основу професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи, окреслено такі:

– принцип свідомості й активності навчання, що передбачає усвідомлення індивідуальної значущості компетенцій, які набуваються майбутніми бакалаврами впродовж вивчення загальнонаукових, соціально-гуманітарних і спеціальних дисциплін для успішності їх життєдіяльності й реалізації здобутих компетенцій;

– принцип науковості та системності, що передбачає набуття фундаментальної теоретичної і практичної підготовки майбутніх бакалаврів до професійної самореалізації на ринку міжкультурних, іншомовних, перекладацьких, освітніх послуг на підставі цілісного уявлення про сутність і структуру, а також функції та провідні технології професійної діяльності фахівця-філолога у галузі використання іноземних мов;

– принцип проблемного викладу навчального матеріалу і діалогізації дидактичного спілкування в системі «бакалавр – викладач» і «бакалавр – бакалавр», що передбачає тренінг їх інтелектуальних і професійних функцій майбутніх фахівців сфери міжкультурної, іншомовної й педагогічної комунікації в нестандартних ситуаціях та набуття ними досвіду творчої діяльності;

– принцип ігрового моделювання предметного і соціального контекстів (А. Вербицький [1]) майбутньої професії фахівця сфери романо-германської філології (що забезпечує послідовний перехід від навчально-пізнавальної через квазіпрофесійну та навчально-професійну до професійної – міжкультурної, іншомовної мовленнєвої, перекладацької діяльності (К. Шапошников [7]) і рольової перспективи (Л. Кондрашова [4]);

– принцип єдності навчання, наукового дослідження та виховання особистості майбутнього бакалавра романо-германської філології як професіонала, що забезпечує його мобільність у виборі місця працевлаштування, варіативність у виборі професійної кар'єри та самовизначення у царині міжкультурної комунікації, перекладацьких й іншомовно-педагогічних послуг в ринкових умовах праці.

Прикінцевим результатом модернізації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу повинен стати досить високий рівень сформованості їх професійної компетентності у єдності двох провідних складників: професійно-лінгвістичної та професійно-педагогічної

компетентності. Останні глумачуться основним критерієм оцінки якості лінгвістичної й іншомовної педагогічної освіти бакалаврів, а також досконалості особистості в реалізації основних професійних функцій.

Отже, з огляду на нові виклики часу щодо подальшого розвитку європейського освітнього простору, до якого тяжіє вітчизняна система вищої лінгвістичної та іншомовної педагогічної освіти, як альтернативу традиційному виду навчання нами розроблена модель модернізації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах нового – компетентнісного підходу, спрямованого на формування їх професійно-лінгвістичної та професійно-педагогічної компетентності. Саме остання визнана європейською педагогічною спільнотою провідним критерієм якості вищої освіти фахівців іноземних мов і присудження відповідних кваліфікацій.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в конкретизації професійно важливих якостей бакалавра романо-германської філології як мовної особистості.

Література

1. **Вербицкий А. А.** Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М.: Исследоват. центр проблем качества подгот. спец., 2004. – 136 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: [монографія] / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Парашенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін.; під заг ред. О. В. Овчарук. – К.: К. І. С., 2004. – 112 с.
3. Компетентность человека – новое качество образования: материалы XIII Всерос. совещания; под ред. А. В. Хуторского. – М.; Уфа: Исследоват. центр проблем качества подгот. спец. – 2003. – Кн. 2. – 72 с.
4. **Кондрашова Л. В.** Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы: [монография] / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог: КГПУ, ИВИ, 2007. – 474 с.
5. **Краковская О. С.** Модель формирования организационно-управленческой компетенции бакалавров лингвистики / О. С. Краковская // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2014. – Вып. 2. – С. 138–144.
6. **Цокур О. С.** Категория педагогического сознания в теории и практике профессиональной подготовки учителя: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Ольга Степановна Цокур. – Одесса, 1998. – 464 с.
7. **Шапошников К. В.** Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Константин Владимирович Шапошников. – Йошкар-Ола, 2006. – 226 с.

УДК 37.01.007

Оксана Коробань

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Коробань О. В. Перспективні напрямки використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі.

У статті окреслено основні тенденції інформатизації освітньої галузі в сучасних умовах. Відображено основні потреби особистості у своєму розвитку. Розглянуто основні перспективні напрями розробок і використання засобів ІКТ.

Ключові слова: інформатизація, інформаційні технології, комп'ютерні технології, освіта, навчальний процес.

Коробань О. В. Перспективные направления использования информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе.

В статье очерчены основные тенденции информатизации образовательной отрасли в современных условиях. Отображены основные потребности личности в своем развитии. Рассмотрены основные перспективные направления разработок и использования средств ИКТ.

Ключевые слова: информатизация, информационные компьютерные технологии, образование, учебный процесс.

Koroban O. V. Perspective directions of the use of information and communication Technologies are in an educational process.

In the article the basic tendencies of informatization of educational industry are outlined in modern terms. The basic requirements of personality are represented in the development. Basic perspective directions of developments and use of facilities of IKT are considered.

Key words: Informatization, information computer technologies, education, educational process.

Будь-яка інновація йде непростим шляхом, неодмінно проходячи етапи злетів і падіння, радості успіхів і гіркоту невдач. Комп'ютерні технології навчання мають у своїй дуже короткій, але стрімко розвиваній історії, свій еволюційний шлях. Із подальшим розвитком інформаційного суспільства постійно буде актуальна потреба нових підходів, засобів і методів навчання, розроблення нових педагогічних умов для забезпечення навчального процесу в будь-якому освітньому закладі; безперервного підвищення кваліфікації та здобуття сучасної освіти фахівцями будь-якого профілю; самоосвіти і підвищення культурно-освітнього рівня людини.

Найбільш ґрунтовні дослідження інформатизації освіти здійснювали В. Биков, А. Гуржій, М. Жалдак, Ю. Жук, М. Згуровський, Г. Козлакова, А. Кудін, Н. Морзе, І. Прокопенко, С. Раков, С. Семеріков, О. Співаковський.

Аналізуючи результати наукових досліджень, можемо стверджувати, що комп'ютерні технології навчання надають можливості всім (учневі і вчителю, студентові і викладачу будь-якого освітнього закладу, просто фахівцеві, будь-кому, хто прагне саморозвитку) забезпечити високий рівень освіти, якщо звертати увагу на такі положення:

– людина сама відповідальна за свій рівень освіти, від її бажання, інтересів і прагнень залежить якість підготовки і якість життя;

– рівень успіху у вдосконаленні освітнього процесу на основі будь-яких інновацій залежить від рівня готовності педагога розуміти сутність інновацій та вміти їх застосовувати як для підвищення своєї професійної майстерності, так і для підвищення успіхів у навчанні своїх учнів;

– можливості комп'ютерних технологій навчання дозволяють за врахування перших двох умов не тільки підвищити власний рівень освіти, а й рівень розвитку та життя країни загалом.

Актуальними є питання щодо використання в навчальному процесі засобів ИКТ, які забезпечували б якість, ефективність і мобільність підготовки майбутніх фахівців, а також їх конкурентоспроможність на ринку праці.

Meta statmi – дослідити стан інформатизації освіти в Україні, з'ясувати основні проблеми та визначити перспективні напрямки використання ИКТ в освіті.

Прогнозувати напрямки подальшого розвитку використання засобів ІКТ в освіті на великий відрізок часу наперед складно, оскільки дуже динамічна сама галузь розвитку інформаційних та комунікаційних технологій, постійно зростає потреба науковців і педагогів в пошуку нового в технологіях створення сучасних засобів навчання на базі ІКТ, баченні їх використання.

Важливо відзначити, що активні зусилля педагогів у пошуку нових технологій навчання, формування нової парадигми освіти на базі ІКТ повинні відображати потреби особистості у своєму розвитку, які можна представити в такій послідовності.

Потреба в нових знаннях. Визначений пріоритетним у групі особистісно-мотиваційних критеріїв – потреба в нових знаннях – підтверджує принцип зацікавленості в навчанні того, хто навчається. Комп'ютерні технології навчання дозволяють значно посилити продуктивність розумової діяльності, надають можливості розширення інформаційного поля для пошуку й одержання нових знань.

Успішність навчання. Результативність навчання, успіхи в досягненні поставлених навчальних цілей є потужним стимулом у навчанні. Незалежність, індивідуальність навчання в комп'ютерному середовищі, зняття обмеження часу і можливість вільного доступу до інформації – усе це стимулює досягнення успіхів у навчанні. Як показує аналіз анкет тих, хто навчається, критерій успішності навчання є важливим чинником застосування нових середовищ і засобів навчання.

Академічна мобільність. Традиційні технології навчання обмежують отримання освіти за програмами, інших ВНЗ. Комп'ютерні технології взаємодії і навчання знімають обмеження місця, часу і виду навчання, що дуже важливо в умовах розвитку сучасного інформаційного суспільства, є потужним стимулом розширення освіти і формування потреби безперервного підвищення як культурно-освітнього рівня, так і безперервного підвищення кваліфікації та здобуття нової спеціалізації, нового рівня освіти.

Розвиток конкурентоспроможності. В умовах сучасних ринкових відносин у підготовці фахівця дуже важливо сформувати і розвивати таку якість, як конкурентоспроможність. До складників цієї важливої професійної якості можна віднести отримання необхідного рівня знань, уміння його безперервно оновлювати, формування таких якостей особистості, які сприяють спілкуванню, умінню вести аргументовано діалог, сміливість брати на себе відповідальність за прийняті рішення. За таких умов велике значення мають комп'ютерні технології навчання. Прагнення й уміння пошуку нової інформації, її аналізу, уміння своєчасно застосовувати нове для розв'язання необхідного завдання неможливе без застосування сучасних інформаційних технологій, без підготовки спеціаліста на базі ІКТ, здатного до швидкого переучування, активізації раніше отриманих знань, та здобуття нових. Означені чинники складають основу формування та розвитку конкурентоспроможності фахівця під час підготовки в освітній установі.

Потреба в спілкуванні. Потреба у спілкуванні – один із чинників розвитку особистості. Спілкування в освітньому процесі – необхідна умова успішності навчання. Багато опонентів комп'ютерних технологій навчання як негативну рису комп'ютерних технологій навчання виокремлюють саме обмеженість, ускладненість в особистісному спілкуванні суб'єктів освітнього процесу. Спілкування в комп'ютерному середовищі, зазвичай опосередковане. Але аналіз видів діяльності, які здійснюються у комп'ютерних середовищах ті, хто навчається, показує, що саме можливість необмеженого спілкування за допомогою сучасних комп'ютерних засобів комунікації особливо приваблює молодь. Можливість висловлення своєї позиції,

можливість передачі в навчальній програмі свого варіанта розв'язання навчального завдання, – важливий чинник ефективної організації навчального процесу. Крім того, саме комп'ютерні середовища знімають обмеження на можливість спілкування з будь-якими фахівцями тих, хто навчається в інших освітніх установах і групах. Головним під час спілкування в опосередкованому комп'ютерному середовищі постає формування культури ведення діалогу, коректності та толерантності.

Формування професійної самостійності. Можливості комп'ютерних технологій навчання в питаннях формування професійної самостійності широкі: використання комп'ютерних навчальних ігор, зорієнтованих на оптимізацію діяльності з прийняття рішення, формування вмінь приймати правильне рішення або пропонувати варіанти розв'язання в складній ситуації; розвиток умінь здійснювати експериментально-дослідницьку діяльність (комп'ютерне моделювання); формування інформаційної культури, уміння здійснювати пошук, аналіз та оброблення інформації; розвиток різного типу мислення – наочно-дієвого, наочно-образного, інтуїтивного, творчого, теоретичного; розвиток комунікативних здібностей тощо.

Самоствердження за допомогою комп'ютерного середовища навчання засноване на принципі особистої відповідальності учня за свій рівень освіти. Сформована потреба самостійного набуття та застосування знань повинна стати життєвою необхідністю сучасної людини в безперервному підвищенні культурного й освітнього рівня.

Нові види діяльності. Пошук інформації, засвоєння нових знань формує поведінку людини в досягненні поставлених цілей. Нові види діяльності, виконувані в комп'ютерних середовищах, дозволяють формувати навички самостійної роботи учнів і спрямовані на розв'язання головного завдання педагогіки – навчити читися.

Зміна типу і форм спілкування. Комп'ютерні засоби навчання можна розглядати як особливе середовище організації розумової діяльності суб'єктів освітнього процесу. Метод комп'ютерного навчання дозволяє створювати організаційне і методичне забезпечення управління пізнавальною діяльністю учня, підвищити ефективність самостійної роботи студента та якість самоосвіти. Слід зазначити, що комп'ютерне середовище стає квазісуб'єктом освітнього процесу.

Як бачимо, вимоги, які висуваються до використання інформаційних та комунікаційних технологій в освіті, великі. Для більш повної їх реалізації необхідно безперервно аналізувати здобутки та помилки минулого періоду становлення навчання на базі ІКТ, активізувати та вдосконалювати підходи та методи досягнення раніше поставлених і нереалізованих цілей, висувати нові цілі й підходи до розв'язання завдань. Основними перспективними напрями розроблення і використання засобів ІКТ є:

1) необхідність пошуку нових алгоритмів створення електронних освітніх ресурсів і, передовсім, що набули широкого поширення електронних гіперпосилань навчальних посібників;

2) створення комплексів навчально-методичних матеріалів з умовою ефективного використання в навчальному процесі всього спектра програмного забезпечення, наявного в розпорядженні навчального підрозділу (як придбаного, так і розповсюдженого за вільними ліцензіями);

3) розроблення й реалізація методології й технології розширення єдиного інформаційного простору освітнього закладу на основі використання інтегрованої бази певного регіону, країни (реалізація електронного документообігу, електронних особових кабінетів користувачів системи, інтеграція даних з мережевими освітніми

технологіями, збільшення обсягу даних на сайті установи тощо);

4) створення автоматизованих віртуальних лабораторних практикумів віддаленого доступу з використанням як локальної мережі освітнього закладу, так і глобальної мережі Інтернет; математичні моделі та прикладні програми навчального призначення, призначені для автоматизації трудомістких розрахунків, оптимізації, дослідження властивостей об'єктів і процесів на комп'ютерних моделях; тренажери, імітаційні системи, віртуальні середовища, забезпечувати їх ефективне використання в навчальному процесі;

5) продовжувати роботу з розвитку системи експертизи якості створюваних електронних освітніх ресурсів та оцінки ефективності застосування комп'ютерних технологій загалом;

6) створювати спільні (виробничі, міжвузівські, регіональні, міжнародні) центри та лабораторії щодо впровадження інформаційних технологій у різні предметно-орієнтовані сфери діяльності та розроблення інтегрованих науково-освітніх проектів;

7) проводити дослідження з оцінювання впливу застосування ІКТ, засобів мультимедійних технологій, що використовуються під час розроблення комплексів навчально-методичних матеріалів, на ефективність навчання і вплив означених засобів і технологій на розвиток особистості учня.

У статті виокремлено тільки першочергові, напрямки роботи щодо забезпечення науково-обґрунтованого й ефективного використання інформаційних та комунікаційних технологій в освіті. Відзначимо, що необхідність пошуку й розвитку нових технологій навчання – процес безперервний і зумовлений не лише соціальними потребами розвитку особистості в сучасному інформаційному суспільстві, але потребами реорганізації системи освіти і, як наслідок, розвитку країни загалом.

УДК 378.633:377.1

Руслан Кубанов

УДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

Кубанов Р. А. Удосконалення якості професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей в умовах кредитно-модульної системи навчання.

У статті розглянуто різні можливості щодо удосконалення якості професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей в умовах кредитно-модульної системи навчання. Визначено сутність поняття «якість професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей». Окреслено головні елементи змісту кредитно-модульної організації навчання з метою подальшого використання у практичній діяльності викладача вищої школи.

Ключові слова: студенти, професійна підготовка, кредитно-модульна система навчання, якість професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

Кубанов Р. А. Усовершенствование качества профессиональной подготовки будущих специалистов экономических специальностей в условиях кредитно-модульной системы обучения.

В статье рассматриваются различные подходы относительно усовершенствования качества профессиональной подготовки будущих специалистов

экономических специальностей в условиях кредитно-модульной системы обучения. Анализируется сущность понятия «качество профессиональной подготовки будущих специалистов экономических специальностей». Обозначены главные элементы кредитно-модульной организации обучения с целью дальнейшего использования в практической деятельности преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: студенты, профессиональная подготовка, кредитно-модульная система обучения, качество профессиональной подготовки будущих специалистов экономических специальностей.

Kubanov R. A. An improvement of quality of professional preparation of future specialists of economic specialties is in the conditions of the credit-module departmental teaching.

This paper discusses various approaches regarding the improvement of the quality of professional training of future specialists of economic specialties in terms of credit-modular system. Analyzes the essence of the concept of «quality of training future specialists of economic specialties». Designated the main elements of credit-modular organization of training for future use in the practice of a high school teacher.

Key words: students, training, credit-modular system of training, quality of training future specialists of economic specialties.

Розвиток суспільства на зламі століть зумовлює глибокі зміни в усіх галузях життя, які визначають як перехід до інформаційного суспільства. Основу економіки становлять нематеріальні товари й послуги, а знання і вміння набувають першочергового значення. У такому суспільстві люди самі несуть відповідальність за свій успіх, вони повинні стати активними громадянами. Темпи змін, що відбуваються, вимагають постійного поповнення знань, підвищення професійної кваліфікації індивідуума.

На жаль, сучасна система професійної підготовки не забезпечує належної готовності випускників до практичної діяльності. Молодий фахівець-економіст, який отримав основний багаж знань після закінчення навчального закладу, потребує немало часу задля адаптації до умов професійної діяльності на конкретному місці.

Особливості економічної освіти досліджували О. Желавський, Н. Лозинська і К. Беркита, упровадження кредитно-модульної системи в освітній процес ВНЗ вивчали О. Васюк і В. Кустов, О. Желавський, Т. Козарь, В. Одинцова і О. Рошупкіна, М. Савелова, Н. Сергієнко, Н. Стяглик, теоретичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців розробляли А. Адольф і І. Степанова, Н. Лук'яченко і Г. Ларичева, Т. Хоруженко. Проте проблема покращення якості професійної підготовки студентів-економістів є малодосліджуваною, тому дуже актуальною.

Мета статті – визначити можливості удосконалення якості професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Науковці Н. Лозинська і К. Беркита вважають: «Вища школа має готувати фахівців так, щоб вони мали певний теоретичний фундамент, на базі якого протягом усього життя поповнювали б здобуті знання» [1, с. 234]. Для економістів це особливо важливо, оскільки законодавство постійно змінюється. Хоча університет надає найновіші знання студентам 1–2-го курсів, на 5-му курсі ця інформація потребує оновлення. Тому нині необхідно не просто надати студентові певний обсяг знань, а передусім навчити його методології професійної діяльності, методів самоосвіти в

майбутньому. Отже, завданням університету є не тільки надання студентам системи знань, умінь та навичок, але й забезпечення розвитку особистості кожного студента. Процеси навчання і становлення особистості нероздільні, вони повинні бути послідовними і безперервними, щоб забезпечити здатність до управлінської та підприємницької діяльності, оновлення знань, підтримування рівня кваліфікації, налагодження ділових контактів, індивідуальної і колективної творчості, володіння психотехнікою саморегуляції в напружених ситуаціях. Досягнення зазначеного завдання можливе, якщо у вищому навчальному закладі буде забезпечено якість професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

Уважаємо за необхідне підкреслити, що під якість професійної підготовки майбутнього фахівця в спеціальній літературі розуміється *глибоке засвоєння спеціально відібраного, структурованого теоретичного матеріалу з основ спеціальності для набуття студентами професійних умінь і навичок та формування необхідних особистісних професійних якостей у ході спеціально організованого, професійно спрямованого навчального процесу*. Це створює передумови для реалізації особистісного потенціалу студентів за будь-яких обставин і в будь-який час.

У 2006/07 н. р. у ВНЗ України III–IV рівнів акредитації на всіх програмах підготовки фахівців першого (бакалаврат) і другого (магістратура) циклів запроваджено Європейську кредитно-трансферну систему (ECTS). Це надає змогу здійснювати трансфер (переведення) студентів з одного ВНЗ в інший (ураховуючи й зарубіжні ВНЗ) та накопичувати студентами кредити ECTS, які визнаватимуться за подальшого навчання в будь-якому європейському ВНЗ [2, с. 97].

Упровадження кредитно-модульної системи є важливим чинником для стимулювання ефективної роботи викладача і студента, збільшення часу їх безпосереднього індивідуального спілкування у процесі навчання. Кредитно-модульна організація навчання вимагає серйозної, аналітико-логічної роботи над змістовим наповненням, структуруванням її як системи. Складниками кредитно-модульної системи є: розподіл навчального матеріалу на модулі, забезпечення навчального процесу всіма необхідними методичними матеріалами, організація самостійної роботи студентів, проведення консультацій, перевірка якості засвоєння матеріалу кожного модуля та використання бально-рейтингової системи оцінювання засвоєних студентами навчальних дисциплін тощо. Розглянемо визначені складники більш докладно.

Під час організації навчального процесу за кредитно-модульною системою значно зменшується кількість аудиторних годин, акцент робиться на самостійній роботі студента. Отже, основним ефективним засобом засвоєння студентом навчального матеріалу, відповідно до принципів організації навчального процесу в умовах кредитно-модульної системи, є самостійна робота. Тому мета оновленої системи вищої освіти полягає в навчанні студента працювати самостійно і в подальшому постійно вдосконалювати професійні знання, вміти застосовувати їх на практиці [3, с. 24]. На думку О. Желавського, самостійну роботу студентів потрібно розглядати як специфічну пізнавальну діяльність, яку паралельно з іншими формами організації навчального процесу здійснюють самі студенти за запропонованою викладачем або власне розробленою програмою задля поглиблення та доповнення її аудиторного аналогу [4, с. 17]. Це особливо є актуальним для економічних дисциплін, тому що саме вони є фундаментом задля одержання якісних знань студентами-економістами, необхідних для посильної участі молодих спеціалістів у розбудові господарської системи. Зробити це молоді фахівці зможуть за умови належного

відтворення та вмілого застосування набутих знань, максимального використання свого творчого потенціалу. Важливість правильної організації самостійної роботи визначається ще й тим, що вона займає відповідно до навчальних планів підготовки спеціалістів економічного спрямування близько 35% загального бюджету студентського навчального часу, і тому викладачі ВНЗ повинні орієнтувати студента-першокурсника саме на самостійне навчання.

Отже, проблема примноження знань студентів тісно пов'язана з організацією та керівництвом їхньою самостійною роботою як однією з найважливіших форм їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Під час організації й управління цією формою навчально-пізнавальної діяльності як під час аудиторних занять, так і в позааудиторний час важливо передбачити її спрямування не тільки на самостійне виконання студентами певних завдань, але одночасно і на створення та реалізацію власне самостійної діяльності щодо оволодіння методологією економічного пізнання у процесі розв'язання як навчальних, так і професійно-орієнтованих проблем.

Інший вид викладацької діяльності в умовах кредитно-модульної системи – це консультації, які проводяться задля підвищення ефективності навчання, подолання труднощів під час вивчення окремого модуля, узгодження матеріалу з іншими навчальними дисциплінами, підготовки до контрольної перевірки знань тощо. Місце консультації в навчальному процесі визначається якістю засвоєння навчальної програми студентами. Разом з тим, консультація – це не тільки засіб компенсації недоробок, а й складник процесу навчання, органічно пов'язана з вивченням нового матеріалу.

За дослідженням Н. Стяглик [5], зважаючи на свою сутність та призначення, консультації можуть приймати доволі різноманітні форми: очна – заочна – дистанційна; екстрена – короткострокова – довгострокова (залежно від навчального предмета, тематики та змісту питання, що виникли в студентів у процесі навчання); індивідуальна – групова (залежно від кількості студентів). [5, с. 396]. Слід підкреслити, що в умовах кредитно-модульного навчання кожен модуль, як головний елемент навчальної програми, характеризується завершеністю й відносною самостійністю. Сукупність таких модулів становить єдине ціле під час розкриття навчальної теми чи всієї навчальної дисципліни. Проведення консультацій під час або після завершення модуля сприяє віднайденню місця отриманої інформації в загальній системі знань.

Важливим завданням є також визначення видів і форм контролю. Здійснюється не лише поточний і підсумковий контроль знань (залік або екзамен), а й проміжний – за модулями. Якщо студент недостатньо оволодів дисципліною на певному етапі, він може повернутися до опанованого ним навчального матеріалу чи продовжувати вивчення наступного. Студенти, які за результатами модульних та поточних контролів набрали з конкретних навчальних дисциплін не менше від установленної мінімальної кількості балів, атестуються з цих дисциплін. Їм виставляється державна семестрова оцінка [3, с. 25]. Перехід на навчання в умовах кредитно-модульної системи актуалізував такий вид контролю, як тести. Тестування дозволяє об'єктивно оцінювати рівень знань, навичок і вмінь, а також їх можна рівною мірою використовувати для поточного і підсумкового контролю. Позитивним чинником кредитно-модульного підходу є рейтингова система оцінювання знань студентів, сутність якої полягає в тому, що студент виконує всі види навчальних робіт у межах залікової одиниці, на основі чого виводиться підсумкова оцінка. Є помилковим урахування лише результатів підсумкового контролю.

Проблемним питанням донині залишається частка поточного оцінювання в загальному підсумковому оцінюванні. У вищих навчальних закладах ця проблема розв'язується по-різному. Ми вважаємо, що в умовах 100-бальної системи оцінювання максимальна кількість балів, яку студент може отримати на іспиті, якщо складатиме його, повинна дорівнювати 30 балів, оскільки більшу частину балів студент повинен «заробити» протягом семестру. Наприкінці кожного семестру по спеціальностях і курсах обов'язково проводиться рейтинг студентів і визначається місце й успіхи кожного за семестр. Обов'язковим є те, що студенти вже на початку семестру проінформовані про зміст навчального матеріалу, якими будуть критерії оцінювання їхніх знань, кількість балів, які визначають можливість отримати під час поточних та підсумкових контрольних заходів.

Задля ефективного функціонування кредитно-модульної системи необхідно здійснювати пошук нових форм і методів навчання, запроваджувати інноваційні технології, вдосконалювати процес контролю й оцінювання знань, умінь та навичок з метою підвищення якості професійної освіти. Зокрема, результати вивчення сучасних досліджень дозволяють запропонувати комплекс практичних заходів, перетворення яких в практику вищої економічної освіти сприятиме підвищенню ефективності професійної підготовки студентів ВНЗ у сучасних умовах. Ці рекомендації охоплюють такі пропозиції: підвищити вимоги до процесу професійної підготовки майбутніх економістів, що дає можливість реалізовувати сучасні моделі, алгоритми і технології управління; змінити основну частину освітньо-професійних програм підготовки студентів напряму підготовки «Економіка та підприємництво», суттєво зменшивши кількість навчальних дисциплін та одночасно збільшивши їх обсяг, а також кількість аудиторних занять, особливо практичних і лабораторних; здійснювати науково-методичне забезпечення навчального процесу, проводити наукові дослідження, пов'язані з оптимізацією умов і підвищенням якості навчальної роботи; розвивати мотивацію студентів до професійної підготовки як майбутніх фахівців з економіки;

Отже, використання кредитно-модульної системи навчання сприяє інтенсифікації навчального процесу, конкретизує і систематизує засвоєння навчального матеріалу, сприяє найбільш раціональній і ефективній реалізації самостійної роботи, забезпечує високу якість ступеневої освіти майбутніх конкурентоспроможних фахівців для економіки України. Водночас модульна організація зумовлює реорганізацію всього навчального процесу, зумовлює необхідність розроблення нових і модернізації сучасних методів навчання, способів організації і форм проведення навчальної роботи з студентами. До особливостей кредитно-модульного навчання можна віднести логічне структурування змісту навчального матеріалу та подання його в модулях; створення модульної програми та визначення послідовності вивчення модулів; об'єктивну систему оцінювання, яка уможливіє оперативний контроль за навчальним процесом та його коригування; варіативність навчання, (вироблення кожним студентом власної лінії навчання); максимальну адаптацію навчального процесу до індивідуальних особливостей кожного студента. Підкреслимо, що запропонований комплекс практичних заходів, перетворення яких на практику вищої економічної освіти сприятиме підвищенню ефективності професійної підготовки студентів ВНЗ у сучасних умовах розвитку суспільства. У подальших дослідженнях буде описано систему оцінювання якості професійної підготовки студентів економічних спеціальностей в умовах багатоступеневої вищої освіти.

Література

1. Лозинська Н. Організація професійного навчання студентів фінансово-економічного профілю / Н. Лозинська, К. Беркита // Вісник Львівського університету : зб. наук. пр. Серія : Педагогічна, 2005. – Вип. 19. – Ч. 2. – С. 233–240. **2. Козарь Т. П.** Розвиток системи освіти України на ринку міжнародних освітніх послуг / Т. П. Козарь // Держава та регіони : науково-виробничий журнал. Сер. : Державне управління. – Запоріжжя, 2009. – № 2. – С. 95–99. **3. Васюк О.** Організація кредитно-модульної системи навчання у вищій школі / О. Васюк, В. Кустов // Вісник Книжкової палати. – 2009. – № 9. – С. 24–25. **4. Желавський О. Б.** Структуризація і генералізація математичних понять в умовах кредитно-модульної системи навчання студентів-економістів / О. Б. Желавський // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Сер. : Педагогіка і психологія, 2007. – № 20. – С. 13–20. **5. Стяглик Н. І.** Консультування студентів в умовах різних технологій навчання / Н. І. Стяглик // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / Класичний приватний ун-т; [голова ради Монаєнко А. О.; редкол. : Сушенко Т. І. (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 17. – С. 392–397.

УДК 334.012.23

Віктор Мадзігон

ЕКОНОМІЧНА СУТНІСТЬ РОЗВИТКУ МАЛОГО ПІДПРИЄМНИЦТВА У ПРОЦЕСІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ

Мадзігон В. В. Економічна сутність розвитку малого підприємництва у процесі безперервної економічної освіти.

У статті розкривається питання підготовки учнівської та студентської молоді до підприємницької діяльності в умовах ринкової економіки у системі освіти, що відповідає Болонському процесу якості, Національному класифікатору України щодо професій і посад із розвитком нових видів економічної діяльності й технологій виконання робіт відповідної кваліфікації із набутими професійними фаховими вміннями й навичками.

Ключові слова: підприємець, освіта, ринок, професія, бізнес, економіка, маркетинг, менеджмент, власність, технологія.

Мадзігон В. В. Экономическая суть развития малого предпринимательства в процессе непрерывного экономического образования.

В статье раскрывается вопрос подготовки ученической и студенческой молодежи к предпринимательской деятельности в условиях рыночной экономики в системе образования, которая соответствует Болонскому процессу качества, Национальному классификатору Украины по профессиям и должностям с развитием новых видов экономической деятельности и технологиям выполнения работ соответствующей квалификации с приобретёнными профессиональными специальными умениями и навыками.

Ключевые слова: предприниматель, образование, рынок, профессия, бизнес, экономика, маркетинг, менеджмент, собственность, технология.

Madzigon V. V. Economic nature of small business in continuous economic education.

The article is devoted to the preparation of pupils and students to entrepreneurship in

conditions of the market economy in the education system that meets the Bologna process quality, Ukraine National classification of occupations and positions on the development of new economic activities and technology of work of the relevant qualification to acquired professional skills.

Key words: entrepreneur, education, market, profession, business, economics, marketing, management, ownership, technology.

В умовах формування ринкового господарства, інституціональних змін в економіці України, радикальних змін у взаємозв'язках власності проблема становлення і розвитку малого підприємництва набуває неабиякого значення. Актуальність дослідження проблем малого підприємництва посилюється також і тим, що повільність і суперечливість просування України шляхом ринкових реформ значною мірою зумовлені саме недооцінкою ролі та значення малого підприємництва як структуроутворювального елемента ринкової економіки.

Недооцінку малого підприємництва, ігнорування його економічних і соціальних можливостей протягом майже всіх років реформаційних перетворень можна кваліфікувати як великий стратегічний прорахунок, який також поглибив кризу економіки України в цілому [7].

Аналіз реальних процесів розвитку малого підприємництва в Україні, реалізації урядових дій щодо його підтримки показує, що головною причиною, яка стримує подальший розвиток малого підприємництва, є несформованість у країні ефективної законодавче закріпленої державної політики розвитку підприємництва. Свідченням неефективності діяльності органів державної влади у сфері розвитку підприємництва в Україні є, насамперед, уповільнення темпів зростання кількості діючих малих підприємств і чисельності працюючих у них, посилення процесу «тонізації» суб'єктів малого підприємництва [13].

Розв'язання наявних проблем розвитку малого підприємництва в Україні потребує нових підходів до сприяння розвитку малому підприємству. У зазначеному аспекті головну роль повинні відіграти навчальні заклади, щоб забезпечувати безперервну економічну освіту із загальноосвітньої школи, професійно технічного училища та ВНЗ. Такий рівень освіти забезпечуватиме підготовку висококваліфікованих фахівців ринкової економіки, які володіють знаннями управління виробничою діяльністю – менеджментом та вироблення ефективних напрямів діяльності – маркетингу у конкурентному ринковому середовищі, а також інші економічні дисципліни: фінанси, податки, ціноутворення, технології сучасного виробництва і головне вміння виробляти якісно та ті товари і послуги, які мають попит в певний час у відповідному сегменті ринку. Завдання полягає в тому, щоб суттєво підняти роль і місце малого підприємництва в економічному процесі суспільства, а саме – забезпечити протягом найближчих років у структурах зазначеного сектору зайнятість на рівні 25–30 % дідздатного населення та виробництво до 25% ВВП [3].

Окреслена тема є актуальною, тому її дослідженню присвячено значну кількість статей, наукових робіт та інших праць, які висвітлюють специфіку розвитку малого підприємництва, проблеми ефективної їх діяльності, проблеми фінансового забезпечення, проблеми оподаткування та інші фінансово-економічні аспекти. Водночас варто зазначити, що значним прорахунком є те, що наукові дослідження з проблем оподаткування суб'єктів малого підприємництва переважно зводяться до аналізу положень зарубіжного і вітчизняного податкового права, їх узагальнення й розробки конкретних пропозицій з удосконалення податкового законодавства. Тобто вивчається

зарубіжний досвід, на базі якого пропонують моделі розвитку, системи та принципи оподаткування малого бізнесу нашої країни. Водночас зрозуміло, що нашу країну неможливо порівняти до країн з високорозвинутою ринковою економікою, а тому і неправильним буде застосування їхніх моделей. Потрібно вивчити весь процес функціонування цих моделей, специфіку розвитку малого бізнесу в цих країнах, проаналізувати всі можливі наслідки, позитивні і негативні сторони проведення певної політики в нашій країні, збалансувати потреби держави з потребами малих підприємств.

Однак проблема розвитку приватного сектора економіки, підприємництва вимагає постійного вивчення, вдосконалення підходів до цієї діяльності, відзначено в роботі [8].

Порушеній проблемі присвячено і випущено друком у світ значну кількість науково-методичної літератури, яка висвітлює питання підприємництва як напрям людської діяльності, до них слід віднести роботи І. Бернацький [7], З. Варналій, М. Вачевський, А. Гальчинський, П. Єщенко [4], В. Кулішов [5; 6], В. Мадзігон [3; 8], І. Михасюк, В. Сизоненко [2] та інші автори, роботи яких використовуються в навчальному процесі.

Метою статті є розроблення теоретичних і практичних концепцій, висвітлення розвитку приватного сектору, підприємництва в умовах трансформації економіки України відносно встановлення різних форм власності в ринкових відносинах і важливого чинника національного відродження і розвитку України в умовах безперервної економічної освіти.

Формування ринкової системи господарювання в Україні пов'язане зі зростанням підприємницької активності у всіх сферах економіки. Підприємство, без сумніву, відіграє визначальну роль у реалізації завдань перехідного періоду. При цьому успішна трансформація адміністративно-командної економіки в сучасну соціальне орієнтовану не можлива без діяльності підприємств, які зумовлюють відповідні зміни як на мікро-, так і на макроекономічному рівні. Один із перспективних напрямів створення конкурентно-ринкового середовища є розвиток малого підприємництва [1; 2; 3].

Мале підприємство є органічним структурним елементом ринкової економіки. Цей сектор економіки історично і логічно відігравав роль необхідної передумови створення ринкового середовища. Воно було первинною вихідною формою ринкового господарювання у вигляді дрібнотоварного виробництва. Саме тому дрібнотоварне виробництво відіграло структуроутворюючу роль в історії становлення економіки конкурентно-ринкового типу. Ця специфіка та своєрідне функціональне призначення малого підприємства набувають особливого значення для країн, які йдуть шляхом відтворення ринкової системи господарювання [5].

Здатність малого підприємства до структуроутворення ринку висуває завдання його відродження і спрямовує до першочергових заходів реформування економіки України на її перехідному етапі.

У структурі сучасної змішаної економіки співіснують та органічно взаємодоповнюються мале, середнє і велике підприємство. Але, на відміну від двох останніх, мале підприємство є вихідним, найбільш чисельним, а тому і найбільш поширеним сектором економіки. Відмінності між цими трьома видами підприємства зумовлені різним рівнем суспільного розподілу праці, характером спеціалізації й усупільнення виробництва, а також вибором технологічного типу виробничого процесу.

Підприємство як економічна категорія – це певний тип господарювання, у якому головним суб'єктом є підприємець, який раціонально комбінує (об'єднує) чинники виробництва, на інноваційній основі та на власний ризик організовує і

управляє виробництвом з метою отримання підприємницького доходу [5].

Об'єктивна необхідність розвитку малого підприємництва зумовлена також змінами, що відбуваються у великому виробництві на сучасному етапі: *по-перше*, загострення конкуренції в глобальному масштабі внаслідок розвитку транспорту, інформатики та засобів комунікацій; *по-друге*, підвищення ступеня невизначеності зовнішнього середовища внаслідок істотного сповільнення темпів зростання у всіх індустріальних розвинених країнах.

Аналіз економічної природи малого підприємництва визначається двома обставинами: *по-перше*, воно об'єктивно існує і розвивається як певна цілісність, сектор економіки; *по-друге*, воно є особливим типом підприємницької діяльності. Соціально-економічна природа малого підприємництва доповнюється тим, що воно може бути засноване на особистій праці власника та членів його сім'ї, а також на використанні найманої праці у поєднанні з виробничо-управлінською діяльністю господаря.

Підхід до малого підприємництва як сектору економіки засновано на виявленні єдності двох сторін суспільного виробництва: соціально-економічної та організаційно-технічної. *Перша сторона* – це виробничі відносини, які утворюють суспільну форму виробництва. *Друга сторона* – це продуктивні сили, тобто сукупність матеріально-речових елементів, робочої сили та форм організації виробництва. У контексті аналізу економічної суті малого підприємництва виключно важливо мати на увазі, що саме форми організації виробництва є об'єктивною основою утворення підприємств різних розмірів.

Соціально-економічна природа малого підприємництва базується на таких основних економічних рисах:

- відособленість (тобто господарювання на свій страх і ризик);
- спеціалізація на будь-якому виді діяльності;
- реалізація виробничих товарів (послуг) через купівлю-продаж на ринку;
- особиста праця власника, членів його сім'ї, а також використання найманої праці у поєднанні з виробничо-управлінською діяльністю господаря.

Мале підприємництво як тип підприємницької діяльності найбільш повно розкривається через характеристику її суб'єктів, тобто підприємця.

Підприємець – це особистий фактор відтворення, здатний на інноваційній та ініціативній основі йти на ризик і раціонально поєднати інші фактори виробництва, так щоб у перспективі стримував підприємницький дохід. Це визначення співвідноситься з поняттям «мале підприємництво». Мале підприємство є «клітинкою малого підприємництва».

Отже, мале підприємництво є особливим сектором економіки, який утворюється сукупністю малих підприємств. Можна сказати, що мале підприємництво – це самостійна (за рахунок власних коштів) систематична інноваційна діяльність громадян-підприємців і малих підприємств на власний ризик з метою отримання підприємницького доходу. При визначенні поняття «мале підприємництво» треба враховувати не стільки кількісні критерії (кількість працюючих, розміри капіталу, прибутку, грошового обігу, обсяги валової продукції, продажу), скільки якісну характеристику. В першу чергу, треба виокремлювати такі якісні критерії, як: правова незалежність, єдність права власності та безпосереднього управління фірмою, повна відповідальність за результати господарювання, невеликий ринок збуту, сімейне відання справою тощо. Як бачимо, суб'єктом малого підприємництва може бути тільки самостійний господарюючий суб'єкт [6].

З'ясування економічної суті малого підприємництва необхідно здійснювати на

двох рівнях теоретичного аналізу:

– на політико-економічному рівні, що передбачає соціально-економічний аналіз форм власності;

– на організаційно-економічному рівні, тобто на основі аналізу конкретних організаційно-правових форм малого підприємництва, в яких реалізуються певні форми власності.

Власність є основою виробничих економічних відносин. Це стосується, зокрема, приватної власності, яка найбільш іманентна природі малого бізнесу.

Можна стверджувати, що в основі малого підприємництва, особливістю якого є діалектична єдність власності, управління і контролю в особі суб'єкта підприємницької діяльності, лежить саме приватна власність на засоби виробництва та кінцеві результати виробничої діяльності.

Малий бізнес – це діяльність будь-яких малих підприємств та окремих громадян (фізичних осіб) задля одержання прибутку. Це може бути будь-яка діяльність суб'єктів господарювання спрямована на реалізацію власного економічного інтересу. Сучасна економічна література не розмежовує поняття малий бізнес і мале підприємство, але можна вважати, що основною відмінністю між ними є те, що ця діяльність не обов'язково повинна бути ризикова й інноваційна на засадах повної економічної відповідальності [6].

Українське законодавство до малих підприємств відносить підприємства з кількістю зайнятих від 15 до 200 осіб, залежно від галузі чи виду діяльності. Так, у промисловості та будівництві малими вважаються підприємства, на яких працює до 200 осіб, в інших галузях виробничої сфери – до 50 осіб, у науці та науковому обслуговуванні – до 100 осіб, у галузях невиробничої сфери – до 25 осіб, а в роздрібній торгівлі – до 15 осіб.

Середньооблікова чисельність працівників суб'єктів малого підприємства визначається з урахуванням усіх його працівників, у тому числі, які працюють за договорами та за сумісництвом. У 2000 році був прийнятий Закон України «Про державну підтримку малого підприємства», який закріпив більшість положень Указу. Лише для юридичних осіб – суб'єктів малого підприємства обсяг виручки від реалізації замінюється показником обсяг річного валового доходу, що не повинен перевищувати 500 000 євро.

До суб'єктів малого підприємства не належать довірчі товариства, страхові компанії, банки, інші фінансово-кредитні та небанківські фінансові установи, а також суб'єкти підприємницької діяльності, у статутному фонді яких частки, що належать особам – учасникам та засновникам даних суб'єктів, що не є суб'єктами малого підприємства, перевищують 25% .

Мале підприємство – багатогранне соціально-економічне явище, де кожен з безпосередніх учасників процесу, підприємець чи підприємство, мають можливість знайти своє місце, а зовнішні учасники процесу – отримати позитивні результати від цієї діяльності.

Роль малого підприємства полягає в тому, що воно є одним з провідних секторів ринкової економіки; формується на засадах дрібнотоварного виробництва; визначає темпи економічного розвитку, структуру та якісну характеристику ВВП; здійснює структурну перебудову економіки, характеризується швидкою окупністю витрат, свободою ринкового вибору; забезпечує насичення ринку споживчими товарами і послугами, реалізацію інновацій, додаткові робочі місця; має високу мобільність, раціональні форми управління; формує новий соціальний прошарок підприємців-

власників; сприяє послабленню монополізму, розвитку конкуренції та темпи розвитку економіки країни, як показано в табл.1.

Роль і місце малого підприємництва в національній економіці найкраще проявляється у властивих йому функціях. Розглядаючи функції малого підприємництва у стабільній ринковій економіці, треба наголосити на таких чинниках:

По-перше, неоціненний внесок малого підприємництва у справу формування конкурентного середовища. Відомо, що в умовах вільної ринкової економіки конкуренція є відображенням відносин змагання між господарськими елементами, коли їхня самостійна діяльність ефективно обмежує можливості кожного з них вплинути на загальні умови обігу товарів на даному ринку, стимулює виробництво тих товарів, яких потребує споживач.

Таблиця 1

Мале підприємництво та його вплив на розвиток економіки країни

| МАЛЕ ПІДПРИСМНИЦТВО – ЦЕ: | |
|---|--|
| провідний сектор ринкової економіки; | основа дрібнотоварного виробництва |
| <i>Визначає:</i> | <i>Характеризується:</i> |
| темпи економічного розвитку; | швидкою окупністю затрат; |
| структурну та якісну характеристику внутрішнього валового продукту; | свободою ринкового досвіду; |
| ступінь демократизації суспільства | високою мобільністю; |
| здійснює: структурну перебудову економіки | раціональними формами управління |
| <i>Забезпечує:</i> | <i>Формує:</i> |
| насичення ринку товарами і послугами; | соціальний прошарок підприємців-власників; |
| реалізацію інновацій; | основу середнього класу |
| додаткові робочі місця | стабільну економіку в регіонах |
| <i>Мале підприємництво – сприяє:</i> | |
| послабленню монополізму; покращенню якості продукції | |
| розвитку конкуренції; | |

По-друге, діяльність учасників ринкових відносин набуває динамічного характеру, вона пов'язана з економічною відповідальністю та ризиком підприємця, що перетворює його на своєрідний соціальний двигун економічного розвитку.

Мале підприємництво допомагає утвердженню конкурентних відносин, оскільки воно є антимонопольним за своєю природою, що проявляється в різноманітних аспектах його функціонування.

По-перше, малий бізнес внаслідок чисельності елементів, що його складають та високого динамізму їх значно меншою мірою піддається монополізації, ніж великі підприємства. З іншого боку, за умов вузької спеціалізації й використання новітньої техніки воно виступає як дійовий конкурент, що підриває монополні позиції великих корпорацій. Саме ця риса малого підприємництва відіграла суттєву роль у послабленні, а іноді і в подоланні розвинутими країнами притаманній великому капіталу тенденції до монополізації та затримці технічного прогресу.

По-друге, мале підприємництво, оперативно реагуючи на зміни в кон'юнктури ринку, надає ринковій економіці необхідної гнучкості. Ця його риса здобула в сучасних

умовах особливого значення внаслідок швидкої індивідуалізації та диференціації споживчого попиту, прискорення науково-технічного прогресу (НТП), зростання номенклатури промислових товарів та послуг.

По-третьє, величезним є внесок малого підприємництва у здійснення прориву у багатьох важливих напрямках НТП, передусім в галузі електроніки, кібернетики, інформатики. Сприяючи прискоренню реалізації новітніх технічних і комерційних ідей, випуску наукомісткої продукції, мале підприємництво тим самим виступає провідником НТП. Наприклад, більшість дрібних фірм, що виникли наприкінці 80-х років у Великобританії, є найбільш технічно оснащеними. У США на сектор малого підприємництва припадає близько 50% науково-технічних розробок.

По-четверте, мале підприємництво робить вагомий внесок у розв'язання проблеми зайнятості. Ця функція проявляється у здатності малого підприємництва створювати робочі місця й поглинати надлишкову робочу силу під час циклічних спадів та структурних зрушень в економіці. У розвинених країнах на малий бізнес припадає в середньому 50% усіх зайнятих та до 70-80% нових робочих місць.

По-п'яте, важлива функція малого підприємництва полягає в пом'якшенні соціальної напруги й демократизації ринкових відносин, оскільки саме воно є фундаментальною основою формування середнього класу. Отже, воно виконує функцію послаблення властивої ринкової економіці тенденції до соціальної диференціації та розширення соціальної бази реформ.

Зазначені функції малого підприємництва набувають ще більшого значення для перехідного стану економіки. Специфічними функціями цього сектору економіки, що проявляють під час реформування соціально-економічної системи, є:

– Сприяння у формуванні численних суб'єктів ринкового господарства, насамперед у створенні ефективного недержавного сектору економіки, орієнтованого на попит, конкуренцію, стимулювання ділової активності населення та народження нової соціальної верстви населення підприємців власників.

– Сприяння процесам первісної демонополізації, приватизації та роздержавлення економіки, стимулювання розвитку економічної конкуренції.

– В умовах роздержавлення одержавленої та високо монополізованої структури економіки вивільнення державного сектору від виробництва нерентабельної для нього дрібносерійної та штучної продукції, що задовольняє індивідуальний, а не масовий попит.

– Якщо у змішаній економіці функція малого підприємництва у розв'язанні проблеми зайнятості здебільшого виявляється під час циклічних спадів та структурних зрушень економіки, то вона є чи не найбільш ваговою в умовах трансформації монопольних структур. Надаючи робочі місця вивільненим з державному сектору верствам населення, раціонально використовуючи робочу силу, мале підприємництво тим самим сприяє подоланню прихованого безробіття.

– Мале підприємництво сприяє процесу демократизації суспільства, саме цей сектор повною мірою характеризується найбільш демократичними, раціональними формами його організації та управління, саме від рівня розвитку малого підприємництва залежить ступінь демократизації суспільства.

– Сприяючи подоланню дефіцитності споживчого ринку, мале підприємництво виконує функцію насичення національного ринку і активізації споживчого попиту.

Усе це надає підстави зробити висновок, що функціонування малого підприємництва в ринковій економіці не є відокремленим. Взаємодіючи з великим і середнім підприємництвом, з державним сектором, воно становить невід'ємний

структурний елемент сучасної ринкової економічної системи.

Важлива функція малого підприємництва – сприяння соціально-політичної стабільності суспільства, тобто воно відкриває простір вільному вибору шляхів і методів роботи на користь суспільства та забезпечення власного добробуту. Тому реалізовувати освітянські виклики ринкової економіки і належить широкій безперервній економічній освіті.

Отже, мале підприємництво є невід’ємною рисою будь-якої ринкової господарської системи, без чого така економіка і суспільство в цілому розвиваються.

Література

1. Закон України «Про підприємництво» // Галицькі контракти. – 1998. – № 8. – С. 129–159. **2. Варналій З. С.** Основи підприємницької діяльності : підручник [для учнів 10–11 кл.] / З. С. Варналій, В. О. Сизоненко. – К. : Знання України, 2004. – 404 с. **3. Вачевський М. В.** Основи економіки : [навч. посіб.] / М. В. Вачевський, В. М. Мадзігон. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 612 с. **4. Гальчинський А. С.** Основи економічних знань / Гальчинський А. С., Єщенко П. С., Палкін Ю. І. – К. : Вища школа, 1998. – 544 с. **5. Кулішов В. В.** Основи економічної теорії : підручник [для студентів вищих закладів освіти] / В. В. Кулішов. – Львів : Магнолія 2006, 2007. – 516 с. **6. Кулішов В. В.** Основи ринкової економіки : [підручник] / Кулішов В. В., Падалка О. С., Вачевський М. В. – Львів : Магнолія, 2013. – 472 с. **7. Михасюк І. Р.** Українське підприємництво в умовах глобалізації / І. Р. Михасюк, І. М. Бернацький. – Львів, 2008. – 56 с. **8. Маниліч М. І.** Основи ринкового механізму господарювання : [навч. посіб.] / М. І. Маниліч, І. В. Губатюк. – К., 1992. – 174 с. **9. Мадзігон В. М.** Продуктивна педагогіка : [монографія] / В. М. Мадзігон. – К. : Вересень. – 2004. – 324 с. **10. Мочерний С. В.** Основи економічної теорії / С. В. Мочерний. – К. : Академія. – 1997. – 464 с.

УДК. 371.13

Олексій Мельник

УПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Мельник О. С. Упровадження дистанційного курсу як засіб підвищення якості освіти у професійній підготовці майбутніх фахівців.

У статті обґрунтовано доцільність упровадження дистанційної освіти в контексті підготовки інженерів-технологів та викладачів професійно-технічних навчальних закладів. На прикладі розроблення навчально-методичного забезпечення дисципліни «WEB-технології та WEB-дизайн» наведено переваги використання середовища дистанційного навчання Moodle.

Ключові слова: професійна освіта, комп’ютерні технології, інженер-технолог, «WEB-технології та WEB-дизайн», Moodle.

Мельник О. С. Внедрение дистанционного курса как средство повышения качества образования в профессиональной подготовке будущих специалистов.

В статье обусловлена целесообразность внедрения дистанционного образования в контексте подготовки инженеров-технологов и преподавателей профессионально-технических учебных заведений. На примере разработки учебно-методического обеспечения дисциплины «WEB-технологии и WEB-дизайн» приводятся

преимущества использования среды дистанционного обучения Moodle.

Ключевые слова: профессиональное образование, компьютерные технологии, инженер-технолог, «WEB-технологии и WEB-дизайн», Moodle.

Melnik O. S. Introduction of the controlled from distance course as means of upgrading of education is in professional preparation of future specialists

In the article expediency of introduction of the controlled from distance education is presented in the context of preparation of engineers-technologists and teachers of vocational educational establishments. On the example of development of the educational and methodical providing of discipline of «WEB- technologies and WEB-design» advantages over of the use of environment of the controlled from distance studies of Moodle are brought.

Key words: trade education, computer technologies, engineer-technologist, «WEB-technologies and WEB-design», Moodle.

Зростання інтелектуалізації галузей і технологій зумовлює зростання попиту на професійні та висококваліфіковані кадри. Роботи з інтеграції нових інформаційних технологій до освітнього процесу як для розвитку адаптивних методів навчання і реалізації дистанційної освіти видаються перспективними [4–7].

Аналіз досліджень у цій галузі показав наявність двох напрямків розроблення програмного забезпечення: інформаційно-освітнього середовище, що забезпечує підтримку організаційно-методичного комплексу дисциплін; навчальні системи, які спрямовані на розв'язання специфічних проблем окремо взятої дисципліни [8].

Тому, *метою статті* є науково-теоретичне обґрунтування розроблення дистанційного курсу «WEB-технології та WEB-дизайн» в інформаційно-навчальному середовищі Moodle.

В ієрархії методичних матеріалів дистанційного навчання дистанційний курс за обсягом і за ступенем відображення навчального матеріалу посідає проміжне місце між курсовим проектом та електронним підручником. Зважаючи на аналогію, дистанційний курс можна назвати путівником з навчальної дисципліни з усіма притаманними їй атрибутами. Фактично дистанційний курс – це розроблена з певним ступенем покрокова інструкція із засвоєння курсу, сформульована у його описі [7].

Як правило, дистанційні курси розробляються за допомогою різних програмних продуктів, що дозволяють представляти його вміст у форматах Інтернету (HTML). Це можуть бути як найпростіші розробники веб-сайтів, убудовані в текстові редактори, так і такі програми, як MS FrontPage, MS Publisher та ін. Курси можуть розроблятися і за допомогою спеціальних програм-оболонок, призначених для дистанційного навчання (WebCT, Lotus Learning Space, BlackBoard, Moodle, Доцент, Прометей тощо) [1;9]. Відмінність лише в тому, що у спеціальних програмах відразу задається шаблон структури курсу.

Процес розроблення курсу чітко ділиться на дві частини: розроблення методичного наповнення і дизайн-курсу. Причому термін «дизайн» розуміється у двох аспектах. З одного боку, це методичний дизайн – структурування текстів, логічне вибудовування їх частин, проектування структури понятійно-категоріального апарату й інструментальної частини курсу – контролів, обговорень, оціночних критеріїв тощо. Важлива частина методичного дизайну – формування гіпертекстової структури курсу, тобто системи покликань і переходів між поняттями, змістовними й інструментальними блоками. З іншого боку, дизайн – це «вбудовування» текстів,

написаних викладачем і оброблених методистом, у стандартну веб-структуру, формування системи навігації і посилань.

Отже, дистанційний курс становлять особливим способом сконструйований веб-сайт, що складається з низки сторінок-розділів.

Комплект навчально-методичних матеріалів дистанційного курсу повинен розроблятися відповідно до принципів:

1. Програма дистанційного курсу повинна містити цілі навчального процесу з цієї дисципліни, формувати мотивації успішного вивчення курсу за допомогою роз'яснення її місця і значення в системі навчання. Перелік тем у дистанційному курсі доцільно супроводити вказівкою необхідного рівня засвоєння матеріалу.

2. Навчальні матеріали в цифровій формі з використанням гіпертексту повинні задовольняти вимогу простоти орієнтації студентів під час переміщення по покликаннях. У передмові до навчальних матеріалів необхідно пояснити умовні позначення покликань і надати поради щодо раціональних прийомів навігації.

3. Дистанційний курс повинен передбачати спілкування студентів з викладачем і між собою.

4. Дистанційний курс не є електронною копією друкованих підручників або простим комп'ютерним підручником. Інформаційно-комунікаційні технології можуть і повинні ефективно використовуватися задля досягнення мети навчального процесу.

Задля виявлення можливості інтеграції будь-якого курсу до системи електронної підтримки навчання на основі Moodle, обрано курс з дисципліни «WEB-технології та WEB-дизайн». Вибір був зумовлений такими чинниками: великий набір електронних матеріалів; функціонування системи тестування; наявність презентацій для експорту в MOODLE.

Ця дисципліна складається з повного курсу лекційних занять, що викладаються в аудиторії шляхом демонстрації слайдів та іншого текстографічного контенту, набору тестів, лабораторних робіт.

Особливість дистанційного навчального модуля повинна полягати в такому: наявність курсу навчання; наявність відеолекцій; можливість проведення он-лайн навчання; продемонструвати сучасні програмні засоби для створення комунікативного класу; містити елементи управління навчанням; розмежування прав доступу до модуля тестування; модель повинна мати привабливий вигляд.

Під час реалізації навчальних програм особливого значення набувають технології подання освітньої інформації, які й забезпечують процес навчання та його підтримку. Вибираючи такі технології, необхідно враховувати специфічні особливості конкретних предметних галузей, типів навчальних завдань, вправ [2].

Задля розроблення навчального курсу використовувалися тільки нові актуальні матеріали та розробки. Упровадження цього комплексу в навчальний процес суттєво поліпшить програмно-методичне забезпечення з цієї дисципліни. Навчальний комплекс надає студенту нові засоби доступу до інформації та забезпечує опанування активної форми навчання. У таких умовах набуває розвитку самостійність студента щодо керування процесом навчання й контролю за його результативністю.

Модель навчального комплексу складається з чотирьох функціонально-узгоджених модулів: навчально-методичного, контрольного-комунікативного, організаційно-змістовного та інформаційно-довідкового.

Організаційно-змістовний модуль містить навчальний план для підготовки спеціалістів з напрямку «Професійна освіта. Комп'ютерні технології»; інформацію про мету, навчальні завдання, терміни вивчення курсу, програмний матеріал, що визначає

зміст і обсяг вивчення дисципліни; навчальну та робочу програми курсу «WEB-технології та WEB-дизайн».

Навчально-методичний модуль охоплює: лекційні матеріали відповідно до робочої програми, зазначеної в організаційно-змістовому модулі; план проведення лабораторних занять із зазначенням послідовності тем занять та необхідними матеріалами для підготовки до лабораторних робіт – короткі теоретичні та навчально-методичні матеріали до кожної із тем роботи; план оформлення звіту з роботи, приклади виконання завдань, опис матеріально-технічного забезпечення лабораторних занять із курсу «WEB-технології та WEB-дизайн». Матеріали комплексу оформлюються за допомогою гіпертекстової розмітки з подальшою компіляцією в єдиний комплекс з можливістю редагування (рис. 1).

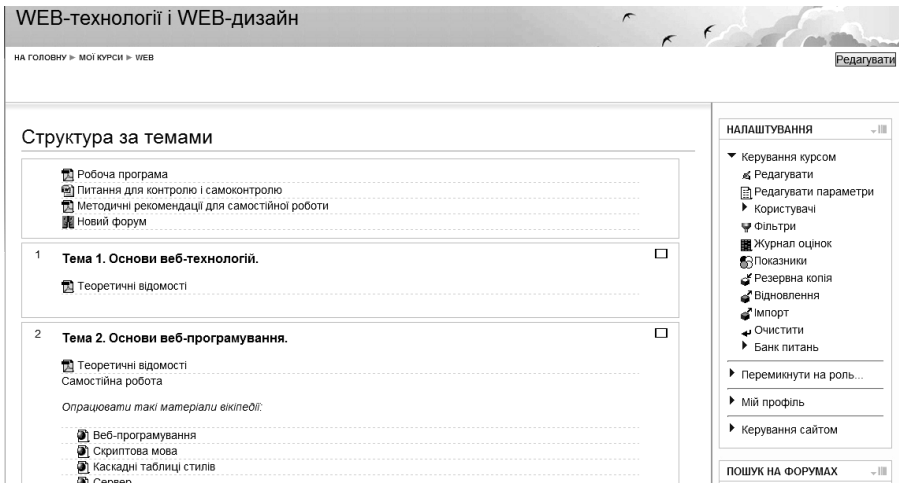


Рис. 1. Фрагмент структури дистанційного курсу «WEB-технології та WEB-дизайн»

Матеріали комплексу підібрані так, щоб оптимально організувати процес вивчення дисципліни; адаптувати процес навчання й календарний план згідно зі своїми індивідуальними навичками; надають змогу більш глибоко вивчити питання, що розглядаються на лекціях, та більш детально ознайомитися з питаннями, які відпрацьовуються на лабораторних роботах.

До складу інформаційно-довідкового модуля входять: електронна бібліотека – перелік покликань на електронні підручники, навчально-методичні посібники та довідники з курсу.

Контрольно-комунікативний модуль містить: питання для перевірки знань, подані за темами курсу; тести для поточного та підсумкового контролю.

Система тестування, крім поділу за темами, дозволяє також формувати завдання з динамічно сформованим переліком питань, обраних за рівнем складності. Під час тестування пропонується певна кількість запитань. Тестові завдання мають перелік варіантів відповідей та одну правильну відповідь. Тести в модулі тестування формуються за випадковим критерієм і кожне питання вибирається випадково, тому чим більшою є база питань, тим більша вибірка тестових завдань та менша ймовірність того, що студенту попадеться одне питання двічі при подальших

проходження тесту.

Результати тестування виводяться на окремій сторінці у вигляді невеликої статистики. У цій статистиці зазначається: кількість питань, кількість правильних відповідей, відсоток успішності, питання, на яке подається неправильна відповідь із зазначенням неправильної відповіді. Цей спосіб буде спонукати студента повторно перечитати пройдений матеріал та знайти правильну відповідь, а не просто запам'ятати її з тесту.

Модуль призначений для визначення студентом глибини розуміння матеріалу та готовності до переходу студента до іншої теми курсу; для визначення рівня навчальних досягнень студента по завершенню вивчення курсу; для реалізації додаткових комунікаційних можливостей між студентом та викладачем засобами електронного зв'язку.

Розроблений навчально-методичний комплекс є зручним інструментом програмно-методичного забезпечення навчального процесу під час вивчення студентами технічних спеціальностей дисципліни «WEB-технології та WEB-дизайн», надає широкі можливості для проведення тестування, допомагає оптимізувати навчальний процес, підвищує пізнавальну активність студентів. Це у свою чергу забезпечує високий рівень засвоєння знань з курсу і дозволяє використовувати технології дистанційного навчання через мережу Internet, що значно розширює можливості для самостійної роботи студентів.

У ході виконання дослідження розглянуті різні методи впровадження та створення моделі комунікативного класу. На прикладі впровадження курсу з дисципліни «WEB-технології та WEB-дизайн» були виявлені специфічні особливості використання CMS Moodle як системи електронної підтримки навчання: ця система є потужним інструментом з надання електронної підтримки навчання студентів. Для коректного використання цієї системи необхідно вивчити документацію і трохи розібратися з настройками елементів і блоків; при використанні презентацій у реальному курсі рекомендується використовувати покликання на додаткові матеріали і ресурси або у вигляді елемента «Пояснення» до блоку, або у вигляді елемента «Лекція»; під час проведення багатьох курсів викладачеві можуть допомогти відеоуроки, розроблені студентами і дібрані в Інтернеті; слід використовувати можливості форуму і блоку особистих повідомлень для спілкування зі студентами.

Література

1. **Анисимов А. П.** Работа в системе дистанционного обучения Moodle: [учеб. пособие]. / А. П. Анисимов. – [2-е изд., испр. и доп.]. – Харьков : ХНАГХ, 2009. – 292 с.
2. **Беспалько В. П.** Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В. П. Беспалько. – М.: Воронеж, 2002. – 260 с.
3. **Захарова И. Г.** Информационные технологии в образовании: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / И. Г. Захарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
4. **Норенков И. П.** Информационные технологии в образовании / И. П. Норенков, А. М. Зимин. – М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2004. – 352 с.
5. **Норенков И. П.** Системные вопросы дистанционного обучения / И. П. Норенков // Системы открытого образования: электр. журнал. – М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана. – Режим доступа: <http://www.engineer.bmstu.ru>. – Загл.с экрана.
6. **Норенков И. П.** Управление знаниями в информационно-образовательной среде / И. П. Норенков // Системы открытого образования: электр. журнал. – М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана. – Режим доступа: <http://www.engineer.bmstu.ru>. – Загл.с экрана.
7. Про затвердження Положення про дистанційне навчання. Наказ МОН № 466 від

25.04.13 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Dist_osv/2999/. 8. Солдатки В. И. Образовательная среда сегодня и завтра / В. И. Солдаткин. – М. : Рособразование, 2004. – 272 с. 9. Terasic Technologies. Altera DE0 User Manual 2011. – 53. www.altera.com.

УДК 37.015.31:57.081.1

Євген Силко

ЕКОЛОГІЯ КУЛЬТУРИ ЯК НАЦІОНАЛЬНО ОРІЄНТОВАНА ПЕРСПЕКТИВА КУЛЬТУРОВІДПОВІДНОГО ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Силко Є. М. Екологія культури як національно орієнтована перспектива культуровідповідного виховання підростаючого покоління в умовах глобалізації.

Статтю присвячено актуальній проблемі збереження природи народу (етноприроди) в умовах всеохоплюючих глобалізаційних процесів. Культуровідповідне виховання позиціонується як один із найефективніших інструментів гуманізації й екологізації соціально-культурного середовища, надання йому духовного осмислення.

Ключові слова: культура, глобалізація, екологія, виховання, духовність.

Силко Е. Н. Экология культуры как национально ориентированная перспектива культуросообразного воспитания подрастающего поколения в условиях глобализации.

Статья посвящена актуальной проблеме охраны природы народа (этноприроды) в условиях всеобъемлющих глобализационных процессов. Культуросообразное воспитание позиционируется как один из наиболее эффективных инструментов гуманизации и экологизации социально-культурной среды, придание ей духовной осмысленности.

Ключевые слова: культура, глобализация, экология, воспитание, духовность.

Sylko E. M. Ecology of culture as a national oriented perspective of the cultural upbringing of the younger generation in the context of globalization.

The article is dedicated to the actual problem of nature of the people protection in ecology culture. Upbringing in accordance with the nature is positioned as one of the most effective tools of humanization and greening of the socio-cultural environment, giving it a spiritual meaning.

Key words: culture, globalization, ecology, education, spirituality.

Нині все більше уваги звертається на два основні чинники сучасного світового процесу, що здатні вплинути на розвиток культури загалом та освіти й виховання зокрема. З одного боку, це бурхливий розвиток науково-технічного прогресу та процесів глобалізації, а з іншого, – викликані ними соціальні й екологічні проблеми. Наука і техніка в сучасному суспільстві дистанціювалися від людини, а технократичне мислення починає втрачати те мірило, яке повинно характеризувати будь-яку форму людської діяльності, що має гуманістичну спрямованість. Іншими словами, ця дистанція нівелює духовність і моральність як домінанти людського існування.

Проблема взаємозв'язку людини з культурним середовищем відповідної спільності ставала предметом дослідження науковців найрізноманітніших галузей

знань [1; 11]. На думку В. Зінченка, «людина може перебувати в культурі і залишатися поза нею, може бути таким самим порожнім місцем, як для неї культура, дивитися на неї незрячими очима, проходити крізь неї як крізь порожнечу, не «забруднитися» й не залишити на ній своїх слідів» [5, с. 35]. Як справедливо наголошує на основі глибокого системного аналізу безлічі підходів до культури А. Запесоцький, існує кілька сотень її визначень [3, с. 149]. Аналіз їх змісту дозволив автору зафіксувати феноменологічну сутність культури: «... як сукупності цінностей, норм, ідеалів, характерних для соціальної спільності (етносу, нації, товариства), зафіксованих і закріплених у текстах, переказах, звичаях, традиціях і забезпечують сенс існування людини і суспільства» [3, с. 150–151].

В останні роки проблеми екології природи, людини, культури настільки актуалізувалися, вийшли на перший план, їм приділяється стільки уваги, що створюється враження, начебто і екологічна свідомість, і екологічна культура, і екологія культури – цілком сучасні явища [8; 7]. Однак екологічні критерії споконвіку враховувалися в людській діяльності з цією різницею, що сучасний вимір проблеми характеризується більш усвідомленим застосуванням, спеціальними розробками, заглибленням та інтеграцією – від біохімічної до соціокультурної.

На думку вітчизняних і зарубіжних дослідників (А. Зеленков, В. Крисаченко, М. Можейко, А. Мороз, В. Костицький), настає епоха екологізації (як щодо збереження навколишнього середовища, так і щодо збереження культурного середовища), яка буде домінантним ціннісним орієнтиром третього тисячоліття. До багатьох нині приходять розуміння того, що примітивні матеріальні потреби не можуть бути абсолютною цінністю в житті сучасної людини.

Нерозв'язаним нині залишається питання змістовного наповнення екології культури, її завдань та екології взагалі як супутнього явища сучасної цивілізації. Екологію не можна наповнювати лише завданнями збереження природного біологічного середовища. Для життя людини є не менш важливим середовище, створене культурою її пращурів та нею самою. Збереження культурного середовища – завдання не менш суттєве, ніж збереження навколишньої природи. Якщо природа необхідна людині для її біологічного життя, то культурне середовище є настільки ж необхідним для її духовного, морального життя, для її «духовної осілості», для її прив'язаності до рідної місцевості, для її моральної самодисципліни і соціальності.

Мета статті – розкрити значення екології культури в якості антиглобалізаційного чинника; окреслити коло інтересів екології культури, розкрити її духовну основу; визначити спільний знаменник процесів екологізації: культурне середовище, природне середовище як її об'єкти.

Розвиток освіти як соціального інституту зумовлений багатьма чинниками та умовами функціонування суспільства. Однак найбільш тісним можна вважати взаємозв'язок освіти і культури. Основним для освітньої діяльності є саме принцип культуровідповідності, який означає навчання і виховання в контексті культури, орієнтацію освіти на культурні цінності, опанування та збереження кращих світових досягнень людства, прийняття соціокультурних норм суб'єктами навчально-виховного процесу, їх подальший розвиток [10, с. 14].

Проблема зближення націй і розширення культурних контактів народів, що наприкінці 80-х рр. XX століття отримала назву «глобалізація культури» [6], в умовах технологічно й інформаційно високорозвиненого суспільства невідворотно призводить до створення одноманітного, стандартного, знеособленого життєвого соціально-культурного середовища. Масова культура, особливо в умовах її сильної

комерціалізації, здатна витіснити і високу, і народну культури. Цінності національної культури підмінюються зразками масової культури, що зорієнтована на так звану «вестернізацію» культурних потреб й інтересів, передовсім молодіжних груп населення [9]. У переліку різноманітних негативних наслідків цього явища реальною загрозою є знецінення і фактичне знищення національної самобутності, або етнокультурної ідентичності сучасного світу, що оточує людину. Духовність починається з національної самоідентифікації, пізнання народної культури. Коли відбувається послаблення зв'язків особистості з певним середовищем або спільністю на тлі віртуального звуження світової цивілізації [4], закладається початок існування особистості поза образами традиційної духовної й художньої культури.

Для багатьох українців, передовсім молоді, характерною є відсутність етнокультурної або національної самоідентифікації, вони перестають сприймати себе як українців, втрачають свою українськість. Соціалізація молоді проходить або на традиційно-радянській, або на західній моделі виховання, у будь-якому разі, позанаціональній. Українська народна культура (традиції, звичаї, обряди, фольклор) більшістю молодих людей сприймаються як анахронізм.

З огляду на таку ситуацію, все частіше порушується проблема втрати органічної єдності сучасної людини (особистості) з власною етноприродою. Екологія культури якраз покликана відновити фактично втрачений зв'язок, використовуючи в своєму арсеналі одну з найбільш дивовижних якостей культури – в умовах будь-якого прогресу, за будь-якої віднесеності до загальнолюдських цінностей вона здатна розвиватися, зберігаючи свою національну самобутність.

Але варто говорити і про позитивні тенденції в розвитку культури як відповідь на виклики часу. Наступ глобалізованого світу на природні й культурні цінності, криза «інтернаціональної культури» зумовили зростання інтересу до формування аутентичного життєвого середовища як відображення культурних традицій, його етнокультурної своєрідності. Ми вбачаємо в цьому один із можливих шляхів гуманізації й екологізації соціально-культурного середовища, надання йому *духовного осмислення*. У сучасних умовах тотальної відкритості, доступності культур, легкості отримання інформації проблеми культурної ідентичності посіли одне з провідних місць у галузі екології культури. Особлива увага приділяється питанням, так чи інакше пов'язаним із проблемами національної своєрідності, з традиціями національної культури [2].

Екологія культури, на наше глибоке переконання, повинна передбачати й формування нової структури (або кардинальне оновлення наявної) потреб особистості, оскільки ядро еколого-культурної проблематики складає національно-ціннісні уявлення суспільства від найдавніших часів до сьогодення. Під екологічними розуміються будь-які культурні концепції, спрямовані, так чи інакше, на гармонізацію взаємозв'язків людини з культурою його народу, національними особливостями, етноприродою загалом. І вже крізь цю призму (призму національного світогляду та самосвідомості) – гармонізація взаємозв'язків з навколишнім світом.

Саме в національно-ціннісних установках найбільш яскраво виявляються концепції екології культури. Тобто завдання екології культури передбачають, з одного боку, удосконалення екологічної ситуації, що склалася, шляхом виокремлення й поширення національно орієнтованих установок (народна культура) у ставленні людини до довкілля, з іншого, – цілеспрямований розвиток самого суспільства, можливе стимулювання в ньому органічності, чуттєвості, емоційності й національної самосвідомості.

Пріоритет духовних цінностей, як зазначалося вище, неможливий без сформованої системи морально-етичних норм. Від рівня моральної культури людини залежить екологічний стан нашої планети. Відомо, що в основі природоцентризму української народної культури лежить поняття *геокультурної єдності*, яке передбачає єдність природно-кліматичних, астрономічних, біологічних ознак конкретної території, які впливають не лише на характер, світогляд людини, а й на вид діяльності, соціально-культурні взаємозв'язки тощо. Кожен природний ландшафт накладає свій відбиток і на систему виховання і навчання підростаючого покоління. Складники «Людина», «Життя», «Природа», «Виховання», «Культура» створюють нерозривне природне коло, з якого неможливе вилучення якогось компонента.

Отже, ми розглядаємо навколишню природу та етноприроду як єдиний синкретичний комплекс, в умовах якого розвивається людина, а процес екологізації – як відновлення втрачених зв'язків із предметами та явищами навколишньої природи і складниками народної культури. Криза органічної єдності особистості людини з цими двома сферами створює однаково загрозливу ситуацію задля подальшого розвитку та існування суспільства взагалі. Маємо справу з прямим взаємозв'язком – занепад духовності провокує аморальне ставлення й до навколишнього природного середовища. Тому розв'язання цієї глобальної проблеми потребує комплексного підходу – формування екологічної свідомості на основі відродження національних традицій у ставленні до довкілля.

Стрижнем екології культури є світогляд (фокус людського бачення світу), що відображає загальнолюдські і специфічні для кожного конкретного суб'єкта цінності й тим характеризує системотворчу якість культури – *духовність*. Необхідно підкреслити, що саме поняття духовності розкриває потребу в пізнанні світу, свого культурного минулого й сьогодення, сенсу і призначення свого життя. Звідси випливає важливий висновок для екології культури щодо необхідності відродження гуманістичного світогляду як незмінної константи в розвитку цивілізації, критерію справжнього людського прогресу.

Виходячи з цього, *коло інтересів екології культури* (як соціального чинника екології) визначається нами як: пізнання процесів і результатів взаємодії людини з культурним середовищем; відповідальність за етноприроду як національну цінність; проблема усвідомлення особистістю власної національної приналежності як один із можливих шляхів гуманізації й екологізації соціально-культурного середовища, надання йому духовного осмислення.

Однак нині, на нашу думку, має розв'язуватися питання не лише фізичного збереження традицій і звичаїв. Виступаючи на захист народної культури, варто шукати в ній джерело інновацій. Відомо, що наші пращури жили в органічній єдності з навколишньою природою, вміли шанувати її та оберігати. Накопичені багатотисячолітні природоохоронні традиції повинні бути першоосновою на шляху формування сучасного коеволюційного світогляду (співрозвиток), оскільки дійсно народне завжди універсальне. Адаптація цих традицій до сучасних реалій розвитку суспільства – перспектива подальших досліджень.

Література

1. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : [учебник для вузов] / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с. **2. Дмитренко М. К.** Українська фольклористика: акценти сьогодення / М. К. Дмитренко. – К. : Сталь, 2008. – 236 с. **3. Запесоцкий А. С.** Образование : философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – М. : Наука, 2002. – 456 с.

4. Згуровский М. Г. В водовороте глобализации: вызовы и возможности / М. Г. Згуровский // Зеркало недели. Украина. – № 45. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа до статті: http://gazeta.zn.ua/SCIENCE/v_vodovorote_globalizatsii_vyzovy_i_vozmozhnosti.html. **5. Зинченко В. П.** Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть I. Живое знание / В. П. Зинченко. – Самара: Издательство СГПУ, 1998. – 216 с. **6. Канаев Н. М.** Глобализация и высшее образование. Взгляд из ЮНЕСКО / Н. М. Канаев // Философия образования. – 2005. – № 1 (12). – С. 26–31. **7. Кисельов М. М.** Національне буття серед екологічних реалій / М. М. Кисельов, Ф. М. Канаєв. – К.: Тандем, 2000. – 273 с. **8. Кисельов М. М.** Концептуальні виміри екологічної свідомості / М. М. Кисельов, В. Л. Деркач, А. В. Толстоухов. – К.: Вид. Парапан, 2003. – 312 с. **9. Кушнарьюва Н. Б.** Основні тенденції розвитку масової культури в сучасній Україні в контексті глобалізації. Українські культурні дослідження / Н. Б. Кушнарьюва. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: http://www.culturalstudies.in.ua/zv_2005_s6.php. **10.** Основи викладання мистецьких дисциплін: [навч. посіб.] за заг. ред. О. П. Рудницької. – К.: АТЗС «Експрес-об'ява», 1998. – 114 с. **11. Шинкаренко О. В.** Природа і культура. Історія світової культури / О. В. Шинкаренко. – К.: Либідь, 2003. – 253 с.

УДК 378.14+372.

Крістіна Тамбовська

ИНТЕЛЕКТУАЛЬНА КУЛЬТУРА Й ИНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ФАХІВЦЯ ЯК СТРАТЕГІЧНА МЕТА ЯКІСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Тамбовська К. В. Інтелектуальна культура й інтелектуальний розвиток фахівця як стратегічна мета якісної педагогічної освіти.

У статті розглянуто проблему визначення інтелектуальної культури, яка розуміється нами як складне особистісне утворення і визначається з урахуванням етимології понять «інтелект» і «культура», ураховує специфіку професійно значущих рис особистості майбутнього вчителя початкової школи, передбачає реалізацію визначених функцій у системі професійної діяльності та сфері особистого життя.

Ключові слова: інтелект, культура, інтелектуальна культура, інтелектуальний розвиток фахівця, вчитель початкової школи.

Тамбовская К. В. Интеллектуальная культура и интеллектуальное развитие специалиста как стратегическая цель качественного педагогического образования.

В статье рассмотрено проблема определения интеллектуальной культуры, которая понимается нами как сложное личностное образование и определяется исходя из этимологии понятий «интеллект» и «культура», учитывает специфику профессионально значимых черт личности будущего учителя начальной школы, предусматривает реализацию определенных функций в системе профессиональной деятельности и сфере личной жизни.

Ключевые слова: интеллект, культура, интеллектуальная культура, интеллектуальное развитие специалиста, учитель начальной школы.

Tambovskaya K. V. Intellectual culture and intellectual development of specialist as a strategic aim of quality pedagogical education.

Studying of a problem of definition of intellectual culture, which is considered by us as difficult personal education and is defined proceeding from etymology of the concepts «intelligence» and «culture», considers specifics of professionally meaning lines of the identity of future elementary school teacher, provides realization of certain functions in system of professional activity and the sphere of private life.

Key words: intelligence, culture, intellectual culture, intellectual development of specialist, teacher of initial school.

Як відомо, інтелектуальна культура особистості формується у спеціально організованому середовищі, потребує для свого розвитку особливих чинників, якими для майбутнього вчителя є засоби організації навчально-виховного процесу педагогічного ВНЗ. Інтелектуальна культура, як свідчать вітчизняні та закордонні дослідження, формується протягом усього життя людини, однак найбільш інтенсивно в період юності, під час спеціально організованого впливу, під час засвоєння, наслідування й удосконалення зразків інтелектуальної культури цивілізації, професійного становлення й самоактуалізації в обраній галузі суспільного життя.

Ретроспективний аналіз ідей відомих педагогів і просвітителів минулого й сьогодення надав змогу виокремити важливість культурологічного та розвивального складників у змісті освіти та професійної підготовки майбутнього вчителя. З'ясовано, що сучасний етап розвитку педагогічної освіти характеризується заміною парадигми раціонального знання парадигмою культуровідповідної та культуротворчої освіти, коли в центрі уваги постає особистість того, хто навчається, та його педагога, їх культури діяльності, поведінки, мислення, співпраці; а знання й уміння, якими вони володіють, із самоцілі перетворюються на засоби самореалізації особистості, її всебічного розвитку. Головним принципом культурологічного підходу в системі педагогічної освіти є формування професійно-педагогічної культури, яка розглядається як похідна від загальної культури особистості майбутнього вчителя та містить у собі, з-поміж інших, культуру інтелектуальну. У контексті культурологічного підходу формування інтелектуальної культури сприймається як процес, здійснюваний на засадах раціогуманізму в культуровідповідному освітньому середовищі, й наповнений індивідуально-ціннісними змістами.

Мета статті – окреслити розуміння поняття «інтелектуальна культура», яка розглядається нами як складне особистісне утворення і визначається, ґрунтуючись на етимології понять «інтелект» і «культура», ураховує специфіку професійно значущих рис особистості майбутнього вчителя початкової школи, передбачає реалізацію визначених функцій у системі професійної діяльності й галузі особистого життя. Інтелектуальною культурою є складне динамічне утворення, характеристика такого якісного рівня діяльності майбутнього вчителя в галузі пізнання й педагогічної практики, що забезпечує конкретизацію і трансляцію ним загальнолюдських цінностей і як наслідок – створення нового пізнавального продукту, ефективну взаємодію з учнями, професійний та особистісний саморозвиток.

Останні публікації з теми дослідження. В. Андреев, Г. Балл, С. Біблер, С. Гессен, О. Новиков, М. Розов, В. Луговий, В. Сластьонін та інші розглядають «культуру» як родові поняття стосовно поняття «освіта», де освіта визначається як індивідуальна культура різних видів діяльності й спілкування людини, що опановує культурою на основі цілеспрямованої й цілісної системи навчання й виховання. Основні функції культури особистості визначено у філософській літературі (А. Арнольдов, П. Гуревич, В. Давидович, Т. Іванова, М. Каган, Л. Коган, Н. Крилова, Е. Маркарян, В. Межуєв,

В. Шубін та ін.). Установлено, що найбільш загальною й універсальною функцією культури є адаптивна – пристосування людини до природного й соціального оточення шляхом засвоєння культурних зразків. Базова адаптивна функція культури конкретизується в низці інших, часткових функцій. Найбільш значущими серед них є: пізнавальна (гносеологічна), ціннісна (аксіологічна), інформаційно-комунікативна; нормативна (регулятивна), знакова (семіотична) функції.

На сучасному етапі численними дослідженнями доведено, що навчання різним професіям виявляється практично рівною мірою залежним від рівня інтелекту майбутнього фахівця. С. Єлканов наголошує на таких інтелектуальних ознаках професійної культури, як: гармонійний розумовий, моральний та естетичний розвиток, широкий науковий і художньо-естетичний світогляд, здатність легко і природно входити у творчий стан, уміння аналізувати свої емоційні, вольові процеси [2, с. 19–20].

На думку В. Семиченко, з-поміж компонентів професійної культури можна виокремити такі: науковий світогляд, оволодіння складними прийомами роботи з будь-якою інформацією, розвиток і професіоналізація мислення, формування індивідуального стилю діяльності, засвоєння творчого підходу до розв'язання пізнавальних і практичних завдань, формування стійкої професійної позиції тощо. [5].

Ми розуміємо відмінність між педагогічною і професійно-педагогічною культурою, оскільки перша може реалізовуватися не педагогічними працівниками і тому є більш загальним поняттям і невід'ємним складником останнім. Але звертаємося до запропонованих трактувань для того, щоб виявити у структурі професійно-педагогічної культури місце для інтелектуальної культури.

За Т. Івановою, педагогічна культура, з одного боку, – це особлива підсистема, особливий вид культури, а з іншого, – вона, як елемент, присутня в кожному з видів культури, пов'язуючи його із системою соціального спадкування, утворюючи своєрідний «каркас» високої духовної культури педагога [3].

Науковець І. Пальшкова розглядає *професійно-педагогічну культуру* як особливий різновид педагогічної культури суспільства, в якому сконцентровано досвід спеціальної суспільної практики організації навчання і виховання підростаючого покоління в закладах освіти задля задоволення конкретних потреб певного суспільства, способів реалізації освітньо-педагогічної діяльності, соціальних вимог, що її нормують, та способів оволодіння даною діяльністю [4].

Професійно-педагогічна культура визначається В. Гриньовою як діалектична інтегрована єдність педагогічних цінностей: цінностей-цілей і цінностей-мотивів; цінностей-знань; технологічних цінностей; цінностей-властивостей; цінностей-ставлень. Вони є свого роду вісями координат, на основі яких окреслюється модель професійно-педагогічної культури, які спрямовують і коригують у соціальному, духовному, професійному, особистісному просторі діяльності педагога, його перфекціонізм [1, с. 356]. Поряд із професійно-спрямованими параметрами й індивідуально-психологічними якостями В. Гриньова акцентує у структурі професійно-педагогічної культури на таких інтелектуальних: гнучкості, варіативності, самостійності, критичності, продуктивності, ерудиції, достатній пам'яті, дотепності вчителя, володінні ним усною та писемною мовою, що мають узагальнений характер та можуть бути застосованими вчителем до різного змісту та в різних галузях діяльності [1]. Професійно-педагогічна культура є багатовимірною цілісністю, не останнє місце з-поміж яких посідають цінності й компоненти інтелектуальної діяльності. В. Гриньова виокремлює у професійно-педагогічній культурі певні

«горизонтальні шари» конкретної особистості, які взаємопов'язані між собою: інформаційний, технологічний та аксіологічний. Інформаційний шар культури формується у процесі засвоєння особистістю знань, які є базовими для людства, конкретного суспільства, групи людей, і пов'язані з цим процесом. Зважаючи на вищезазначене, розглядаємо інтелектуальну культуру майбутнього вчителя як невід'ємний складник його професійно-педагогічної культури та вважаємо, що завдання її формування у процесі професійної підготовки виходять із сучасної культурологічної освітньої парадигми, оскільки духовна сутність інтелектуальної культури – це гуманістична, людинотворча діяльність, яка полягає в конкретизації загальнолюдських цінностей у галузі пізнання, суспільної практики, професійної діяльності. У контексті культурологічного підходу формування інтелектуальної культури сприймається як процес, здійснюваний у культуровідповідному освітньому середовищі й наповнений індивідуально-ціннісними змістами, ґрунтується на низці принципів, з-поміж яких провідним є принцип раціогуманізму, що у світоглядному плані визнає інтелектуальну культуру одним із найважливіших надбань людства, а в плані методології людинознавства слугує розширенню знань про людину і їх гуманістично орієнтованому практичному застосуванню. З огляду на це виникає питання щодо пошуку сутності та змісту інтелектуальної культури майбутнього вчителя початкової школи (табл. 1).

Таблиця 1

**Структурні аспекти інтелектуальної культури
майбутнього вчителя початкової школи**

| Структурний елемент – базова характеристика інтелектуальної культури | Підструктура елемента – специфічна характеристика |
|--|--|
| 1 | 2 |
| Культура мислення – дисципліна розуму, що базується на сформованій у навчальній діяльності цілісній і гнучкій системі знань, умінь і навичок, придатних для пізнання об'єктивного світу, самого себе й для організації конструктивної взаємодії з іншими людьми. | Культура науково-педагогічного мислення – здатність до діалектичного погляду на явища педагогічної дійсності, що дозволяє вчителю сприймати її як процес, де через боротьбу нового зі старим відбувається безперервний розвиток; впливати на цей процес, вчасно розв'язуючи всі питання й завдання, що виникають у його діяльності питання й завдання. |
| Культура мовлення – це володіння нормами усної й письмової літературної мови (правилами вимови, наголосу, граматики, слововживання й тощо), а також уміння використовувати виразні мовні засоби в різних умовах спілкування відповідно до мети і змісту мовлення (Л. Скворцов) | Культура професійного мовлення – здатність до чіткого передавання інформації, генерування педагогічного впливу та налагоджування конструктивної взаємодії між суб'єктам педагогічного процесу |

| Структурний елемент – базова характеристика інтелектуальної культури | Підструктура елемента – специфічна характеристика |
|--|---|
| Культура розумової праці – інтегрована якість особистості, яка володіє спеціальними знаннями, уміннями, навичками організації своєї праці відповідно до наявних індивідуальних ресурсних можливостей, забезпечуючи ефективність пізнавальної діяльності майбутнього педагога. | Культура інтелектуальної праці – інтегративна багаторівнева професійно значуща характеристика особистості, що виражається в наявності стійкої пізнавальної мотивації, культури мислення, гігієни розумової праці та його педагогічно доцільної організації, узятих в єдності (О. Башун) і така, що дозволяє свідомо організовувати інтелектуальну діяльність в усіх сферах педагогічної праці – методичній, дидактичній, виховній, організаційно-управлінській, підсистемі особистісного і професійного самовдосконалення, громадсько-педагогічній. |
| Культура навчальної діяльності – інтегративна характеристика особистості, що відображає її здатність здійснювати професійну підготовку в контексті сучасної культури та визначає ціннісно-змістові орієнтири певного процесу, а також припускає високий рівень розвитку і взаємодії структурних компонентів навчальної діяльності (В. Крайник) | Культура професійної діяльності – здатність організовувати та здійснювати на науково обґрунтованій основі власну педагогічну діяльність і сприяння правильній організації навчальної діяльності учнів |

Інтелектуальна культура розглядається нами, виходячи з етимології понять «інтелект» і «культура», як складне динамічне утворення, характеристика такого якісного рівня діяльності майбутнього вчителя в галузі пізнання й педагогічної практики, що забезпечує конкретизацію і трансляцію загальнолюдських цінностей, і як наслідок – створення нового пізнавального продукту, ефективну взаємодію з учнями, професійний та особистісний саморозвиток.

Отже, зроблений нами огляд надав змогу з'ясувати, що поняття «інтелектуальна культура» не є простим механічним поєднанням понять «культура» й «інтелект». У першому наближенні *інтелектуально культурою* слід уважати синтез, органічний сплав, що детермінує нове суспільне явище, особистісне утворення, яке характеризує високий рівень інтелектуальної діяльності людини, як носія загальної культури та її транслятора в галузі пізнання й суспільної практики, зумовлює його здатність до створення нового пізнавального продукту.

Отже, під інтелектуальною культурою майбутнього вчителя початкової школи будемо розуміти складне динамічне утворення, характеристику такого якісного рівня діяльності майбутнього вчителя в галузі пізнання й педагогічної практики, що забезпечує конкретизацію і трансляцію загальнолюдських цінностей, і як наслідок – створення нового пізнавального продукту, ефективну взаємодію з учнями, професійний та особистісний саморозвиток. Подальшу свою роботу ми вбачаємо в

розробленні діагностувальних методик визначення рівня інтелектуальної культури.

Література

1. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект) / В. М. Гриньова. – Х. : Основа, 1999. – 300 с.
2. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / Самсадин Бутохович Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 175 с.
3. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : [монография] / Татьяна Викторовна Иванова. – К. : ЦВП, 2005. – 282 с.
4. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи : [монографія] / Ірина Олександрівна Пальшкова. – Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 339 с.
5. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии / Валентина Анатолиевна Семиченко. – К. : Магістр-В, 1997. – 124 с.

УДК 37(013)

Валерія Устименко

ІМЕРСІЙНА ОСВІТА В КАНАДІ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ МОВИ

Устименко В. В. Імерсійна освіта в Канаді як ефективний засіб вивчення другої мови.

У статті розглядається досвід використання французьких імерсійних програм в освіті Канади, розкриваються характерні особливості такого виду навчання, зважаючи на потреби сучасного канадського суспільства. Особлива увага звертається на ефективність імерсійної освіти під час засвоєння другої мови.

Ключові слова: Канада, імерсійна освіта, імерсійні програми, мультилінгвізм.

Устименко В. В. Иммерсионное образование в Канаде как эффективный способ изучения второго языка.

В статье рассматривается опыт использования французских иммерсионных программ в образовании Канады, раскрываются характерные особенности такого вида обучения, учитывая потребности современного канадского общества. Особое внимание уделяется эффективности иммерсионного образования при освоении второго языка.

Ключевые слова: Канада, иммерсионное образование, иммерсионные программы, мультилингвизм.

Ustimenko V. V. Immersion education in Canada as an effective method of learning second language.

The article examines the experience of using French immersion programs in education of Canada, characteristics of such type of training are shown taking into consideration the requirements of modern Canadian society. The special attention is paid to the effectiveness of immersion education while learning second language.

Key words: Canada, immersion education, immersion programs, multilingualism.

В останні десятиліття проблема підготовки людей до життя в багатонаціональному суспільстві в умовах багатомовності та полікультурності перебуває в центрі уваги педагогічних досліджень. Як відомо, мета і зміст будь-якої

освіти зумовлені, передовсім потребами суспільства. Сучасна Канада розмаїта і багатогранна, наявність мультилінгвізму, співіснування на єдиному просторі великої кількості мов як атрибутів національних культур є закономірним явищем. 25% канадців у віці від 18 до 29 років володіють обома офіційними мовами. Це найбільш високий показник білінгвізму серед людей цього віку у всьому світі.

Проблеми імерсійної освіти в Канаді досліджують О. Андре, Д. Куммінс, Ш. Лепкін, М. Свейн. Індивідуальними виявами учнів, які навчаються за імерсійними програмами, опікуються Г. Карін, Г. Соня, Г. Фред. З-поміж вітчизняних науковців проблеми імерсійної освіти вивчають О. Першукова, А. Штифурак, І. Міщинська.

Мета статті – з'ясувати причини виникнення імерсійних програм у Канаді, їх ефективність щодо засвоєння другої мови; узагальнити характерні особливості імерсійної освіти в Канаді.

Основною особливістю канадської моделі двомовного навчання є імерсійні програми. Імерсія – це така організація навчального процесу, коли навчання повністю проводиться нерідною для учнів мовою. Імерсійні програми пропонують тривале занурення учнів в іншомовне середовище при винятковому або незначному використанні рідної мови. Деякі науковці розглядають поняття імерсії як ідентичне білінгвальному навчанню [1].

Дослідниця І. Міщинська зазначає, що нещодавно цей термін набув нового значення у програмах імерсії в мовне середовище місцевих мов, які знаходяться під загрозою зникнення. Батьки дітей мовної більшості, які розмовляють рідною мовою, що має високий статус (англомовні жителі Онтаріо), добровільно обирають для своїх дітей вивчення програм, викладання яких ведеться мовою меншин. Більшість дітей, які навчаються в таких класах, є представниками мовної більшості з однаковою рідною мовою. Викладачі, задіяні в цих програмах, є двомовними, тож діти на початку можуть застосовувати їхню рідну мову. Ці програми спрямовано на вивчення додаткової мови, водночас рідна мова дітей не перебуває під загрозою бути витісненою мовою навчання [2].

У середині ХХ століття англومовним жителям провінції Квебек стало зрозуміло, що їх економічне виживання буде неможливим без глибокого знання французької мови. Французька є основною мовою у провінції, водночас англومовне населення, хоча й вивчало її у школі, проте мало приділяло уваги практичному застосуванню, тому рівень володіння нею не давав змоги повноцінно взаємодіяти з носіями французької мови. Наприкінці 60-х рр. в інших провінціях Канади стає зрозумілою цінність французької мови з економічної, політичної та соціальної точок зору. Уряд, у свою чергу, утворив Королівську комісію з вивчення білінгвізму та бікультури і виділив кошти на вивчення імерсійної освіти та ознайомлення широкого загалу з результатами набутого досвіду [3].

Нині в Канаді білінгвізм має низку переваг: економічна перевага полягає в тому, що канадці, які розмовляють обома офіційними мовами, заробляють більше, ніж ті, хто говорить лише англійською або лише французькою мовою; важливо й те, що з культурної точки зору двомовні канадці отримують можливість повністю брати участь у житті канадського суспільства; науковці також відмітили багато розумових переваг, які надає вивчення другої мови.

Першу спробу розроблення програм занурення зробив У. Ламберт (1965). У. Ламберт і У. Пенфілд взяли на себе відповідальність упровадження нової програми. Їхня французька імерсійна програма повинна була задовольняти такі вимоги:

- надавати дітям, що беруть участь у програмі, функціональну компетентність як у писемній, так і розмовній формі французької мови;
- підтримувати нормальний рівень розвитку англійської мови;
- гарантувати успіх у навчальних дисциплінах, що відповідають академічній здатності і рівню студентів;
- забезпечити розуміння і схвалення студентами французьких канадців, не принижуючи англійської канадської культури.

Сподівалися, що імерсійні програми сприятимуть покращенню стосунків між англомовними і франкомовними квебекцями і, навіть більше, між канадцами, що розмовляли різними мовами. Тоді групі англомовних батьків з Монреаля вдалося домогтися того, щоб викладання у школах здійснювалося відбуватися французькою мовою, розпочинаючи з першого класу задля більш швидкого досягнення належного рівня мовної компетентції школярів у французькій мові. Програма викладалась французькою мовою за допомогою інструкцій та контекстних підказок.

Імерсійна програма У. Ламберта мала на меті як вивчення другої мови, так і задоволення потреб навчального плану студентів. Програма мала великий успіх, оскільки більшість студентів демонструвала високий рівень володіння французькою мовою. Варто зауважити, що успіх програми поширився не тільки на володіння мовами: студенти досягнули значних успіхів з інших предметів навчального плану, не використовуючи свою англомовну компетентцію [7].

Дослідження, які проводилися в Канаді протягом минулих сорока років, показали, що студенти, які вивчали французьку мову за допомогою імерсійних програм, у всіх типах франкомовних тестів перевершили студентів, які вивчали французьку мову через традиційні шкільні програми. Імерсійні студенти, особливо ті, які брали участь у програмах ранньої французької імерсії, впорались з тестами з читання й аудіювання так само добре, як і студенти – носії французької мови. Однак імерсійні студенти, зазвичай, не демонструють таких високих результатів під час контролю письма та говоріння [6].

У Канаді імерсійними вважаються лише ті програми білінгвального навчання, у яких частка іноземної мови під час викладання суміжних дисциплін складає не менше п'ятдесяти відсотків. Однією з характерних ознак імерсійної освіти є її інтенсивність та надзвичайно високий рівень умотивованості учнів, що позначається на результатах навчання та їх соціальному становленні. На думку І. Мампорії, основними характеристиками канадських імерсійних програм є такі:

- Предметні знання однаково добре засвоюються обома мовами.
- Імерсія підходить для всіх школярів. При цьому слабкі учні навчаються не в одній групі з сильними, а в окремій. Отже, реалізується особистісний підхід у навчанні, і невстигаючі учні мають можливість отримати додаткові консультації вчителів.
- Під час упровадження імерсійних програм спостерігається підвищення когнітивних здібностей учнів.
- Імерсійні програми розвивають в учнів позитивне ставлення до чужих мов і культур [1].

Науковці Р. Джонсон та М. Свейн виокремлюють вісім характеристик імерсійних програм:

- L2 – мова викладання матеріалу;
- імерсійний навчальний план є паралельним навчальному плану L1;
- існує велика підтримка L1;

- програма прагне до сукупного білінгвізму;
- дія L2 в основному обмежена класом;
- студенти розпочинають програму з однаковим рівнем володіння L2;
- учителі що викладають, двомовні;
- культура класу – це культура місцевого суспільства L1[4].

Залежно від віку учнів на момент початку навчання, канадські імерсійні програми поділяють на:

- програми раннього занурення: початок білінгвального навчання з дошкільного віку або з 1–2-го класу школи;
- програми середнього занурення: білінгвальне навчання починається в 3, 4 або 5 класі школи;
- програми пізнього занурення: початок білінгвального навчання у шостому класі. Занурення відбувається тільки після попереднього вивчення іноземної мови, за імерсійною програмою викладається лише кілька навчальних предметів.

Залежно від кількості навчальних предметів, які вивчаються іноземною мовою, розрізняють:

- програми повного занурення, згідно з якими з самого початку навчання всі предмети викладаються іноземною мовою. Починаючи з третього і четвертого року навчання кількість предметів, що викладаються іноземною мовою, поступово скорочується, поступаючи місцем для вчення рідною мовою;
- програми часткового занурення, згідно з якими частина предметів викладається іноземною мовою, частина – рідною [5].

Нині французькі імерсійні програми широко використовуються по всій Канаді. Більшість програм була розвинена після батьківського незадоволення традиційними французькими програмами і бажання долучити своїх дітей до білінгвального навчання. Імерсійні програми іншими мовами, окрім французької, також доступні в Канаді, наприклад, українські, німецькі, польські, гебрайські, китайські [5].

Деякі з цих програм відвідують студенти, які належать до етнічної меншості і вивчили англійську мову як першу мову і таким чином вивчають мову своєї етнічної спадщини. Такі програми відвідують також неангломовні студенти, які бажають засвоїти мову більшості, мову соціалізації – англійську. Канадські студенти, які є носіями англійської мови, можуть брати участь в імерсійних програмах задля вивчення іншої мови для лінгвістичного збагачення. Усі ці програми сприяють поширенню білінгвізму.

Література

- 1. Мампорія І. Ф.** Национальные особенности билингвального обучения [Електронний ресурс] / І. Ф. Мампорія. – Режим доступу: http://sarsute.ru/images/stories/articlefoto/rio/yazyk/4/mamporiya_i.pdf. – Заголовок з екрана.
- 2. Міщинська І. В.** Основні концепції двомовної освіти у сучасному освітньому просторі / І. В. Міщинська // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – Вип. 3. – К., 2012. – С. 22–28.
- 3. Штифурак А. В.** Досвід використання імерсійної освіти за кордоном / А. В. Штифурак // Проблеми трудової і професійної підготовки. – Вип. 17. – Слов'янськ, 2012. – С. 35–43.
- 4. Cummins J.** Immersion Education for the Millennium: What We Have Learned from 30 years of Research on Second Language Immersion, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto / J. Cummins // Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual education. – Katoh Gakuen, 1998. – P. 34–47.
- 5. Genesee F.** Dual language education in

Canada and the United States/ F. Genesee, K. Lindholm-Leary // Encyclopedia of Language and Education / [J. Cummins, N. Hornberger]. – New York : Springer, 2007. – P. 253–266.

6. French immersion education in Canada [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/May-17-07-French-immersion.pdf>. – Заголовок з екрана.

7. Laborda J. Bilingual Education in Canada: Description and Evaluation of the Immersion Programme [Электронный ресурс] / J. Laborda. – Режим доступа: <http://webs.uvigo.es/ssl/actas1997/06/GarciaL.pdf>

РОЗДІЛ 4
ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ:
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

УДК 372.48:373.1(477)

Володимир Бугрій

СТАНОВЛЕННЯ ТЕОРІЇ ШКІЛЬНОГО КРАЄЗНАВСТВА
В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ УКРАЇНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ ст.

Бугрій В. С. Становлення теорії шкільного краєзнавства в педагогічній думці України ХІХ – початку ХХ ст.

У статті проаналізовано погляди видатних українських педагогів ХІХ – початку ХХ ст. (Г. Ващенко, Т. Лубенця, С. Русової, К. Ушинського, І. Франка та ін.) стосовно таких теоретичних проблем шкільного краєзнавства: його методологічної основи, можливостей використання як комплексного навчального предмета, освітнього та виховного значення, термінологічної бази.

Ключові слова: шкільне краєзнавство, вітчизнознавство, народність освіти, синтетичний метод навчання, комплексний навчальний предмет.

Бугрій В. С. Становление теории школьного страноведения в педагогической мысли Украины ХІХ – начала ХХ в.

В статье проанализированы взгляды выдающихся украинских педагогов ХІХ – начала ХХ ст. (Г. Ващенко, Т. Лубенца, С. Русовой, К. Ушинского, И. Франко и др.) относительно таких теоретических проблем школьного краеведения: его методологической основы, возможностей использования в качестве комплексного учебного предмета, образовательного и воспитательного значения, терминологической базы.

Ключевые слова: школьное краеведение, страноведение, народность образования, синтетический метод обучения, комплексный учебный предмет.

Bugrii V. S. Becoming of theory of school study of a particular region is in the pedagogical mind of Ukraine ХІХ - beginning of ХХ of century

The looks of the prominent Ukrainian teachers of ХІХ are analysed in the article - to beginning of ХХ of century (G. Vaschenko, T. Lubenec, S. Rusova, K. Ushinskiy, I. Franco and other) in relation to the theoretical problems of school study of a particular region. It is set that due to their work methodological bases of school study of a particular region, that were based on the ideas of nationality of education, were certain.

Key words: school study of a particular region, nationality of education, synthetic method of studies, complex educational object.

У сучасних реаліях суспільно-політичного буття України вкотре простежується потреба в цілеспрямованому вихованні в підростаючого покоління національної самосвідомості, поваги до історії та традицій свого народу, формування громадянської позиції. Одним із засобів реалізації цих завдань залишається краєзнавство, яке забезпечує зв'язок процесу навчання і виховання учнів з особливостями народної культури та навколишнього середовища, сприяє консолідації української молоді, формуванню в неї патріотичних почуттів та переконання про єдність українських земель. Зростає роль краєзнавства й у процесі підготовки майбутніх учителів.

Різноманітні аспекти зазначеної проблеми вивчають сучасні дослідники: Т. Бондаренко, Л. Войтова, Г. Гуменюк, В. Обозний, Н. Побірченко, Г. Поліщук, Т. Самоплавська, О. Сухомлинська, О. Тімець та ін.

Для оптимізації краєзнавчої роботи молоді на сучасному етапі доцільним є аналіз значного позитивного досвіду, зокрема і науково-педагогічних поглядів, педагогічних ідей видатних українських освітян минулого.

Мета статті – проаналізувати становлення теорії шкільного краєзнавства в педагогічній думці України XIX – початку XX ст.

Українське краєзнавство зародилося задовго до появи самого цього поняття. Об'єкти із найближчого оточення здавна активно використовувалися в навчанні і вихованні молоді. Краєзнавству належить значна роль у збереженні духовної і матеріальної культури нашого народу.

Важливі процеси, пов'язані із теоретичним обґрунтуванням краєзнавства як освітнього та наукового явища, в Україні розпочалися наприкінці XVIII ст. Вони ґрунтувалися на ідеї Я.-А. Коменського про природовідповідність освіти. Її прихильником та розробником був видатний просвітитель Г. Сковорода. У своїх узагальненнях він сформулював філософські ідеї «сродності», фактично заклавши методологічні основи навчання і виховання через пізнання особистості найближчого оточення і самої себе. Науковець акцентував увагу на безмежних можливостях людського розуму і його здатності через пізнання зовнішніх ознак світу досягти своєї «сродності», розуміючи під нею життя за внутрішнім духом, для якого «потрібне є неважким, а важке непотрібним» [6, с. 114]. Не випадково улюбленими методами навчально-виховної роботи Г. Сковороди були екскурсія, спостереження, дружня розмова на лоні рідної природи тощо.

Значно зростає увага педагогів до краєзнавства в XIX ст. Причиною цього стало бажання створити народний ідеал освіти, який би служив протипологом загальній теорії виховання, головним недоліком якої, на думку багатьох вихователів, був «космополітизм». Незважаючи на належність українських земель до різних держав, розроблення вітчизняної теорії народності освіти відбувалося протягом XIX ст. на всіх частинах України, що свідчить про єдине методологічне бачення засад навчання і виховання підростаючого покоління.

Велика заслуга в розробленні концепції народності освіти належить К. Ушинському, який у багатьох своїх публікаціях доводив, що найбільш ефективною є школа, побудована на власних національних засадах, де викладання здійснюється рідною мовою. Детальному розкриттю цього педагогічного принципу науковець присвятив одну із найвизначніших своїх праць – «Про народність у громадському вихованні» (1857 р.). У ній він указував, що «кожен народ має свій особливий ідеал людини і вимагає від свого виховання відтворення цього ідеалу в окремих особах. Ідеал цей у кожного народу відповідає його характерові, визначається його громадським життям, розвивається разом з його розвитком» [9, с. 76]. У цій роботі педагог однозначно стверджує: «У кожного народу своя особлива національна система виховання; а тому запозичення одним народом в іншого виховних систем є неможливим» [9, с. 102].

Педагог був глибоко переконаний, що культура, характер кожної національності значною мірою зумовлюються природою, господарством, історичною пам'яттю, без яких неможлива ефективна освіта. Доречно зазначити, що фактичний матеріал для більшості своїх фундаментальних праць видатний педагог брав із українського довкілля, зокрема, с. Богданівки Глухівського повіту, де мешкала його родина.

Зачарований красою України у своїх «Спогадах про навчання в Новгород-Сіверській гімназії» він з гіркою вказував на те, що «виховний вплив природи, який кожний більше або менше відчув на собі, який з такою живістю відображається майже в кожній придуманій або істинній біографії, так мало оцінений у педагогіці» [7, с. 315].

Для того щоб виправити такий стан справ та навчити дітей самостійно пізнавати світ, на думку науковця, до системи загальної освіти, необхідно було обов'язково запровадити краєзнавчий курс. При цьому К. Ушинський уважав за доцільне назвати його «вітчизнознавство», оскільки поняття «краєзнавство» у науковій та педагогічній термінології ще не використовувалося. За рік до цього, у 1862 р., подібна назва для шкільного краєзнавчого курсу була запропонована російським педагогом М. Весселем. Але на відміну від нього К. Ушинський розглядав зміст цього шкільного предмета ширше, включаючи до знань з місцевої історії, географії, природознавства ще й вивчення рідної мови. Науковець надавав «вітчизнознавству» таку характеристику: «Легко собі уявити, скільки яскравих, що відповідають дійсності, образів, цілком конкретних, відкладеться в душі дітей від такого живого, наочного, предметного курсу. Що такий курс абсолютно на місці в народному училищі – безперечно» [8, с. 117]. Низку важливих рекомендацій щодо методики використання місцевого матеріалу педагог виклав у праці «Рідне слово».

Окрім того, К. Ушинський обстоював якнайширше використання місцевого матеріалу під час вивчення всіх загальноосвітніх предметів та вбачав у краєзнавстві значний виховний потенціал. Задля всебічного розгортання краєзнавчої роботи у школі педагог закликав всіляко сприяти створенню підручників про рідний край і залучати до цієї справи якомога більше вчителів: «Я гадаю, що непогано було б, коли б міністерство освіти, склавши докладну, точну й чітку програму такого курсу та опублікувавши її, призначило премії за краще складені курси з погляду тієї школи, в якій викладає автор. Кращі з цих курсів можна було б надрукувати й таким чином покласти початок запровадженню вітчизнознавства й у наші школи» [8, с. 118]. Отже, К. Ушинський розглядав краєзнавство як важливе педагогічне явище та охарактеризував його навчальний, виховний та методичний аспекти.

Ідеї К. Ушинського про роль найближчого оточення у формуванні особистості суттєво вплинули на всю педагогічну громадськість і, зокрема, на Т. Лубенця. Тимофій Григорович став справжнім духовним послідовником видатного українського педагога. Він, як і К. Ушинський, уважав найголовнішими завданнями школи виховання патріотизму, утвердження національної культури, християнської моралі, віри в могутні творчі сили народу. На думку педагога, освіта, створена самим народом, побудована на морально-етичних засадах, має особливу виховну силу, дає таку духовну енергію, якої немає в найкращих, але чужих педагогічних системах. Лише вихована людина збагатить національну культуру, збудує рідну школу, утверджуватиме у свідомості дітей гордість за рідну землю та свою батьківщину.

Можливості використання краєзнавства в системі загальної освіти розглядалися і в працях інших видатних педагогів. Так, М. Драгоманов акцентував увагу на необхідності вивчення культури свого краю, художніх цінностей та української мови задля виховання патріотичних почуттів, національної самосвідомості учнівської молоді. Великим прихильником народної школи був громадський діяч, письменник і педагог Б. Грінченко. Особливу увагу він звертав на професійну підготовку вчителів, тісно пов'язану із знаннями про докільля та любов'ю до рідного краю. У своїй праці «Народні вчителі і українська школа» він переконував освітян у тому, що «вони мусять добре ознайомитися з історією рідного народу, з історією просвіти на Україні попереду; їм треба знати і сьогочасне становище українського народу – його життя,

побут, потреби і змагання не тільки в справах просвітніх, але й у всіх інших. Вони повинні перестати бути чужинцями серед свого народу, а зробитися членами його; вони повинні своїм життям, своїм повелінням, своїми знаннями заробити в народі віру й повагу до себе» [11, с. 145].

На Західній Україні народно-педагогічні традиції в навчанні і вихованні були започатковані О. Духновичем. У 1857 році був опублікований його підручник «Народная педагогія в пользу учителей сельских». Це був перший підручник з педагогіки не лише на Закарпатті, а й в Україні взагалі. О. Духнович убачав у найближчому оточенні наріжний камінь утворення народної школи та виховання учнів на принципах народолюб'я. Для цього викладання мало вестися рідною мовою з використанням народної творчості, народних звичаїв, матеріалів з рідної історії. З цього приводу О. Духнович звертався до педагогів: «На совість учителеві нехай буде покладено і те, щоб в дітях збудив народолюбство і в серцях їх засвітив любов до своєї народності. Ідучи за цими правилами, хай учитель наведе на все приклади, чи з старовинних історій, чи з мистецтва, а найбільш з випадків і самим дітям відомих» [11, с. 91].

Значний внесок у розвиток краєзнавства України зробив І. Франко. Наукову діяльність у цій галузі він поєднував з організаторською і практичною. Зокрема, тривалий час (з 1898 по 1913 рр.) він очолював Етнографічну комісію створеного у 1873 році у Львові Наукового товариства ім. Т. Шевченка, був редактором його «Етнографічного збірника». Але особлива заслуга І. Франко полягає у розробленні теорії краєзнавства. Цій проблематиці видатний український діяч присвятив низку статей, серед яких найважливішою за глибиною узагальнень є безумовно «Галицьке краєзнавство». Саме в цій публікації науковець одним із перших став активно використовувати термін «краєзнавство», винісши його у заголовок. У розумінні І. Франка краєзнавство є самостійною наукою, яка має бути обов'язково представленою у школі як провідний навчальний предмет: «наука краєзнавства становить один з найважливіших предметів шкільного навчання, починаючи з початкової школи» [10, с. 116]. За переконанням науковця, шкільне краєзнавство мало бути першоосновою всієї системи навчання і виховання підростаючого покоління: «перша прикмета раціональної освіти – знати своє найближче оточення, знати минуле і сучасне свого народу і відчувати себе живим і свідомим членом живого, свідомого і об'єднаного організму» [10, с. 116].

Отже, у XIX ст. завдяки видатним українським науковцям було визначено методологічні основи краєзнавства, які базувалися на ідеях природовідповідності та народності освіти. Краєзнавство розглядалося як окрема наука і самостійний шкільний предмет. Його зміст характеризувався комплексним поєднанням знань з місцевої географії, історії, природознавства та рідної мови. За допомогою цього предмета мав забезпечуватися науковий підхід у навчанні через самопізнання дітьми явищ навколишньої дійсності та формування навичок практичного використання знань. Значна роль відводилася краєзнавству у вихованні підростаючого покоління. Завдяки І. Франку до наукового обігу було запроваджено і сам термін «краєзнавство».

Протягом перших десятиліть XX ст. тривало розроблення українськими педагогами теоретичних засад шкільного краєзнавства. Чималий внесок у цю справу зроблений Г. Ващенком та С. Русовою. Головна увага науковців зосереджувалася навколо ролі краєзнавства в реалізації синтетичного методу навчання та у вихованні молоді. Щодо синтетичного методу, то у вітчизняній методичній думці він протиставлявся основному на той час у європейських країнах аналітичному і

передбачав побудову навчання від найближчого оточення дитини за принципом: від близького – до далекого, від легкого – до складного. Ідею про те, що саме за таким методом потрібно будувати навчальний процес, підтримувала С. Русова. У своїх роботах «Дидактика» та «Шкільні екскурсії і їх значення» вона стверджувала, що тільки через краєзнавство діти можуть отримати справжні знання. Наприклад, істинність історії рідного краю, на відміну від загальної історії полягає у тому, що в останній «збігаються часто цілком протилежні інтереси різних народів; справжня вартість кожної науки – це її абсолютна правдивість, і навчання історії має бути цілком безстороннім. Цьому може сприяти лише історія власного краю» [3, с. 261]. Вивчення природничих дисциплін на прикладах найближчого оточення, на думку дослідниці, «не дасть самому навчанню нічого догматичного, відірваного від життя» [3, с. 264]. Узагальнюючи, С. Русова стверджувала, що краєзнавство є основою всієї загальної освіти, «воно мусить бути імперативом для кожної школи, початкової та середньої» [3, с. 261].

Великого значення педагог надавала шкільним екскурсіям, уважаючи їх ознакою передової педагогіки та засобом поєднання школи і життя. Однією із перших вона впроваджує до наукового обігу термін «екскурсовий метод», уважаючи його ознакою передової педагогіки й засобом поєднання школи і життя: «Бачити власними очима, пережити враження – ось що нова педагогіка кладе фундаментом освіти для учнів, і цим вимогам найкраще задовольняють шкільні екскурсії, розумно обставлені. Вони єднають школу із справжнім життям, завдяки корисним результатам з них виробився новий так званий «екскурсовий метод», котрого вживають щодалі ширше для всяких наук» [3, с. 118].

С. Русова звертала увагу і на велике значення краєзнавства у вихованні підрастаючого покоління. На її думку, українській школі бракувало широкого патріотизму саме через те, що «ми мало знаємо свій рідний край, не додивляємось до життя народу, не цікавимось явищами природи» [5, с. 124]. Оскільки любити можна лише те, що знаєш, то потрібно надавати змогу дітям на власні очі вивчати найближчу місцевість. Діти повинні знати «кожну річку, ліс, озеро, острів тощо, знати найближчі села, їх будівлі тощо, знати рослинність, звірину свого краю, знати, чим люди займаються, коло чого вони працюють» [4, с. 206].

Особливе місце серед представників досліджуваного періоду, які значну увагу в своїй творчості приділяли теорії і практиці вивчення рідного краю, належить Г. Ващенку. Григорій Григорович був переконаний, що в навчанні необхідно йти від близького до далекого, і спочатку діти повинні полюбити свою «вузьку батьківщину», а потім перейти до вивчення всієї України [1, с. 159].

Теорія виховного ідеалу Г. Ващенка, також, багато в чому спиралася на краєзнавство. На думку науковця, вивчення природних, духовних та історичних багатств рідного краю є фундаментом формування патріотів своєї землі і нації. У своїй роботі «Виховний ідеал» він указував, що особливе значення у формуванні ідеалу людини мають здобутки матеріальної культури свого народу: техніка сільського господарства, промисловість, житлове будівництво тощо. Але особливо важливими є здобутки духовної культури, «передовсім народні ідеали, що міцно пов'язані із світоглядом, релігією і мораллю» [2, с. 103].

Отже, у результаті проведеного дослідження з'ясовано, що завдяки діяльності українських педагогів ХІХ – початку ХХ ст. (Г. Ващенко, Т. Лубенця, С. Русової, К. Ушинського, І. Франка та ін.) було розпочато розроблення важливих теоретичних засад шкільного краєзнавства: його методологічної основи, можливостей

використання як комплексного навчального предмета, освітнього та виховного значення, термінологічної бази. Подальшого вивчення потребує аналіз форм і методів навчальної та позанавчальної краєзнавчої роботи загальноосвітніх закладів України у XIX – на початку XX ст.

Література

1. Ващенко Г. Виховання волі і характеру / Г. Ващенко. – Бюфало-Мюнхен. – 1957. – 273 с. **2. Ващенко Г.** Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 191 с. **3. Русова С.** Дидактика / С. Русова // Вибрані педагогічні твори. – К.: Либідь, 1997. – Кн. 2. – С. 134–300. **4. Русова С.** Теорія і практика дошкільного виховання / С. Русова // Вибрані педагогічні твори. – Кн. 1. – К.: Либідь, 1997. – С. 171–258. **5. Русова С.** Шкільні екскурсії і їх значення / С. Русова // Вибрані педагогічні твори. – Кн. 1. – К.: Либідь, 1997. – С. 117–125. **6. Сковорода Г.** Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. / Г. Сковорода. – К.: Наукова думка, – 1983. – 543 с. **7. Ушинський К. Д.** Воспоминания об обучении в Новгород-Северской гимназии / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения: в 6 т. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 1. – С. 309–316. **8. Ушинський К. Д.** Педагогічна подорож до Швейцарії / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори: в 2-х т. – К.: Радянська школа, 1983. – Т. 2. Проблеми російської школи. – С. 64–169. **9. Ушинський К. Д.** Про народність у громадському вихованні / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори: в 2-х т. – К.: Радянська школа, 1983. – Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки. – С. 43–103. **10. Франко І. Я.** Твори у 50-ти томах / І. Я. Франко – К.: Наукова думка, 1985. – Т. 46. – Кн. 2. – 439 с. **11.** Хрестоматія з історії педагогіки. Частина I. Вітчизняна школа і педагогіка / [наук. редактор А. А. Сбруєва]. – Суми: СДПУ ім. А. Макаренка, 2003. – 299 с.

УДК: 371.134:63(4)

Вікторія Власова

ФОРМУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВИМІРУ ФРАНЦУЗЬКОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Власова В. П. Формування європейського виміру французької університетської екологічної освіти.

У статті досліджено проблему формування європейського виміру у вищій екологічній освіті Франції. Досліджено питання інтернаціоналізації вищої екологічної освіти. Здійснено аналіз документів. Зазначено основні тенденції розвитку університетської екологічної освіти Франції. Встановлено, що французька система вищої освіти на сьогодні характеризується максимальною інтеграцією навчального процесу, професіоналізацією університетського сектору та професійно-орієнтованими напрямками підготовки фахівців екологів. Проаналізовано нові перспективи для європейського виміру вищої екологічної освіти до 2020 року.

Ключові слова: загальноєвропейська система вищої освіти, етап інтернаціоналізації, європейський вимір вищої екологічної освіти Франції, інтернаціоналізація вищої екологічної освіти.

Власова В. П. Формирование европейского измерения французского университетского экологического образования.

Статья посвящена исследованию вопроса формирования европейского измерения в высшем экологическом образовании Франции. Исследованы вопросы

интернационализации высшего экологического образования. Осуществлен анализ нормативных документов. Указаны основные тенденции развития университетского экологического образования Франции. Установлено, что французская система высшего образования на сегодняшний день характеризуется максимальной интеграцией учебного процесса, профессионализацией университетского сектора и профессионально-ориентированными направлениями подготовки специалистов экологов. Проанализированы новые перспективы для европейского измерения высшего экологического образования до 2020 года.

Ключевые слова: общеевропейская система высшего образования, этап интернационализации, европейское измерение высшего экологического образования Франции, интернационализация высшего экологического образования.

Vlasova V. P. Creating a European dimension French university environmental education.

The article investigates the issue of forming a European dimension in higher environmental education in France. The issue of internationalization of higher environmental education. The analysis of regulations and determined that the current higher environmental education France determined by the principles of many of them. Outlines the environmental trends of university education in France. It was established that the French higher education system today has a maximum integration of the educational process, the professionalization of the university sector and professionally-oriented areas of training environmental experts. Analyzed new perspectives for the European dimension of higher environmental education by 2020.

Key words: European system of higher education internationalization stage, the European dimension of higher environmental education France, internationalization of higher environmental education.

Важливим для нашого дослідження є те, що задля полегшення визнання професійних компетентностей та інтернаціоналізацією освітнього простору відбувається створення на університетському, національному й загальноєвропейському рівнях взаємовизнаних систем забезпечення якості освіти, які формують європейський вимір університетської освіти. Підвищення якості освіти в університетах Європи розглядається як комплексна проблема, що вимагає підвищення ефективності викладацької, дослідницької та управлінської діяльності, під час розв'язання якої необхідно дотримуватися балансу між нововведеннями і традиціями, академічними перевагами й соціально економічною необхідністю, зв'язністю програм і свободою вибору студентів. Питання ефективності європейської університетської освіти належать до пріоритетних. Тому, досліджуючи питання європейських інтеграційних процесів вищої екологічної освіти у Франції, важливим є визначення терміну «європейський вимір в освіті» та дослідження в галузі формування європейського виміру французької університетської екологічної освіти.

Із 2001 року за підтримки Міністерства досліджень організуються постійні щорічні колоквиуми з питань вищої освіти. Водночас у Франції починають набути поширення дослідження, що стосуються університетської екологічної освіти (G. Chartier, G. Attali, J.-C. Hardouin, A. Hussenet, G. Septours, N. Bottani, F. Pallez, M.-H. Prieur, J.-P. Nougier, N. Klotz, C. Thelon, J.-J. Pau, C. G. Cortines).

Французьких науковців передовсім цікавить розв'язання таких проблем:

– Реформування вищої освіти. Пошуковець V. Reding аналізує реформи вищої

освіти європейських країн і констатує, демонстрування загальних тенденцій, характерних для всіх країн Європи.

– Розвиток міжнародної мобільності. У низці досліджень розглядаються основні напрями розвитку міжнародної мобільності, цільові пріоритети, а також умови активної організації у практиці університетської освіти Франції. Розвиток мобільності позиціонується як необхідність сучасного університету відповідати потребам суспільства.

– Оцінка якості системи національної освіти загалом (C. Thelon) і конкретних університетів зокрема (Ph. Lhermer, A. Michel).

– Визначення нових цілей і завдань університетів в умовах створення єдиного європейського виміру вищої освіти (C. Cortines, F. Pallez, J.-P. Nougier, N. Klotz), створення нових дипломів (J.-J. Paul) і освітніх моделей, розвиток міжнародної діяльності університетів.

Відтак французькими авторами вивчаються питання щодо модернізації адміністративного управління університетами (B. Dizambourg), особливостями освітньої системи дистанційної і приватної форми навчання (G. Chartier), а також тенденції розвитку вищої екологічної освіти (J.-C. Hardouin, A. Hussenet, G. Septours, N. Bottani).

Метою статті є визначення поняття «європейського виміру освіти» та визначення основних чинників формування європейського виміру французької університетської екологічної освіти.

Французька модель освіти визначає за пріоритет значущість надбання учнівської молоддю екологічних знань, особливо, наукових екологічних понять, необхідних для розуміння біофізичних, економічних і соціальних механізмів функціонування довкілля.

Важливим поняттям для дослідження питання розвитку єдиного європейського освітнього простору вищої освіти є «європейський вимір освіти».

Метою створення європейського простору вищої освіти визначено «якість – основа для довіри, релевантності, мобільності, сумісності та привабливості» [9].

Базовим у дослідженні європейських інтеграційних процесів вищої освіти у Франції є поняття «європейський вимір в освіті» (*dimension européenne*), означає нову тенденцію розвитку освіти європейських країн і (Резолюції Ради європейських міністрів освіти про програму дій в освіті (19 лютого 1976 року).

Європейський вимір освіти – це культурологічний погляд, який дозволяє виявити глибинні напрями розвитку сучасної освіти в Європі з урахуванням розвитку культури кожної країни [1].

У Франції екологічна освіта набула інтенсивного розвитку після прийняття Міністерством освіти серії документів, що заклали фундамент цієї надзвичайно важливої галузі соціально-педагогічної практики.

Початком формування європейського виміру французької університетської екологічної освіти задекларовано 1972 рік, коли на конференції в Стокгольмі на міжнародному рівні офіційно визнано, що вища освіта відіграє важливу роль в стимулюванні збереження довкілля. З того часу розроблено достатню кількість академічних декларацій, статутів і угод, метою яких є сприяння розвитку освіти в галузі навколишнього середовища, освіти в рамках сталого розвитку. Розпочинаючи 1987 року спостерігається зростання подібних проектів. У табл. 1 показано, що значну частину декларацій про вищу екологічну освіту розроблено у Європі.

**Хронологія ініціатив упровадження принципів сталого розвитку
у галузь вищої екологічної освіти Франції**

| № | Рік | Подія / Декларація |
|-----|------|--|
| 1. | 1972 | Стокгольмська декларація з навколишнього середовища, конференція ООН із проблем навколишнього середовища, Швеція |
| 2. | 1975 | Белградська хартія, Белградська конференція по екологічній освіті, Югославія |
| 3. | 1977 | Тбіліська декларація, Міжурядова конференція з освіти в галузі навколишнього середовища, Грузія |
| 4. | 1991 | Галіфакська декларація, університетська конференція з питань сталого розвитку і охорони навколишнього середовища, Канада |
| 5. | 1992 | Доповідь конференції ООН з навколишнього середовища і розвитку (Конференція в Ріо-де-Жанейро); повістка дня XXI століття, розділ 36: розвиток освіти і громадської обізнаності; розділ 35: наука в умовах сталого розвитку. |
| 6. | 1992 | Асоціація Лідерів університетів з питань стійкого розвитку для майбутнього, США |
| 7. | 1993 | Київська Декларація, Міжнародна асоціація університетів, дев'ятий круглий стіл, Японія |
| 8. | 1993 | Декларація Суонсі, XV Конференція асоціації університетів співдружності (проходить раз на 5 років), Уельс |
| 9. | 1993 | Статут університету Коперника, конференція ректорів Європи |
| 10. | 1996 | Державний університет Болл, Екологізація університетської спільноти, конференції 1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, і 2009 рр. |
| 11. | 1997 | Салонікська декларація, Міжнародна конференція «Навколишнє середовище та суспільство: освіта і поінформованість громадськості про принципи стійкого розвитку», Греція |
| 12. | 1999 | Конференція «Управління навколишнім середовищем для збереження стійкості університетів», вперше проходила в Швеції. Наступні: в 2002 (Южно-Африканська Республіка), 2004 (Мексика), 2006 (США), 2008 (Іспанія), і 2010 (Голландія) |
| 13. | 2001 | Люнебургська декларація про вищу освіту в інтересах сталого розвитку, Німеччина |
| 14. | 2002 | Всесвітній саміт зі сталого розвитку в Йоганнесбурзі, Південно-Африканська Республіка (результат – Декада програми освіти в інтересах сталого розвитку; громадський результат громадянського суспільства: Декларація Убунту) |
| 15. | 2005 | Початок Декади ООН Освіта в рамках сталого розвитку (Доура) |

Особливістю останніх років є цілеспрямована спільна діяльність європейських країн у формуванні загальноєвропейської системи освіти в рамках Болонського процесу та створенню з 2010 року «європейського простору вищої освіти», де «національні особливості й загальні інтереси можуть взаємодіяти і підсилювати один одного для вигоди Європи, її учнів та в більш загальному сенсі – громадян» [8].

Важливим підґрунтям для майбутнього створення європейського виміру освіти стала реформа Ліонеля Жоспена, проведена у 1988-1992 роках. На його думку, освіта Франції має відповідати європейським вимогам, освітній політиці Європейської Співдружності, перспективі створення єдиного ринку; сприяти розвитку обміну між студентами й викладачами. Л. Жоспен уважав, що необхідно «зблизити деякі університети з Вищими школами і державними лабораторіями, щоб створити науково-освітні конгломерати європейського значення» [5].

Нині, розглядаючи питання формування європейського виміру університетської екологічної освіти Франції, треба зазначити, що сучасна вища освіта Франції визначається принципами багатьох нормативних документів.

Так, у Сорбонській декларації (травень 1998), Болонській спільній декларації європейських міністрів освіти 29 країн (червень 1999 року), заяві – Формування Майбутнього, прийнятій на конференції за участю більше 300 європейських вищих навчальних закладів (Саламанка, березень 2001 року), в Празькому Комюніке європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту (травень 2001 року) сформульовані загальні цілі, завдання, основні принципи, ключові напрямки розвитку національних вищих шкіл і формування європейського виміру вищої освіти [3]. У рекомендаціях Комітету Конвенції про визнання кваліфікацій із вищої освіти у європейському регіоні відзначається, що вони мають «безпосереднє відношення до процесу посилення інтернаціоналізації вищої освіти» [7].

У травні 1998 р. підписано Сорбонську декларацію, спрямовану на:

- створення відкритого Європейського простору вищої освіти, яка повинна стати більш конкурентоспроможною на ринку світових освітніх послуг завдяки зрозумілості дипломів, кваліфікацій і ступенів;
- орієнтацію переважно на двоступеневу структуру вищої освіти (бакалавр-магістр);
- використання системи кредитів (ECTS);
- міжнародне визнання бакалавра і надання йому права вибору форми подальшого навчання, зокрема, в магістратурі чи докторантурі;
- стимулюванню процесу вироблення єдиних рекомендацій для зближення систем освіти та формування європейського простору вищої освіти [2].

У червні 1999 року в Болонї міністрами освіти 29 європейських країн була підписана «Декларація про Європейський вимір для вищої освіти». Довгострокова мета цієї програми – «підвищення мобільності громадян на ринку праці та посилення конкурентоспроможності європейської вищої освіти». Вищу освіту в Європі пропонується перевести на тривірневу основу: бакалавр – магістр – доктор (PhD) [4].

Цікавим є те, що Франція (як і багато інших країн учасників Болонського процесу) не ставить перед собою завдання створення єдиних європейських освітніх програм. Навпаки, підтримується варіативність вищої освіти з пошуком шляхів його індивідуалізації.

Відтак реалізація ключових позицій Болонської декларації у вищій екологічній освіті Франції передбачає: багаторівневість освіти, запровадження кредитної системи, підвищення якості освіти, розширення мобільності студентів і викладачів, забезпечення працевлаштування випускників.

Важливим для формування європейського виміру французької університетської екологічної освіти є визначення пріоритетних напрямків інтернаціоналізації. Так, у документі Міністерства вищої освіти Франції (1995 рік) пріоритетні напрямки визначено так:

- обмін студентами з індустріально розвиненими країнами (особливо – з країнами Євросоюзу);
- гарантії взаємного визнання дипломів про вищу освіту;
- створення інтернаціональних навчальних програм;
- погодження національних програм вищої школи третього циклу із програмами післяуніверситетської освіти у країнах, які дотримуються англо-американської моделі «бакалавр-магістр-доктор».

Головними чинниками, які безпосередньо формують європейський вимір французької екологічної вищої освіти, є:

- 1) реформа L-M-D;
- 2) система кредитів ECTS;
- 3) центр визнання кваліфікацій (дипломів): NARIC;
- 4) визнання кваліфікацій (дипломів) в Європейському Союзі.

Аналізуючи інформаційний центр з академічного і професійного визнання професійних кваліфікацій (ENIC-NARIC) як чинник впливу на формування європейського виміру у французькій вищій освіті, зауважимо, що центр охоплює дві мережі:

– NARIC (утворено у 1984 році за ініціативи Європейського союзу) несе відповідальність за: створення сертифікатів дослідження навчання міжнародного рівня, задля надання інформації про системи освіти і процес професійної підготовки, у рамках реалізації Болонського процесу, метою якого є покращення мобільності в Європі;

– ENIC (утворено в 1997 році за ініціативи ЮНЕСКО і Ради Європи) забезпечує (в країнах Європи) мережі контактних пунктів, які здатні забезпечити законодавчою інформацією, що стосується вищої професійної освіти (визнання дипломів, забезпечення якості, LMD, ECTS, додаток до диплома), статистика і система національних кваліфікацій.

Досліджуючи питання визнання кваліфікацій (дипломів) в Європейському Союзі, зазначимо, що у Франції наявні два види визнання дипломів: професійний (сертифікація) і академічний [6].

Після двох директив, прийнятих у 1989 і 1992 роках встановленні (89/48 та 92/51), які затверджують загальну систему визнання кваліфікацій, директивою 2005/36 від 7 травня 2005 року узагальнено й оновлено правову основу для визнання професійних кваліфікацій професійної практики, регламентованої в ЄС. Ці положення дозволяють усім компетентним особам отримати визнання їх професійної кваліфікації, яку вони отримали у своїй країні, у цілях здійснення професійної діяльності в іншій державі.

Проаналізуємо нові перспективи для європейського виміру вищої екологічної освіти до 2020 року.

28 і 29 квітня 2009 року в Льовені міністри вищої освіти держав-членів Болонського процесу (46 держав) вирішили консолідувати вже вжиті задля утворення європейського сектору реформи вищої освіти, а саме:

- реалізація і розширення європейських стандартів в аспекті якості;
- прогресивна система Європейського реєстру рейтингових агентств;
- запровадження навчання та дипломів про вищу освіту розглядається з позиції надбання знань, навичок і умінь;
- прийнятне професійне працевлаштування за допомогою навчання протягом усього життя;

- розвиток і демократизація мобільності у Європі;
- підсилення керівництва, надання додаткової інформації та дія навчальної ради для повного успіху студентів.

Основними перспективами до 2020 року можна вважати такі:

- враховування соціального аспекту, який корелює з вищою освітою і навчанням протягом усього життя;
- сприяння навчанню з акцентом на здобутті навичок і здібностей працевлаштування студентів після закінчення навчання;
- розширення міжнародної відкритості установ і розвиток мобільності, яка «має стати візитною карткою європейського простору вищої освіти». Отже, до 2020 року, «принаймні, щоб 20% випускників навчалися за кордоном»;
- стежити за розвитком інструментів, які надають більш детальну і відкриту інформацію про вищі навчальні заклади.

11 і 12 березня 2010 року відбулася конференція з нагоди дня народження Болонського процесу, організована Австрією та Угорщиною (Відень і Будапешт).

Підтверджуючи цілі Львовенської зустрічі, спрямовані на розвиток мобільності, на принцип особистісно зорієнтованої освіти та на підготовку кадрів соціального виміру, 47 міністрів підкреслили необхідність:

- поглиблення реформ якомога ближче до кожного вищого навчального закладу;
- враховування навантаження студентів і викладачів;
- обговорення цілей та результатів навчального процесу;
- визначення відповідальності уряду щодо вищої екологічної освіти.

Ураховуючи цілі, поставлені на зустрічі у Львові, Європейські міністри зустрілися на Конференції в Бухаресті (Румунія) 27 і 28 квітня 2012 року, щоб гарантувати на найвищому можливому рівні вищій освіті державне фінансування.

Наступним кроком у формуванні вищої екологічної освіти Франції стане конференція Єреван (Вірменія) в 2015 році, узагальнять підсумки нових досягнень, зроблених в період з 2012-2015 роки.

Здійснений теоретичний аналіз формування європейського виміру французької університетської екологічної освіти надав підстави стверджувати, що інтернаціоналізація вищої екологічної освіти створює нові можливості, сприяє підвищенню доступності освіти та її якості, упровадженню інноваційних методів роботи в системах вищої освіти, зміцненню міжнародного співробітництва в цій галузі.

Отже, європейський вимір французької університетської екологічної освіти формується завдяки високій конкурентоспроможності, максимальній інтеграції навчального процесу, професіоналізації університетського сектора, професійно-орієнтованим напрямкам підготовки фахівців-екологів, а також високою якістю освіти й системою контролю за якістю освіти.

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес : [навч. посіб.] / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.; за ред. В. Г. Кремня. – Тернопіль : навч. книга – Богдан, 2004. – 384 с. 2. **Колот А.** Реалізація основних принципів Болонської декларації при підготовці фахівців економічного профілю / А. Колот // Вища школа. – 2004. – № 2–3. – С. 20–33. 3. Сорбонская декларация по гармонизации европейской системы высшего образования [Электронный ресурс]. – Париж, Сорбона. 25 мая 1998. – Режим доступа: http://www.france-jus.ru/upload/docs/Declaration_Sorbonne.pdf. 4. Bologna Declaration. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999. 5. Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur au XXI^e siècle. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345f.pdf> **6.** Nouveaux espaces pour l'Université. Rapport au Président de la République. – Paris : CNE, 2005. – 129 p. **7.** The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation. 19.06.1999 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>. **8.** The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ntb.ch/SEFI/bolognadec.html>. **10.** Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.msmt.cz/Summit/Prague%20Communique%20-%2019-05-2001FINAL.doc>.

УДК : 378:378.4-057.875(043.3)

Діана Волківська

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Волківська Д. А. Наукові підходи до розуміння потенціалу особистості.

У статті розкрито сутність поняття «потенціал особистості» та представлено результати теоретичного аналізу дослідження потенціалу особистості науковцями різних галузей.

Ключові слова: особистість, потенціал, можливості, ресурси, засоби.

Волковская Д. А. Научные подходы к пониманию потенциала личности.

В статье раскрыта сущность понятия «потенциал личности» и представлены результаты теоретического анализа исследования потенциала личности учеными разных отраслей.

Ключевые слова: личность, потенциал, возможности, ресурсы, средства.

Volkivska D. A. Scientific approaches to understanding the potential of the individual.

The article deals with the essence of the concept of «individual capacity» and presents the results of theoretical analysis research potential of the individual scientists from different fields.

Key words: personality, potential, opportunities, resources, tools.

В умовах сучасних соціально-економічних перетворень важливо адекватно реагувати на зміни, для цього потрібно активізувати особистісний потенціал. Кожна людина, без сумнівів, унікальна. Водночас для більшості людей є проблемою достойно презентувати себе світові, довести свою унікальність, розкрити приховані можливості та ресурси.

Тому пошук шляхів розвитку потенціалу особисті є важливим завданням сьогодення.

Потенціал особистості був предметом вивчення античної філософії (Аристотель, Геродот, Платон, Плутарх) і не втратив актуальності для сучасної науки (Т. Артемьева, В. Бережна, Д. Берлайн, А. Голованова, Н. Дериглазова, А. Деркач, В. Марков, Н. Миронець, Л. Сохань, І. Утюж). Та проведений теоретичний аналіз надає нам підстави говорити про неоднозначність тлумачення потенціалу особистості дослідниками різних галузей.

Мета статті – порівняти наукові підходи до розуміння потенціалу особистості.

Категорія «потенціал особистості» є поєднанням двох понять: «потенціал» та «особистість». Не будемо детально аналізувати поняття «особистість», а обмежимося лише узагальненими характеристиками. Переважно, в довідниковій літературі особистість розглядають як стійку систему соціально значущих рис, що характеризують особу як члена того чи іншого суспільства або спільноти; суспільну сутність людини, пов'язану із засвоєнням різноманітного виробничого і духовного досвіду суспільства; сукупність поведінкових дій, суб'єкт-об'єктних взаємозв'язків, особливості особистісного онтогенезу індивіда [3, с. 297].

Термін «потенціал» походить від латинського слова «*potentia*», сенс якого розкривається словами «сила» та «міць». У словнику С. Ожегова потенціал трактується як «можливість», тобто те, що «існує в прихованому вигляді і може виявитися при відомих умовах», а також визначається як «ступінь потужності в якому-небудь відношенні; сукупність засобів, необхідних для чого-небудь» [6, с. 492].

Звертаючись до енциклопедичних джерел, знаходимо визначення потенціалу як: сукупність усіх наявних засобів, можливостей, продуктивних сил, що можуть бути використані в якій-небудь галузі, ділянці, сфері; приховані здатності, сили для якої-небудь діяльності, що можуть виявитися за певних умов [8, с. 402]; дещо, що може виявитися і стати реальним; можливість когось або чогось відбутися в майбутньому [9].

Поняття використовується багатьма науками, має спеціальне значення в різних галузях. Наприклад, у фізиці «потенціал» – це величина, що чисельно дорівнює роботі, витраченій на переміщення об'єкту з безмежності в певну точку простору. У географії «потенціал природно-ресурсний» – теоретична кількість природних ресурсів, які без завдання шкоди для природи і людства можуть бути використані в господарських цілях. В економіці, «потенціал» – це наявні в економічного суб'єкта ресурси, їхня оптимальна структура і вміння раціонального використовувати ці ресурси задля досягнення поставленої мети.

Під час розкриття сутності потенціалу особистості ми базувалися насамперед на філософських теоріях. Так, ще у вченні «Метафізика» Аристотель визначає потенцію як здатність речі здійснювати рух або процес. На його думку, існуюче актуально виникає з існуючого потенційно під дією існуючого актуально.

У 80-ті рр. XX ст. радянський філософ М. Каган підкреслював, що особистість отримує свою структуру з видової будови людської діяльності і характеризується тому п'ятьма потенціалами: пізнавальним (сукупність знань і отриманої інформації); аксіологічним (система ціннісних орієнтацій); творчим (сукупність умінь і навичок, здібностей до творчості); комунікативним (міра і форма товариськості); художнім (сукупність художніх потреб і способів їх задоволення). Науковці З. Пушкар, С. Трубич, у свою чергу, серед складових потенціалу особистості виокремлюють: життєвий, освітній, культурний; трудовий; потенціал здоров'я.

У філософських поглядах Н. Миронець поняття потенціалу пов'язується, насамперед, із категоріями можливості й дійсності, які, як модальні характеристики буття, відтворюють не тільки вірогідність, тенденцію становлення, але й стали реальність. Вітчизняна дослідниця І. Утюж тлумачить потенціал як притаманну матеріально-духовним системам сукупність параметрів, які визначають і водночас забезпечують наявність у цих системах певних можливостей, здібностей, ресурсів для здійснення ними тих чи інших умов, спрямованих на самозбереження і саморух, а також перетворення характеристик середовища.

В аспекті нормативного підходу, згідно з поглядами В. Бережної, А. Голованова, Л. Сохань, потенціал – це не лише ступінь потужності в будь-якому відношенні, але й наявність певних можливостей як цільових орієнтирів.

У результаті аналізу можемо констатувати, що філософське бачення потенціалу особистості характеризує його як приховані можливості людини, які можуть бути реалізованими за наявності певних ресурсів. До таких ресурсів дослідники зараховують знання, уміння, здібності, якості, цінності та потреби особистості.

Найґрунтовніші дослідження потенціалу особистості є надбанням психологічної науки. У психологічній літературі досліджуються різні види потенціалу особистості: творчий (Л. Єлагіна, М. Корепанова, П. Кравчук, Л. Мещерякова, К. Петров, О. Степанова, Е. Шаміра); інтелектуальний (В. Богдашів, Е. Косміна); комунікативний (Р. Максимов, С. Самігіна, Л. Столяренко, Е. Сурков.); духовно-моральний і емоційно-етичний (Н. Попова, О. Трескін); інноваційний (Д. Ільясов, Є. Пагнаєва, І. Резанович); кар'єрного зросту (А. Деркач, Ю. Сипягіна, О. Фаллер).

Здебільшого, поняття потенційного стосовно особистості співвідноситься з її здібностями і задатками. У гуманістичних теоріях особистості (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм) досліджуване нами поняття тісно пов'язане з терміном «актуалізація», який трактується як перехід знань, умінь, навичок, різних форм поведінки, емоційних станів з потенційного стану в актуальний, розгортання прихованих ресурсів, потенційних можливостей та здібностей (вродженого потенціалу) пов'язаних з розвитком особистості. К. Роджерс зазначає, що поведінка людини регулюється потребою самоактуалізації, розвитку своїх здібностей, розкриття внутрішнього потенціалу. На думку Е. Фрома, подоланню бездуховності людини сприяє його здатність продуктивно використовувати свої сили, реалізація особистісних потенцій і належних йому можливостей. Засновник третьої віденської школи психології В. Франкл, стверджує, що потенціал розкривається, коли у людини виникає прагнення пізнати сенс життя.

Низка науковців поняття «потенціал» уживає не як науковий конструкт, а метафорично, як синонім терміну «ресурси» або «можливості» (А. Гладишевський, Г. Добров, Н. Крилова, А. Селєзньов.). Згідно з російським психологом К. Платоновим потенційні здібності особистості розглядаються як здібності нездійсненої діяльності. Спеціалісти у галузі «паблік рілейшнз» Є. Богданов та В. Зазикін також пов'язують потенціал особистості з розвитком її здібностей, особливо складних, які мають відношення до діяльності або таких, що відповідають спрямованості особистості. Як «запас життєвої енергії, задатки, здібності» окреслює досліджуване нами поняття доктор психологічних наук М. Шевандрін. Подібне визначення ми знаходимо і в основоположника наукової соціальної психології Б. Парігіна, який потенціал особистості розглядав як певний рівень її психічних можливостей, внутрішньої енергії, спрямованої на її творче самовираження і самоствердження» [7, с. 182].

Проте не всі дослідники пов'язують потенціал з природною сутністю особистості. Так, автор теорії соціального научіння, американський персонолог Дж. Роттер розглядав потенціал особистості в контексті поведінкового потенціалу, називаючи його «технікою існування». Подібної думки дотримувався автор бестселерів, присвячених проблемі лідерства Дж. Коттер, наголошуючи на когнітивній сутності потенціалу особистості.

Представниця наукової школи С. Рубінштейна, яка активно розробляла проблему співвідношення актуального і потенційного, Т. Артем'єва, відносить до потенційного цілі, прагнення та ідеали людини, причому перехід від потенційного до

актуального можливий тільки за умови активності самої особистості. Екс-президент канадської психологічної асоціації Д. Берлайн використовував поняття «потенціал» для опису залежності мотиваційних особливостей. У свою чергу, вітчизняна дослідниця М. Садова, зазначає, що цільові і мотиваційні характеристики потенціалу визначаються таким його складником, як спрямованість особистості.

Серед науковців-психологів є прихильники обох підходів. Як приклад, наведемо думку Президента міжнародної академії акмеологічних наук А. Деркача, який називає складовими потенціалу особистості її потенційні (здатності, вроджено зумовлені важливі професійні якості, позитивні спадкові чинники) і поновлювані ресурси (інтелектуальні, психологічні, вольові). Така єдність, уважає автор, сприяє прогресивному особистісному і професійному розвитку [2, с. 87]. До подібного бачення потенціалу схиляється В. Марков, виокремлюючи у ньому два вектори: зовнішній, спрямований на біосферу, соціум; внутрішній, пов'язаний зі спрямованістю особистості. Власне потенціал особистості психолог розглядає як «самокеруючу систему її відновлюваних внутрішніх ресурсів, які виявляються в діяльності, спрямованій на отримання соціально значущих результатів».

Суттєве значення в дослідженні особистісного потенціалу як інтегральної характеристики особистісної зрілості мали доробки О. Леонтьєва, який розглядав його головним феноменом особистісної зрілості та формою вияву особистісного потенціалу, на його думку, є феномен самодетермінації особистості, тобто здійснення діяльності у відносній свободі від заданих умов цієї діяльності, як зовнішніх так і внутрішніх, під якими розуміються біологічні, частково тілесні передумови, а також потреби, характер та інші стійкі психологічні структури [5, с. 372].

Отже, можемо дійти висновку, що у психології потенціал розглядається як сукупність зовнішніх (активність, потреби, інтелект поведінка, професійний розвиток) та внутрішніх (задатки, здібності, можливості, цілі, мотиви) складників.

Останнім часом поняття «потенціал» активно застосовується в термінологічному апараті педагогіки. Причому йдеться, як правило, про його використання в контексті «потенціалу особистості» (особистісного потенціалу). Розглядаючи роботи, у яких розкриваються різні аспекти реалізації потенціалу особистості, особливості й закономірності його розвитку, з'ясувано, що поняття «потенціал особистості» визначається у педагогічній науці неоднозначно.

Зокрема, російська дослідниця В. Ігнатова розуміє його як «сутнісну видову характеристику людини, яка полягає в сукупності вроджених і набутих здібностей суб'єкта ставитися до навколишньої дійсності, що має об'єктивну спрямованість залежно від потреб особистості й ціннісних орієнтацій і реалізується у діяльності» [4, с. 79]. Таке розуміння потенціалу пов'язане з актуалізованими в конкретний момент часу можливостями особистості, які здатні виявитися за особливих обставин (чинниках, умовах, засобах та ін).

Вітчизняні науковці (П. Кравчук, О. Чаплигін, Р. Серьожникова) під потенціалом особистості розуміють інтегральну якість, що характеризує певний рівень зрілості її сутнісних сил як суб'єкта життєдіяльності та як індивідуальну цінність, що сприяє розширенню її можливостей в опануванні своїх суспільних відносин і свого власного саморозвитку.

Дослідниця Н. Дериглазова розмежовує два різновиди потенціалу: формальний потенціал, що означає систему сил, наявність і дія яких визначається на рівні формального розуміння і тлумачення дійсності, але не виникає у реальній, практичній сфері буття; реальний потенціал система сил існуючих і діючих де факто або вже

маючих можливість існувати і діяти у випадку виникнення ним створення певних додаткових умов [1].

Отже, семантичний аналіз поняття «потенціал» дозволяє припустити, що складником потенціалу в загальному тлумаченні можна вважати можливості, умови, засоби, взаємовідносини між кимось або взаємозв'язки з чимось. Розглядаючи потенціал як сукупність характеристик особистості, можемо стверджувати, що він визначається задатками, здібностями, потребами, ціннісними установками, нахилами, неактуалізованими можливостями, творчими імпульсами, потребами в пізнанні себе і свого оточення. Потенціал особистості також пов'язаний з процесами актуалізації, саморозкриття, самовираження, самоствердження, самореалізації, сходження до самого себе, з прагненням «вийти за свої рамки».

На основі проведеного аналізу можемо зробити висновок, що характеристики потенціалу особистості у філософії, психології, педагогіці певним чином співпадають, оскільки накопичується особистісний потенціал у процесі розвитку людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, і визначає як її реальні можливості, готовність діяти, так і нереалізовані здатності й ресурси. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в дослідженні лідерського потенціалу особистості задля пошуку шляхів його розвитку.

Література

- 1. Дериглазова Н. В.** Зміст поняття «соціальний потенціал особистості» [Електронний ресурс] / Н. В. Дериглазова. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2010_33/Gileya33/F2_doc.pdf. – Заголовок з екрану.
- 2. Деркач А. А.** Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : МПСИ, 2004. – 752 с.
- 3.** Загальна психологія: [підручн. для студентів пед. ін-тов] / за ред. А. В. Петровського. – М. : Просвітництво, 1986. – 308 с.
- 4. Игнатова В. В.** Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе / В. В. Игнатова. – Красноярск, СибГТУ, 2000. – 272 с.
- 5. Леонтьев Д. А.** Внутренний мир личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 372–377.
- 6. Ожегов С. И.** Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Русский язык, 1986. – 796 с.
- 7. Парыгин Б. Д.** Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения / Б. Д. Парыгин. – Л., 1981. – 192 с.
- 8.** Словник української мови: в 11 томах. – Том 7, 1976. – 819 с.
- 9.** Oxford dictionaries [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/potential>. – Заголовок з екрану.

УДК 37.013.74(430)

Віта Гаманюк, Світлана Амеліна

СТАНДАРТИЗАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Гаманюк В. А., Амеліна С. М. Стандартизація іншомовної підготовки в контексті інтеграції до загальноєвропейського освітнього простору.

У статті досліджується питання впровадження європейських освітніх стандартів в галузі іншомовного навчання у системі вищої немовної освіти в Україні. Аналізуються рамкові програми з англійської та німецької мов для професійного спілкування з огляду на соціокультурний компонент та орієнтацію на автономне навчання.

Ключові слова: рамкова програма, соціокультурна компетенція, іншомовна комунікативна компетенція, автономне навчання.

Гаманюк В. А., Амелина С. М. Стандартизация иноязычной подготовки в контексте интеграции в общеевропейское образовательное пространство.

В статье исследуются вопросы имплементации европейских стандартов в сфере иноязычного образования в системе высшего неязыкового образования в Украине. Анализируются рамочные программы по английскому и немецкому языку для профессионального общения с точки зрения включения социокультурного компонента и ориентации на автономное обучение.

Ключевые слова: рамочная программа, социокультурная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, автономное обучение.

Hamanyuk V. A., Amelina S. M. Standardization of foreign language training in the context of integration into the European educational space.

The article deals with the question of implementation of European educational standards to the Ukrainian system of foreign language high education. The frame programs for English and German for professional communication (integration of multicultural components and autonomic learning aspects) are analyzed.

Key words: frame program, multicultural competence, foreign language communicative competence, autonomic learning.

На шляху до створення загальноєвропейського освітнього простору країни-учасники цього процесу розробляють документи, покликані уніфікувати іншомовну освіту в різних національних системах на рівні змісту освіти, вимог до рівня іншомовних знань та оцінювання результатів навчання. Україна прагне входження до загальноєвропейського освітнього простору, передумовою чого є адаптація державної системи освіти до європейських вимог. В іншомовній освіті зміни відбуваються на рівні визначення змісту й рамкових умов навчання і вивчення іноземних мов. Базовим документом у галузі іншомовного навчання є Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, розроблені колективом авторів з різних країн і видані у 2000 р. Українською мовою Рекомендації з'явилися у 2001 р. і з того часу на їх основі складаються рамкові програми з іноземних мов, навчальні плани й екзаменаційні матеріали. На часі – унесення змін і трансформація системи іншомовної освіти України відповідно до загальноєвропейських стандартів.

Проблема стандартизації іншомовної підготовки на всіх рівнях освіти була предметом пильної уваги багатьох українських науковців і практиків іншомовного навчання. З-поміж них слід назвати насамперед Н. Бориско, Р. Гришкову, О. Петрашук, О. Коваленко і багатьох інших. Однак питання стандартизації змісту і вимог до іншомовної підготовки залишається актуальним і потребує ґрунтовного аналізу.

Мета статті – узагальнити загальні підходи до стандартизації іншомовної освіти в Україні і здійснити аналіз актуальних на сучасному етапі документів, покликаних сприяти уніфікації і стандартизації іншомовної підготовки.

Поштовхом до інтернаціоналізації мовної освіти насамперед у країнах Євросоюзу провідну роль відіграла розробка Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Їх розроблення суттєво вплинуло також і на освітні системи багатьох країн, які не є членами ЄС, але визнають європейські цінності і залучаються до

загальноєвропейських освітніх процесів. Нині розроблені Радою Європи стандарти іншомовного навчання й оцінювання іншомовних знань є орієнтиром для низки країн на пострадянському просторі, серед них і в Україні.

Мета, якої прагнули розробники, полягала у вихованні нового громадянина світу, який має бути багатомовним, з високим рівнем свідомості щодо мов та культур, а автономне навчання протягом усього життя мало стати нормою. Загальноєвропейські рекомендації є суттєвою віхою на шляху до багатомовної Європи. Наголошується на мовній і культурній відповідальності кожної особистості як частини певної та різноманітних груп із різним лінгвістичним і культурним фоном.

Значимість ЗЄР ще й в тому, що вони надають змогу тим, хто вивчає мови, самостійно оцінити свої успіхи. Завдання тепер полягає в тому, щоб розробити детальний та адекватний інструмент самооцінки знань у рамках програм з іноземної мови для вищих навчальних закладів.

На сучасному етапі Загальноєвропейські Рекомендації потребують коригування, але ніхто не піддає сумніву рівні володіння мовою, на які орієнтується вся Європа, важливість комунікативної компетенції та її складників, але важко заперечувати, що є потреба в перегляді поглядів на те, що вважається мовою, на загальні підходи до вивчення мови та на її роль у житті суспільства. Тому вносяться корективи і доповнення насамперед щодо таких аспектів, як багатомовність та міжкультурна освіта.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти покладено в основу розроблення освітніх стандартів і навчальних планів. Провідною метою є сприяння багатомовності та міжкультурній компетенції задля підвищення якісного рівня спілкування між європейцями різного мовного і культурного походження, а також уможливлення уніфікованої оцінки рівня знань у межах Європи.

Науковець О. Коваленко зазначає, що «мова – це засіб входження до Європейського Союзу, оскільки мобільність студентів, учителів та інших громадян забезпечується знанням мови. Європа є плурілінгвальною, тому не можна обмежуватися однією мовою. Англійська – найбільш поширена, у Європі нею говорять 80%, в Україні вивчають 82%. Проте, щоб бути конкурентоспроможними, не можна виключати з мовної пропозиції інші іноземні мови: німецьку, французьку, іспанську. Розроблено багато програм для вчителів і не тільки іноземних мов, однак найвже єдине, але суттєве обмеження щодо участі в них – знання мови» [4, с. 5].

Науковець Р. Гришкова, у свою чергу, підкреслює, що процес об'єднання Європи супроводжується формуванням загального освітнього і наукового простору, розробленням єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах усього континенту. Іншомовна освіта в Україні формується з урахуванням основних досягнень європейських країн у цій галузі та відповідно до таких документів Ради Європи, як: «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», «Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання», «Європейський мовний портфель». Дослідниця звертає увагу на те, що ідеї мовної політики Ради Європи знаходять все ширшу реалізацію в нашій державі. Серед тих заходів, що мають місце у вітчизняній системі освіти, називають: збільшення кількості пропонуваного для вивчення мов, урізноманітнення мовної пропозиції, введення вивчення кількох іноземних мов у початковій школі; збільшення кількості академічних годин на їх вивчення; використання в деяких вищих навчальних закладах освіти іноземної мови як робочої.

З інтернаціоналізацією й запровадженням нових моделей управління системою

освіти у Європі тісно пов'язане помітне позбавлення співробітництва у цій галузі. Наприклад, вищі школи північної частини ЄС демонструють послідовне пришвидшення процесу інтернаціоналізації, яке виявляється у створенні у третій країнах цілої мережі закладів навчання різного рівня і напрямів та в запровадженні освітніх програм, покликаних сприяти тісній співпраці між цими країнами. До того ж ці установи та програми працюють дієво, тому що позбавлені таких ознак, як бюрократизм. Серед нововведень насамперед слід назвати викладання багатьох дисциплін, особливо у межах післядипломної освіти, англійською мовою, оцінка результатів навчання виключно у кредитах та балах, а не оцінках, тобто згідно з вимогами кредитно-модульної системи, міжнародні навчальні курси та програми, з обов'язковою фазою навчання за кордоном або без неї, і, нарешті сертифікацією знань та отриманням диплома. Тобто студенти, які навчаються у вищих навчальних закладах скандинавських країн та більшості країн ЄС, уже нині відчули на собі переваги мобільного навчання.

3-поміж інших помітних процесів в освітній галузі ЄС слід згадати також про дві тенденції, які можна трактувати як реакцію на дискусії щодо проблем, пов'язаних із підвищенням якості освіти. З одного боку, зростає вплив розроблених і визнаних на міжнародному рівні критеріїв оцінки знань на прийняття рішень в освітній галузі на національному рівні, а з іншого – схвалюється проведення освітніми закладами й установами самоаналізу та самооцінки своєї діяльності і якості підготовки та прийняття ними адекватних рішень.

Україна є учасником Болонського процесу в освіті, тому виникає необхідність імплементації європейських освітніх стандартів. Зважаючи на те, що інтернаціоналізація освіти передбачає мобільність студентів, значимість адекватного володіння ними іноземними мовами суттєво зростає. Національною доктриною розвитку освіти в Україні одним із пріоритетних завдань визначено створення єдиного мовного простору, що змусило приділити велику увагу розв'язанню проблеми вивчення іноземних мов на всіх рівнях, формуванню і впровадженню в навчанні іноземних мов міжкультурного підходу на протипагу монокультурному, що має підготувати молодь до практичного використання іноземної мови як у професійній діяльності, так і у приватній сфері [1, с. 115].

Посилена увага до вивчення іноземних мов зумовлена тим, що забезпечення виконання основних положень Болонської декларації неможливе без підвищення рівня якості мовної освіти, тому що адаптація до норм і стандартів європейського освітнього простору, мобільність, професійна конкурентоспроможність матимуть місце лише за умов впевненого володіння випускниками іноземними мовами, наявності в кожного з них сформованих навичок комунікативної поведінки у різних сферах спілкування. Окремі практики забезпечували відповідну якість підготовки на різних рівнях освіти. Водночас, зважаючи на певну автономію навчальних закладів як у визначенні змісту мовної підготовки, так і методів навчання, які викладачі обирали на власний розсуд, вітчизняна система іншомовної підготовки демонструє невідповідність рівня, якості знань випускників шкіл і ВНЗ. Через таку увагу і значимість іноземних мов для пересічних громадян, а не тільки для фахівців, а також задля приведення результатів навчання у відповідність, в Україні було прийнято ключові для іншомовної підготовки документи, які у хронологічному порядку представлено в табл. 1.

Рамкові документи в галузі освіти

| Рік | Назва документа |
|------|--|
| 2003 | Стратегія реформування освіти України |
| 2004 | Державний стандарт базової і повної середньої освіти |
| 2008 | Рекомендації до Концепції полікультурної освіти України. |
| 2009 | Біла книга національної освіти України |
| 2011 | Концепція мовної освіти України |
| 2010 | Державний стандарт освіти для початкової школи: іноземні мови. |
| 2013 | Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року |
| 2013 | Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти |

Окрім того, протягом останнього десятиліття розроблялися навчальні програми, які орієнтовані на загальні для європейського освітнього простору вимоги і враховують вимоги до іншомовної підготовки як фахівців-філологів та фахівців інших напрямів підготовки, так і пересічних громадян, які потребують іншомовних знань для використання мови у приватній сфері. Розроблені українськими фахівцями навчальні програми, представлено в Таблиці 2.

Таблиця 2

Актуальні в системі освіти України рамкові програми з іноземної мови

| Рік | Назва документа |
|------|---|
| 2001 | Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) |
| 2004 | Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. |
| 2004 | Типова програма з французької мови для університетів та інститутів (п'ятирічний курс) |
| 2005 | Програма з англійської мови для професійного спрямування |
| 2006 | Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України |
| 2009 | Типова (рамкова) програма з курсу «Німецька мова як друга іноземна» для спеціальності «Перекладознавство» |
| 2014 | Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України (Нова редакція) |

Слід також зазначити, що Рекомендації Ради Європи з мовної освіти враховано в Державному стандарті загальної середньої освіти й у Програмі з іноземної мови для загальноосвітніх навчальних закладів. Рівні володіння загальнонавчальною іноземною мовою, визначені та описані у Загальноєвропейських рекомендаціях, покладено в основу Типових Програм з першої іноземної мови для вищих навчальних закладів, які готують учителів і перекладачів. На ці пропозиції Ради Європи спираються також і програми з іноземної мови професійного спілкування, розроблених для немовних спеціальностей вищих навчальних закладів України. Так, типова навчальна програма для викладання англійської мови «National ESP Curriculum for Universities» є спільною ініціативою Міністерства освіти, науки, молоді та спорту України, Британської Ради в Україні, а «Rahmencurriculum für studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten» – за підтримки Гете-Інституту (м. Київ). Вони базуються на рекомендаціях Ради Європи у частині викладання й оцінювання, крім того,

передбачають розроблення на їх основі навчальних модулів, які відповідатимуть вимогам кредитно-модульної системи.

Інтегративні процеси позначилися на структурі міжнародних відносин, що, у свою чергу, вплинуло на визначення мети навчання іноземних мов у вищій школі. У студентів виникла додаткова мотивація до вивчення іноземних мов, і не тільки як засобу комунікації, а ще й через те, що інтеграція до європейського співтовариства висуватиме значно вищі вимоги до рівня фахової підготовки, а іноземна мова є одним із базових компонентів вищої освіти. У сучасних умовах, як наголошує Р. Гришкова, «без володіння іноземними мовами неможливо реалізувати соціальну та професійну мобільність людини. Реформування вищої школи України в контексті Болонського процесу зумовлює необхідність удосконалення й підвищення рівня якості мовної освіти» [2, с. 146].

Мета навчання іноземних мов корегується згідно з соціальними та політичними запитами, вимогами та пріоритетами, які формуються в суспільстві під тиском дійсності. Отже, зміни у структурі міжнародних відносин і визначення напрямків стратегічного розвитку країни спонукають до внесення відповідних змін до змісту освіти фахівців майже всіх професійних галузей і, насамперед, щодо їх фахової підготовки. Зважаючи на інтеграційні процеси та розширення міжнародних зв'язків, володіння іноземними мовами стало одним із суттєвих показників фаховості, компетентності, перетворилося на вирізнявальну кваліфікаційну ознаку, тож, підвищення вимог до рівня комунікативної спроможності є зрозумілим.

Мовна освіта є нині не тільки одним із складників вищої освіти, без якого не можна реалізувати сьогодні ані соціальну, ані професійну мобільність людини, особливо зважаючи на залучення України до Болонського процесу, але й на передумову працевлаштування. В умовах сучасного інформаційного простору фахівець не здатен підтримувати достатній рівень своєї компетентності, не маючи змоги підвищувати рівень своєї кваліфікації, без доступу до актуальної інформації іншими мовами він не здатен залучитися до новітніх розробок науковців інших країн.

Загальноєвропейські Рекомендації містять тезу про те, що «лише шляхом оволодіння сучасними європейськими мовами можна полегшити спілкування та взаємодію між європейцями з різними рідними мовами заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння та співпраці, та подолати упередження та дискримінацію» [3, с. 17].

Навчання майбутніх фахівців немовних спеціальностей іноземної мови переслідує ще й іншу, крім порозуміння у професійній галузі, мету. У рамках дисципліни зусилля спрямовуються на виконання одного з головних завдань вищої школи, що визначено Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, а саме: закласти необхідну інтелектуальну та моральну базу, яка була б достатньою для діяльності в галузі науки, виробництва, культури, управління, й сформувати інші, необхідні для професійного саморозвитку якості. З-поміж них – здатність самостійно вчитися. Глобальне мислення, толерантне ставлення до відмінностей щодо цінностей, норм моралі, поведінки, культурна обізнаність, культура спілкування, самостійність та критичність мислення. Усе це, через специфічний характер дисципліни, частково формується саме у процесі навчання мови та формування соціокультурної компетенції.

Р. Гришкова наголошує на тому, що «нова мовна політика та оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування потребують інших підходів до методики викладання, удосконалення професійної й іншомовної комунікативної

компетенції викладачів, розроблення сучасних технологій навчання. Нині мовна освіта в Україні розглядається як полікультурний, полілінгвальний простір; а провідні принципи її реалізації ґрунтуються на мовному та культурному плюралізмі» [2, с. 146].

Практика підготовки фахівців немовних спеціальностей, їх рівень іншомовної підготовки свідчить про те, що вона не може вважатися дієвою і вимагає удосконалення через низку невідповідностей. Суспільство на сучасному етапі потребує фахівців з вищою освітою, які б володіли іноземною мовою і були б готові до міжнародної співпраці, мали б достатні соціокультурні знання про країну, а на практиці ставлення до іноземної мови як непрофільної дисципліни, ще й досі залишається несерйозним.

Рівень підготовки викликає нарікання не лише через несформованість навичок міжкультурного спілкування та лінгвокраїнознавчої компетенції, відсутність міжкультурних, фонових знань про країну і мову, але й недостатній рівень традиційної лінгвістичної підготовки, яка зосереджується на традиційному вивченні граматичної будови, лексики, нерідко за підручниками, мова яких є застарілою і містить тексти з реаліями минулих епох, навчальні плани та програми не відрізняються гнучкістю, тож не здатні мобільно реагувати на зміни, неефективними є також і форми навчання. Дослідники наголошують на тому, що відсутній також системний зв'язок між професійною та іншомовною підготовкою, а вимоги профільного Міністерства не завжди узгоджені з Рекомендаціями Ради Європи.

Дослідниця Р. Гришкова звертає увагу на те, що вдосконалення іншомовної освіти можливе за умов усунення суперечностей у таких напрямках: приведення у відповідність вимог профільного Міністерства та Рекомендацій Ради Європи у галузі мовної освіти; визнання необхідності теоретичного обґрунтування взаємодії фахової підготовки майбутніх спеціалістів та соціокультурної компетенції з іноземної мови; орієнтація процесу навчання іноземної мови на формування та розвиток не тільки мовної та мовленнєвої, але й соціокультурної компетенції.

У цьому контексті важливо конкретизувати поняття «іншомовної соціокультурної компетенції». Так, наприклад, базуючись на запропонованому у ЗЄР визначенні поняття та структурі соціокультурної компетенції, рамкові програми і з німецької, і з англійської мови професійного спілкування розглядають її як складник професійно-орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції, яка є метою іншомовного навчання у вищій школі, але трактують по-різному.

У «Програмі з англійської мови для професійного спілкування», яка датована 2005 р., у розділі «Цілі» зазначається, що реалізація Програми АМПС відбувається шляхом досягнення таких цілей: практичної, освітньої, пізнавальної, розвиваючої, соціальної і соціокультурної [8, с. 6]. Автори програми наголошують на тому, що зміст програми спрямований на формування професійної комунікативної компетенції, яка розглядається як «мовна поведінка, що є специфічною для академічного і професійного середовища», а її невід'ємними складниками є лінгвістична, соціолінгвістична та прагматична компетенція. Соціолінгвістична компетенція, як зазначається у Програмі, «спрямована на розвиток розуміння й тлумачення різних аспектів культури і мовної поведінки у професійному середовищі. Вона сприяє розвитку вмінь, характерних для поведінки в різних культурних і професійних ситуаціях, та реагування на них» [6, с. 8]

«Рамкова програма з німецької мови професійного спілкування» (2006 р.) визначає соціокультурну компетенцію як «вміння і готовність застосовувати

сукупність соціолінгвістичних, соціопсихологічних, країнознавчих і міжкультурних знань для досягнення порозуміння між особами або групами, які є представниками різних соціумів, мовними засобами та в межах соціокультурного контексту однієї із сторін» [8, с. 10]. Окрім того, серед інших цілей занять з іноземної мови професійного спілкування авторами розглядаються: іншомовна комунікативна, фахова, навчальна та методична [6, с. 10–11].

Очевидно, що обидві програми на рівні мети по-різному трактують соціокультурний компонент. Програма з німецької мови використовує поняття «соціокультурної», а програма з англійської мови – «соціолінгвістичної» компетенції. Це означає, що на рівні термінології мають місце певні невідповідності, які потребують узгодження.

Науковець Р. Гришкова наголошує на тому, «за європейськими стандартами студент сам собі ставить мету у плані оволодіння іноземною мовою, а викладач допомагає йому вибрати найефективнішу методику для досягнення цієї мети. Більша частина навантаження припадає на самостійну роботу студента... Кожен студент несе персональну відповідальність за свої успіхи в оволодінні іноземною мовою: для цього він навчений самоаналізу власних досягнень, самоконтролю та плануванню своєї діяльності» [1, с. 115].

Особливістю організації навчання у європейських університетах є чітко організована самостійна робота студентів, яка має не формальний характер, а є дієвою формою навчальної діяльності. Студенти заздалегідь отримують графік самостійної роботи, терміни виконання індивідуальних завдань, більш того, за несвоєчасне виконання завдань передбачено штрафні санкції у вигляді позбавлення балів, або навіть незарахування роботи. Тобто вивчення іноземної мови є також питанням самодисципліни і самосвідомості. Тож слід не тільки вносити відповідні зміни до організації навчального процесу та змісту навчальних планів і програм, але й змінювати ставлення студентів до навчання, посилювати роль самоосвіти, саморозвитку кожного студента, підвищувати відповідальність за результати власної навчальної діяльності.

Якщо говорити про впровадження європейських стандартів на рівні системи освіти, то деякі кроки в цьому напрямку було вже зроблено. Так, у більшості вищих навчальних закладів запроваджено кредитно-модульну систему, розроблено відповідні робочі програми, переглянуто навчальні плани, у практику навчання впроваджуються нові підходи до вивчення іноземних мов, розробляються сучасні навчальні посібники, розширюються можливості використання і навчальному процесі інформаційних технологій, інтернет-ресурсів. Найбільша проблема полягає у формуванні самосвідомості студентів, тому що значна частка навчального процесу припадає саме на самостійну роботу, і від того, наскільки серйозно ставитиметься студент до набуття знань, наскільки ефективно він зможе спланувати навчальний процес та врахувати витрати часу на виконання завдань для самостійної роботи, залежатиме врешті – решт загальний результат його навчання.

Р. Гришкова проаналізувала чинні програми з іноземної мови і дійшла висновку, що більшість з них не враховує індивідуальних запитів студентів. У процесі навчання студенти ще не знають достеменно, де вони будуть працювати і наскільки потрібні їм будуть іноземні мови, тому не приділяють цій дисципліні належної уваги, не відносять її до фахової підготовки. Тому у програмах з іноземної мови для професійного спілкування порушуються питання самоосвіти та навчання упродовж усього життя й зазначається, що «вивчення іноземної мови, особливо у європейському

контексті, виходить далеко за межі обов'язкової освіти. Активне використання процедурних знань є основою ефективного самостійного вивчення мов упродовж усього життя після отримання вищої освіти. Це означає, що набуття процедурних знань (навчання учитися) та навичок організації власної пізнавальної діяльності є важливою метою навчання в рамках нового підходу до оволодіння професійно спрямованою іноземною мовою» [1, с. 116].

Слід додати, що програма з англійської та з німецької мови для професійного спілкування стимулює самостійність студентів та усвідомлення ними власних стилів навчання. Вона спрямована на розвиток загальних навичок критичного мислення, вирішення проблем, презентації ідей тощо. У такий спосіб вона допомагає розвивати мовну, прагматичну та міжкультурну компетенції студентів і їхню здатність до самостійного вивчення мов.

Р. Гришкова наголошує на тому, що у справі збереження людського капіталу важливого значення набуває суб'єктивна оцінка людини в конкретній ситуації, тому що від неї залежить конкурентоспроможність людини як суб'єкта діяльності. Тож, завдання навчальних закладів полягає у формуванні особистості майбутнього спеціаліста відповідно до трансформацій суспільства, орієнтуючись на кращі світові зразки. Динаміка змін у суспільстві зумовила перегляд змісту кваліфікацій майбутнього фахівця. Серед основних кваліфікацій – здатність до самоосвіти, саморозвитку, самоконтролю та самовдосконалення. «Освіта розуміється нині не просто як сукупність знань, вона включає в себе методологічну підготовку, комп'ютерну грамотність і певний рівень інформаційної культури» [1, с. 117].

Однією з головних проблем сучасної вищої освіти є розробка методів, здатних підтримувати в кожного студента прагнення до професійного самовизначення через діагностування професійно значущих якостей особистості, виконання різноманітних професійних проб, раціональну організацію й культуру проходження практики, оцінювання інформаційної забезпеченості і власної інтелектуальної підготовки для розв'язання практичних завдань визначеного рівня складності тощо.

Сучасна університетська освіта має забезпечувати підготовку фахівця, здатного не тільки до репродуктивної професійної діяльності, а зорієнтованого на подальшу самоосвіту й саморозвиток, спроможного бути суб'єктом організації власної життєдіяльності. Ці складні завдання випускник університету зможе розв'язувати лише за умови самоосвіти й самовиховання.

Традиційно під самоосвітою мають на увазі самостійну, цілеспрямовану систематичну роботу людини над розширенням власних загальних та професійних знань і усуненням недоліків, яка здійснюється з метою максимальної самореалізації та служіння суспільним інтересам.

Європейські стандарти навчання в університеті передбачають, що дві третини навчальної діяльності припадають на самостійну роботу студента: пошук, селекцію й обробку необхідної інформації, зіставлення різних точок зору на одну проблему та шляхи її розв'язання, критичне осмислення викладеного матеріалу, вироблення власної думки щодо досліджуваної проблеми тощо. Цей принцип перегукується з європейською концепцією «навчання впродовж усього життя» (lifelong learning), оскільки лише сформувавши у студента позитивне ставлення до вивчення іноземної мови, віру у власні сили оволодіти нею та озброївши його навичками самостійного набуття знань із різних джерел, можна забезпечити подальший саморозвиток і самовдосконалення випускника вищої школи.

Л. Мішіна наголошує на тому, що «за певних об'єктивних умов забезпечити усіх

майбутніх спеціалістів абсолютними знаннями іноземної мови виявляється неможливим, обов'язково потрібно сформувані у них навички самоосвіти, які дозволили б їм самостійно удосконалити знання однієї іноземної мови і в разі потреби засвоїти другу або третю іноземну мову відповідно до рівня власних професійних потреб [5, с. 215].

Рамкова програма з німецької мови орієнтована на автономне навчання, автори підкреслюють: «автономне навчання є основою усвідомленого постійного неперервного навчання і формує гнучку реакцію на можливі професійні зміни» [6, с. 13]. Про важливість автономного навчання свідчить також і те, що у розділі «Навчально-методичні засади» автори пропонують перелік навчальних технологій і стратегій навчання у його межах, які частково унаочнено в додатках [6, с. 14 – 15].

Окремо слід відмітити актуалізовану Рамкову програму з німецької мови для професійного спілкування (2014) [7], яка спирається на окремі положення дидактики багатомовності і розширена за рахунок глосарію. Глосарій містить дефініції ключових понять іншомовної освіти і орієнтує викладачів на термінологію, загальноприйнятту в європейському освітньому просторі, адекватне розуміння якої є, на наш погляд, є важливим компонентом професійної підготовки викладача.

Отже, підводячи підсумки, слід зауважити, що на шляху до загальноєвропейського освітнього простору вітчизняна система іншомовної освіти вже має певний досвід. Серед здобутків останніх років у цій справі слід назвати запровадження кредитно-модульної системи у системі вищої освіти, розроблення рамкових програм з англійської (2005) і німецької (2006, 2014) мов для професійного спілкування, орієнтація на автономне навчання, внесення до змісту іншомовної освіти соціокультурного й соціолінгвістичного компонентів, а також профілізація та професіоналізація іншомовного навчання. Але очевидно, що ще й нині зміст навчання у вищих навчальних закладах не співпадає. Особливо це помітно при порівнянні навчальних планів різних ВНЗ у системі філологічної освіти. Є відмінності у кількості годин, відведених на вивчення дисциплін фахової підготовки, у формі занять (лабораторні, практичні, лекційні), формах звітності (екзамен, залік), але існують суттєві відмінності і щодо переліку внесених до навчальних планів дисциплін. Тож говорити про єдину іншомовну і фахову підготовку поки що зарано. Серед питань, що потребують розв'язання, залишається уніфікація наявних програм на рівні понять, їх модернізація й наскрізне курікулярне узгодження на рівні «середня школа – вища школа – освіта дорослих».

Література

- 1. Гришкова Р. О.** Імплементация европейских освітніх стандартів у навчання англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей / Р. О. Гришкова // Педагогіка : Наукові праці. – Том 136. – Вип. 123. – 2010. – С. 114–118.
- 2. Гришкова Р. О.** Іншомовна освіта в Україні у контексті інтеграції [Електронний ресурс] / Р. О. Гришкова. – Режим доступу: <http://bibl.kma.mk.ua/pdf/naukpraci/economy/2006/40-27-24.pdf>. – Заголовок з екрана.
- 3.** Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання док. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
- 4. Коваленко О.** Знання іноземної мови – це не примха, а необхідність часу / О. Коваленко // English. – 2011. – № 1 (529). – С. 4–5.
- 5. Мішіна Л.** Глобалізація як фактор переосмислення важливості вивчення іноземної мови [Електронний ресурс] / Л. Мішіна // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Вип. 32. – 2010. – С. 215–219. – Режим доступу:

http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Ppps/2010_32/files/215-219.pdf 6. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / С. М. Амеліна, Л. С. Аззоліні та ін. – К. : Ленвіт, 2006. – 90 с. 7. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / С. М. Амеліна, В. А. Гаманюк та ін. – К. : Ленвіт, 2014. – 136 с. 8. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. С. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с. 9. Програма з англійської мови для університетів (інститутів) : п'ятирічний курс навчання / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей та ін. / Київ : Британська Рада, Київ. держ. лінгв. ун-т, 2001. – 245 с.

УДК 37.091.33

Анна Ємельова

ВИВЧЕННЯ ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В НАРОДНИХ ШКОЛАХ КАТЕРИНОСЛАВЩИНИ В СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Ємельова А. П. Вивчення досвіду організації трудового навчання в народних школах Катеринославщини в сучасній практиці вищої школи.

У статті розглянуто історико-педагогічний досвід організації трудового навчання в народних школах Катеринославської губернії (в кінці XIX – на початку XX століття). Окреслено етапи розвитку трудового навчання в народних школах Катеринославщини. Описано навчально-методичний комплекс, який сприятиме підвищенню ефективності професійної підготовки студентів ВНЗ у сучасних умовах розвитку суспільства.

Ключові слова: трудове навчання, народна школа, навчально-методичний комплекс.

Ємельова А. П. Изучение опыта организации трудовой учебы в народных школах Екатеринославщины в современной практике высшей школы.

В статье рассмотрен историко-педагогический опыт организации трудового обучения в народных школах Екатеринославской губернии (в конце XIX – начале XX века). Определены этапы развития трудового обучения в народных школах Екатеринославщины. Описан учебно-методический комплекс для повышения эффективности профессиональной подготовки студентов вузов в современных условиях развития общества.

Ключевые слова: трудовое обучение, народная школа, учебно-методический комплекс.

Yemeleva A. P. Study of experience of organization of labour studies is in folk schools of Katerynoslavshchina in modern practice of higher school.

The article discusses the historical and pedagogical experience of labor education in public schools of Katerynoslavaska province (late XIX – early XX century). The educational-methodical complex named «The Development of labor studies in folk high schools of Katerynoslavshchina (the end of XIX – the beginning of XX century)» was made according to the results of the research to deepen the knowledge of theory and history of pedagogy, ethnology, history of culture.

Key words: employment training, public school, teaching complex.

Освіта є і залишатиметься визначальною задля закладення ґрунтовних основ індивідуального, соціального, національного розвитку людини. Шлях до збереження українською нацією власної індивідуальності, в умовах її поступового входження до світової соціокультурної спільноти, полягає в оновленні процесів базового навчання та виховання підростаючих поколінь, формування в дітей з раннього віку національної гідності, розуміння специфіки української культури, бажання зберігати та збагачувати національну скарбницю.

Дослідник Є. Хриков наголошує, що «у педагогічній науці завжди співіснують дві різноспрямовані тенденції – на збереження та розвиток національних традицій в освіті та на зближення світових моделей науки та освіти. Орієнтація на збереження національних традицій в освіті є однією з умов формування національної свідомості громадян, збереження національної самобутності та незалежності» [3, с. 23].

Важливою умовою успішної реалізації завдань педагогічної освіти є не лише пошук нових дієвих теоретичних та практичних розробок, а й вивчення, узагальнення і творче переосмислення історико-педагогічного досвіду. Історико-педагогічна обізнаність дозволяє майбутньому педагогу орієнтуватися у складному розмаїтті сучасних підходів до навчального процесу, збагачує палітру наявних засобів, стимулює свободу педагогічної творчості та розвиває критичність мислення. У зв'язку з цим набуває значення і пошук дієвих шляхів донесення найкращих здобутків трудового навчання минулого Катеринославського регіону, багатого вітчизняного педагогічного досвіду до сучасного вчителя у процесі його професійної підготовки.

З огляду на вищезазначене цікавим у науково-дослідницькому плані є період кінця ХІХ – початку ХХ століття, що характеризується «розмежуванням педагогічної думки», «породженням цілої плеяди відомих і видатних педагогів, діячів освіти, мислителів» (О. Сухомлинська), розбудовою нових освітньо-виховних систем, зокрема народної школи. Саме в цей період у контексті розв'язання освітніх проблем педагогічна громадськість репрезентувала дієві шляхи, способи трудового виховання та навчання особистості.

Процес інтеграції України до європейського простору зумовлює необхідність модернізації системи освіти та приведення її у відповідність до світових стандартів. Нині актуальною є проблема зближення змісту і якості освіти в різних країнах Європи. Під впливом такої концептуальної ідеї відбувається вдосконалення навчальних планів, програм, підручників та іншого навчально-методичного забезпечення шкільних предметів.

Якість освіти нерозривно пов'язана з її виховним потенціалом. Школа має не тільки озброїти учнів знаннями з основ наук, що відповідають вимогам часу, але й підготувати їх до праці, свідомого вибору продовження освіти та майбутньої професії. Головним складником модернізації освіти є посилення ролі дисциплін, які забезпечують успішну соціалізацію підростаючого покоління. Пріоритетною з-поміж них, безумовно, є освітня галузь «Технологія». Успіх трудового виховання молодого покоління вбачається в об'єднанні зусиль загальноосвітніх закладів, сім'ї, громадськості.

Учитель не стільки контролює вивчення і відтворення учнем певних знань і відповідних умінь, а допомагає й підтримує його у процесі засвоєння і застосування нових знань на практиці з урахуванням його особистих здібностей та природних нахилів.

Відповідно до цього змінюються традиційні підходи до змісту освіти, і зокрема, в трудовому навчанні учнів. Так, сучасний розвиток суспільства та виробництва потребує не лише навчати учнів запам'ятовувати і відтворювати техніко-технологічні знання та прийоми роботи інструментом, а й застосовувати такі знання та вміння на

практиці – через розв’язання творчих завдань (виконання навчальних і творчих проєктів), формування відповідного досвіду.

Слід зазначити, що трудове навчання як компонент освітньої галузі «Технологія» зазнає змін з розвитком науково-технічного прогресу, модернізацією сфери техніки і технологій. За таких змін необхідно враховувати історичний досвід педагогічної науки і практики.

Столітній досвід народних закладів освіти Катеринославщини свідчить, що в попередні роки визначено орієнтир на виховання працелюбної, творчої особистості, яка була б підготовлена до трудової діяльності, що зумовило відкриття ремісничих відділень та класів, уведення необов’язкових предметів трудового спрямування тощо.

Проведене дослідження надало змогу виокремити етапи розвитку трудового навчання в народних школах Катеринославської губернії кінця XIX – початку XX століття.

I етап – становлення – 70–80 рр. XIX століття: видатними педагогами розроблено ідеї введення уроків трудового спрямування в народні школи. Ці ідеї стали підґрунтям запровадження з 70-х років ремесел, рукоділля, ручної праці, сільськогосподарських знань у народних школах.

II – нормативно-правове та навчально-методичне забезпечення – 1884 – 1900 рр.: Міністерство народної освіти видало низку положень, циркулярів, правил про організацію трудового навчання в різних типах народних шкіл. У цей період розроблено типові навчальні плани та програми, видано книжки, підручники з трудового навчання.

III етап – подальший розвиток – 1901–1917 рр. XX століття, що характеризується збільшенням кількості шкіл, у яких викладалося трудове навчання, а також кількості учнів, які вивчали ручну працю, рукоділля, садівництво, городництво тощо. Цей період визначний тим, що громадськістю визнано доцільність і корисність уроків трудового навчання. Представники земських установ, дворяни, підприємці, громадські діячі сприяли розвитку трудового навчання, асигнуючи кошти, благодійні пожертви на відкриття та діяльність ремісничих відділень та класів, улаштування садів, городів, пасік при народних школах.

Слід зазначити, що в народних школах Катеринославської губернії, незважаючи на наявність офіційних планів та програм, припускалася можливість творчого підходу до викладання уроків трудового спрямування.

Належна увага приділялася розвитку в учнів художньо-естетичного смаку. Задля цього в школах проводили заняття з малювання та ручної художньої праці. Практичні заняття з малювання чергувалися з лекціями-бесідами, під час яких обговорювалися репродукції художніх творів видатних митців [1].

Цікавим і корисним складником трудового навчання в кінці XIX століття було проведення екскурсій до визначних історичних пам’яток, храмів, де учні мали змогу ознайомитися з витворами декоративно-прикладного мистецтва. Також організовувалися екскурсії Дніпровськими порогами, на місця будівництва мостів, до місцевих заводів, фабрик задля ознайомлення учнів з процесом виробництва [1].

Уважаємо, що досвід використання екскурсійного методу Катеринославського регіону досліджуваного періоду варто використовувати у практиці загальноосвітніх шкіл. Особливу роль варто відводити екскурсіям на місцеві виробництва, з подальшим відтворенням побаченого засобами рольових ігор.

Аналізуючи зміст занять з ручної праці, ремесел, рукоділля в народних школах Катеринославщини кінця XIX – початку XX століття, виявлено, що уроки трудового

спрямування проводилися з використанням інструментів та матеріалів. Учні виготовляли різноманітні вироби зі слюсарно-ковальського ремесла (лінійки, відкрутки, циркулі, кронциркулі, прості та складні гайкові ключі, різноманітні ножі, молотки, різні машини для подрібнення цукру, ложка тощо) зі столярно-токарного ремесла (столи та табурети, віяльні станки, кухонні столи та шафи, розкладні столи, комоди тощо) [4].

Навчально-матеріальна база, на якій відбувається трудова підготовка учнів, у деяких школах є застарілою. У більшості випадків обладнання навчальних майстерень виходить з ладу й не оновлюється, а придбати нове зазвичай немає коштів. Слід зазначити, що необхідними інструментами та матеріалами народні школи забезпечували губернське та повітове земства. Значну допомогу в матеріальному забезпеченні шкіл надавали меценати та благодійники Катеринославщини. Сподіваємося на відродження традиції меценатства, оскільки не всі сучасні класи трудового навчання оснащені необхідними інструментами та обладнанням.

Проаналізувавши зміст трудового навчання в народних школах, зазначимо, що поширеною формою була організація сільськогосподарської практики. Учні сільських шкіл на практиці ознайомлювалися з живою природою в лісі, господарствах, садах, працювали на городах та присадибних ділянках, вели щоденники спостережень. Учні міських шкіл займалися озелененням парків (насаджували дерева та кущі, підкопували та поливали дерева).

На нашу думку, виробнича практика в загальноосвітніх школах має передбачати різні види трудової діяльності, чого прагнули педагоги Катеринославщини кінця XIX – початку XX століття.

Праця для учнів є могутнім джерелом пізнання і розвитку, тому вважаємо обов'язковим залучення учнів до предметно-перетворювальної діяльності, що передбачає використання простих і доступних матеріалів. Робота з різними матеріалами розширюватиме уявлення учнів про навколишній світ, а ручна праця сприятиме розвитку сенсомоторики, координації рухів, гнучкості, точності.

У народних школах на заняттях з трудового навчання особлива увага приділялася розвитку в учнів самостійності в роботі. Вважаємо, що вміння планувати роботу, розробляти технічну документацію, здійснювати самоконтроль якості виконуваних операцій і виробів сприятиме розвитку самостійності в роботі.

Значне місце у трудовій діяльності учнів слід відводити вивченню традиційних народних ремесел, промислів, декоративно-прикладному мистецтву. Етнографічні матеріали, що відтворюють заняття, культуру, побут, звичаї, ремесла, декоративно-прикладне мистецтво катеринославців експонуються у Національному краєзнавчому музеї імені Д. Яворницького. Цікавим для учнів вважаємо ознайомлення з технологією виготовлення виробів декоративно-прикладного мистецтва кінця XIX – початку XX століття.

З-поміж засобів трудового виховання в досліджуваній період чільне місце посідала народна педагогіка, якій відводилася роль «фольклорної материнської школи», «школи життя». Визнаючи працю основою життя, стрижнем формування моральних якостей особистості, народна педагогіка створила оригінальну систему виховання працелюбства, характерною ознакою якої стало те, що безпосередній участі дитини у продуктивній праці передувала ґрунтовна психологічна підготовка, мотивація трудових дій, формування ціннісних орієнтацій. Цьому сприяли колискові пісні, «потешки», обрядовий фольклорний календар, казки, прислів'я, приказки, загадки, народні іграшки, які розкривали красу і значущість праці, звеличували

людину працьовиту, виховували пошану до людини-трудівника, стимулювали соціальну активність дитини.

Рекомендуємо вивчати народні звичаї і традиції, проводити трудові свята й обряди (свято першої борозни, свято врожаю, обжинки тощо), через образно-емоційний, інтелектуально-пізнавальний та морально-дієвий компоненти яких відбувається виховання старанності, дисциплінованості, наполегливості, охайності, відповідальності у праці.

Узагальнення та вивчення накопиченого продуктивного досвіду з організації трудового навчання на дібраних історично-набутих зразках Катеринославщини кінця XIX – початку XX століття доцільно здійснювати за такими напрямками:

- аудиторна та позааудиторна робота з майбутніми вчителями з вивчення спецкурсу «Розвиток трудового навчання в народних школах Катеринославщини (кінець XIX – початок XX ст.)»;

- уведення змістових модулів до курсу «Історія педагогіки» та «Теорія й методика технологічної освіти»;

- робота зі студентською проблемною краєзнавчою групою, завданням якої є розвиток та зміцнення інтересу студентів до краєзнавчої діяльності;

- формування мотивації до використання краєзнавчих знань у професійній діяльності засобами музейної педагогіки;

- знайомство з розмаїттям культурної спадщини Катеринославського регіону, історичними фактами, декоративно-прикладним мистецтвом;

- вивчення діяльності почесних громадян у галузі народної освіти та розвитку трудового навчання; формування національної гордості за рідний край.

Такий підхід до розв'язання складних завдань виховання підростаючого покоління, основою якого є глибоке осмислення й усвідомлення історико-педагогічного досвіду, може забезпечити реалізацію освітньо-виховної мети сучасної педагогічної освіти, сприятиме зростанню освітнього та культурного потенціалу суспільства.

Проведене дослідження надало змогу розробити навчально-методичний комплекс «Розвиток трудового навчання в народних школах Катеринославщини (кінець XIX – початок XX ст.)» [2], який ґрунтується на регіональному компоненті та відображає у змісті та структурі освіти соціокультурну своєрідність областей (специфіку їх історії, культури, національних традицій тощо).

Розроблений навчально-методичний комплекс зорієнтований на поглиблення знань, умінь та навичок майбутніх фахівців у галузі педагогічної та технологічної освіти, узагальнення й творче використання позитивного історико-педагогічного досвіду з розвитку трудового навчання в народних школах Катеринославщини в кінці XIX – початку XX ст. у діяльності сучасної національної школи.

У навчально-методичному комплексі подано програму спецкурсу та навчально-методичне забезпечення, що передбачає тематику й перелік основних питань і завдань для самоконтролю до лекційних та практичних занять, індивідуальні завдання творчого та дослідницького характеру, методичні рекомендації до виконання самостійної роботи, список використаних джерел. Навчально-методичний комплекс рекомендується для практичного використання у процесі підготовки фахівців педагогічного профілю, адресований викладачам, студентам, учителям-практикам, аспірантам і здобувачам.

Отже, можна зробити висновок, що впровадженню в сучасну систему національної освіти уроків трудового навчання сприяла діяльність багатьох поколінь

відомих вітчизняних педагогів, учителів-практиків, організаторів трудової підготовки Катеринославщини. У кінці XIX – на початку XX століття були накопичені цінні ідеї, підходи для осмислення і вивчення досвіду у практиці вищої педагогічної школи. Розроблений спецкурс та методичне забезпечення уможливить використання окресленого історико-педагогічного досвіду з розвитку трудового навчання Катеринославщини в кінці XIX – на початку XX століття.

Література

1. Державний архів Дніпропетровської області. Ф. 11, оп. 1, Спр. 137.
2. **Смельова А. П.** Розвиток трудового навчання в народних школах Катеринославщини (кінець XIX – початок XX століття): навч.-метод. комплекс / А. П. Смельова. – Кривий Ріг, 2013. – 89 с.
3. Методологічні засади педагогічного дослідження: [монографія] / авт. кол. : Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін.; за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 248 с.
4. Отчет Екатеринославской Губернской Земской Управы за 1903 год, Екатеринослав: Типография Губернского Земства. – 1904. – 197 с.

УДК 37.014.6

Олена Кухарук

ГОТОВНІСТЬ ДО МОНІТОРИНГУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Кухарук О. В. Готовність до моніторингу як педагогічна проблема.

У статті висвітлено проблему готовності майбутніх педагогів до моніторингу. Здійснено ґрунтовне дослідження основних підходів до визначення сутності поняття «готовність» на основі аналізу психолого-педагогічної літератури. Встановлено сутність поняття «готовність до моніторингу». Виокремлено та охарактеризовано шість взаємопов'язаних структурних компонентів готовності до моніторингу: мотиваційний, науково-теоретичний, когнітивний, оціночний, праксиологічний та психологічний.

Ключові слова: готовність, готовність до моніторингу, мотиваційний, науково-теоретичний, когнітивний, оціночний, праксиологічний та психологічний компоненти.

Кухарук О. В. Готовность к мониторингу как педагогическая проблема.

В статье освещена проблема готовности будущих педагогов к мониторингу. Осуществлено детальное исследование основных подходов к определению сущности понятия «готовность» на основе анализа психолого-педагогической литературы. Установлено сущность понятия «готовность к мониторингу». Выделены и охарактеризованы шесть взаимосвязанных структурных компонентов готовности к мониторингу: мотивационный, научно-теоретический, когнитивный, оценочный, праксиологический и психологический.

Ключевые слова: готовность, готовность к мониторингу, мотивационный, научно-теоретический, когнитивный, оценочный, праксиологический и психологический компоненты.

Kukharuk O. V. Readiness to monitoring as a pedagogical problem.

The article deals with the problem of future teachers to monitor. Conducted thorough research of the main approaches to defining the essence of the concept of «readiness» based

on analysis of psychological and educational literature. The essence of the concept of «readiness for monitoring». Allocated and describes the six interrelated structural components readiness monitoring: motivational, scientific-theoretical, cognitive, evaluative, psychological and praksykologichnyy.

Keywords: readiness, readiness for monitoring, motivation, scientific-theoretical, cognitive, evaluative, praksykologichnyy and psychological components.

Науково-технічний прогрес, безсумнівно, зумовлює подальше зростання значущості загальної освіченості будь-якої нації, ролі вищої освіти в суспільстві. Найбільш видатні досягнення в економічному розвитку сучасних країн тісно пов'язані з успіхами в галузі вищої освіти.

Зміни соціальних, економічних умов життя України не обминули й систему вищої освіти, що вимагає нових підходів у вивченні й осмисленні педагогічного процесу у вищому навчальному закладі.

Суспільство двадцять першого століття чекає на вчителя, який володіє системою професійних знань і умінь, еміє підтримувати рівень психолого-педагогічної та фахової підготовки, ознайомлений із новітніми досягненнями в науково-педагогічних дискусіях на національному і світовому рівнях, прагне до постійного саморозвитку та самовдосконалення, тобто є готовим до педагогічної діяльності.

Аналіз педагогічних, психологічних та філософських наукових джерел свідчить про те, що досліджувана проблема розглядається науковцями з різних аспектів.

Проблему формування професійної готовності до педагогічної діяльності розглядають такі дослідники, як: К. Дурай-Новаковська, М. Кобзев, А. Міщенко, В. Тamarin, В. Сластенін та ін.

Вітчизняна педагогіка уже має певні дослідження проблем професійної готовності вчителя до таких видів діяльності:

- до самостійної творчої діяльності (О. Кривильова);
- до комунікації вчителя з молодшими школярами засобами образотворчого мистецтва (О. Макарова);
- до виховної роботи в школі (Л. Бродська);
- до особистісно зорієнтованого навчання молодших школярів (Ю. Шаповал);
- до організації освітньо-дозвілєвої діяльності учнівської молоді (С. Пашенко);
- до різних видів власне професійної діяльності: полікультурної (Я. Гулецька, О. Мілютіна); виховної (І. Василенко, О. Волошина, О. Матієнко, М. Рудь); діагностувальної (О. Мельник, І. Гавриленко, О. Дмитрук, О. Козловська); проектної (М. Елькін, О. Колесніков, Т. Шапошнікова).

Проблему готовності майбутніх вчителів інформатики до моніторингу навчальних досягнень учнів профільної школи досліджувала Н. Мазур. Питаннями про критерії оцінювання роботи керівників загальноосвітніх навчальних закладів на основі готовності до здійснення моніторингу якості освіти займався В. Приходько.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що на сучасному етапі наука потребує розроблення проблеми формування готовності до моніторингу.

Мета статті полягає у визначенні сутності поняття «готовність до моніторингу» на основі аналізу основних підходів у психолого-педагогічній літературі та виокремленні структурних компонентів готовності до моніторингу.

Професійна підготовка майбутніх педагогічних працівників повинна бути спрямована на розвиток їхньої готовності до професійної діяльності, до оволодіння інформаційними технологіями, до комунікації (спілкування з колективом і різними

категоріями студентів) тощо. Ефективність педагогічної діяльності залежить від умінь вчителя аналізувати її результати, визначати на основі певних вихідних умов ефективні методи та засоби навчання, а це вимагає умінь проводити моніторингові дослідження.

Для визначення сутності поняття «готовність до моніторингу» здійснено аналіз поглядів науковців, які проводили дослідження в цьому напрямку.

Таблиця 1

Тлумачення поняття «готовність» науковцями та дослідниками

| № п/п | Прізвище, ініціали науковців та дослідників | Визначення поняття «готовність» |
|-------|---|---|
| 1 | М. Дьяченко, Л. Кандибович [4, с. 27] | «Спрямованість» особи, установка на певну дію. Готовність, на думку авторів, це налаштування можливостей особистості для успішної дії у певний момент, внутрішнє налаштування особи на певну поведінку при виконанні навчальних і трудових завдань, установка на активні дії. |
| 2 | І. Машук [6] | Це особливий психічний стан, зумовлений комплексом об'єктивних та суб'єктивних чинників, який характеризується оптимальною мобілізацією всіх ресурсів організму й утворюється внаслідок розвитку сукупності особистісних якостей та завдяки цілеспрямованій підготовці особистості. |
| 3. | В. Лебедев [6, с. 30] | Готовність не є перенесенням якостей у нову ситуацію, на їх актуалізацію роблять вплив і ті конкретні умови, у яких здійснюється діяльність. |
| 4 | С. Бризгалова [1, с. 32] | Цілісне особистісне динамічне утворення, набуте в результаті спеціального навчання, яке містить у своїй структурі взаємопов'язані елементи: науково-теоретичний, практичний та психологічний. |
| 5 | Н. Іпполітова [5, с. 117] | Це складна інтеграційна освіта, активно-дієвий суб'єктивний стан особи, що характеризує мобілізацію сил для виконання поставленого професійного педагогічного завдання. |
| 6 | К. Дурай-Новакова [3, с. 35] | Цілісне вираження всіх підструктур особистості, зорієнтованих на повне та успішне виконання різних функцій учителя. Професійна готовність – це складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви та інтеріоризовані цінності учительської професії. |
| 7 | А. Деркач [2, с. 8] | Цілісний вияв властивостей особи, розвиток готовності означає організацію системи з накопичення суспільної інформації, стосунків, поведінки тощо, що, активізуючись, здатне забезпечити індивіда можливістю ефективно виконувати свої функції. |
| 8 | В. Крутецький [6] | Синтез якостей особистості, які визначають її придатність до діяльності. |

На нашу думку, варто виокремити три підходи до визначення поняття «готовність» різними дослідниками та науковцями:

- готовність як стан людини (прихильники – І. Машук, Н. Іпполітова);
- готовність як сукупність індивідуальних якостей особистості (прихильники – М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Лебедев, А. Деркач, В. Крутецький);

– готовність як складне особистісне утворення, орієнтоване на професійні мотиви (прихильники – С. Бризгалова, К. Дурай-Новакова).

Для здійснення ґрунтовного дослідження доцільно детальніше розглянути погляди дослідників та науковців щодо тлумачення поняття «готовність».

Дослідниця Н. Іпполітова не враховує об'єктивні чинники при визначенні поняття «готовність». І. Машук зазначає, що готовність характеризується оптимальною мобілізацією всіх ресурсів організму, однак не вказує мети здійснення такої мобілізації. Такою метою може бути виконання поставлених професійних завдань.

Науковці М. Дьяченко, Л. Кандибович розглядають готовність як налаштування можливостей особистості для успішної дії в певний момент. Проте ми вважаємо, що доцільно розглядати готовність як комплекс індивідуальних якостей особистості для постійного виконання професійних задач. Дослідник В. Лебедев наголошує на важливості впливу конкретних умов, в яких здійснюється діяльність, але не враховує, що готовність формується в результаті спеціального навчання.

Науковець А. Деркач зосереджує увагу на накопиченні суспільної інформації, яка в майбутньому надасть можливість особистості ефективно виконувати свої функції. Накопичення суспільної інформації є важливим фактором, однак, на нашу думку, формування готовності особистості неможливе без наявності спеціальних знань професійної сфери. Науковець В. Крутецький характеризує готовність як синтез якостей особистості. Проте не менш важливим є установка особи на активне виконання професійних задач.

Дослідниці К. Дурай-Новакова та С. Бризгалова зосереджують увагу на важливості спеціальної професійної підготовки, але недостатньо окреслюють значущість індивідуальних якостей особистості під час визначення поняття «готовність». Також на формування готовності особистості до діяльності впливає внутрішня мотивація для здійснення активних дій.

Проаналізувавши наукові погляди різних дослідників на тлумачення поняття «готовність», варто зазначити, що ми розуміємо під цим терміном. Отже, готовність, на нашу думку, становить характеристику особистості, яка виявляється як система професійних знань та індивідуальних властивостей і здатна реагувати на внутрішні установки людини через виконання професійних завдань.

Для визначення сутності поняття «готовність до моніторингу» потрібно охарактеризувати поняття «моніторинг».

На нашу думку, моніторинг доцільно визначити як систему заходів, спрямованих на отримання об'єктивної інформації шляхом безперервного комплексного відстеження за станом та діяльністю освітньої системи задля забезпечення її повноцінного функціонування і прогнозування розвитку за рахунок постійного коригування та прийняття рішень на рівні адміністрації (управління). Система вище вказаних заходів містить організацію, збирання, опрацювання, систематизацію, аналіз, узагальнення, оцінювання, інтерпретацію та поширення інформації.

На основі вказаних вище тлумачень понять «готовність» та «моніторинг» ми визначили зміст поняття «готовність до моніторингу», синтезувавши результати наших досліджень. Отже, готовність до моніторингу ми розуміємо як специфічну професійну характеристику особистості, яка передбачає комплекс спеціальних знань з відстеження, прогнозування, корегування, розвитку та прийняття рішень, специфічних індивідуальних якостей і накопиченої суспільної інформації, що мобілізується при виникненні внутрішньої мотивації особи для активного виконання професійних задач.

Проблему формування готовності до моніторингу, на нашу думку, можна розв'язати визначенням її структурних компонентів. Тому варто проаналізувати дослідження науковців, які займаються проблемами готовності.

Дослідження зафіксували те, що така готовність, окрім загальних структурних компонентів (когнітивного, мотиваційного, операційного, особистісного тощо), характеризується конкретним змістовним наповненням, яке відтворює особливості процесу моніторингу загалом.

Також у структурі готовності науковці виокремлюють такі компоненти: організаційний (О. Сафоненко), ціннісно-мотиваційний (Т. Таскаєва), поведінковий (М. Рябова), міжособистісний (Л. Мілованова), когнітивний (І. Шеханіна), методологічний (А. Капаєва) тощо.

Розглядаючи структуру готовності, доречно розглянути наукові результати дослідників М. Дьяченко та Л. Кандилович. У змісті структури готовності науковці зосереджують увагу на таких взаємопов'язаних між собою компонентах [1]:

- мотиваційний – виражається в наявності потреби успішно виконувати поставлену задачу, інтересі до об'єкту діяльності, способах її здійснення, прагнення до успіху;

- орієнтаційний – охоплює знання та уявлення про особливості та умови діяльності;

- операціональний – передбачає володіння способами та прийомами діяльності, вміннями та навиками;

- вольовий – характеризує внутрішню потребу в управлінні діями;

- оціночний – передбачає самооцінку свої підготовленості і відповідності процесу розв'язання професійних задач установленим зразкам.

У структурі професійної готовності дослідниця К. Дурай-Новакова виокремлює п'ять компонентів: мотиваційний, пізнавально-оцінний, емоційно-вольовий, операційно-дієвий, мобілізаційний [3].

Науковець Н. Яковлева у якості компонентів пропонує визначати змістовно-процесуальний, мотиваційно-цільовий, емоційно-моральний.

Згідно з науковими поглядами дослідника В. Слатьоніна, професійно-педагогічна готовність – це складний синтез п'яти взаємопов'язаних структурних компонентів [6]:

- психологічна готовність (сформована спрямованість на педагогічну діяльність, установка на роботу в школі);

- науково-теоретична готовність (наявність певного обсягу педагогічних, психологічних, соціальних знань, необхідних для компетентної педагогічної діяльності);

- практична готовність (наявність сформованих на належному рівні професійних знань і вмінь);

- психофізіологічна готовність (наявність відповідних передумов для оволодіння педагогічною діяльністю, сформованість професійно значущих якостей);

- фізична готовність (відповідність стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності та професійної працездатності).

У свою чергу, Н. Іпполітова у структурі готовності майбутнього вчителя до професійної педагогічної діяльності виокремлює три взаємопов'язані компоненти [5]:

- особистісний – характеризує ступінь морально-педагогічної готовності вчителя до професійної діяльності, відображає ступінь сформованості ціннісних орієнтацій, інтересу до професії, рівень розвитку мотивації педагогічної діяльності;

– когнітивний компонент відображає інформованість педагога про сутність та зміст педагогічної діяльності, рівень загальнопедагогічних, методичних, спеціально-предметних знань, необхідних задля ефективної професійно-педагогічної діяльності;

– практикологічний компонент характеризує професійні вміння і навички, які необхідні для реалізації функцій педагогічної діяльності та забезпечення її ефективності.

Кожне з вище зазначених формулювань структури готовності до професійної діяльності є частково або повною мірою обґрунтованим та має право на існування. Однак нас цікавить процес готовності до моніторингу та її структурні компоненти. Тому на основі узагальнення наукових поглядів науковців на структуру готовності ми скомпонували структуру готовності майбутніх педагогів до моніторингу, яку представлено на рисунку 1.

Структура готовності майбутніх педагогів до моніторингу містить 6 взаємопов'язаних компонентів.

Мотиваційний компонент – виражається у наявності потреби здійснення успішного та об'єктивного моніторингу задля прогнозування подальшого розвитку системи.

Науково-теоретичний компонент – зумовлює наявність певного обсягу педагогічних, психологічних, соціальних знань, необхідних для ефективної організації моніторингових досліджень.



Рис 1. Структура готовності майбутніх педагогів до моніторингу

Когнітивний компонент відображає наявність знань задля поставлення цілей моніторингу, вибору методики проведення, відповідного інструментарію, здійснення спеціальних заходів з опрацювання інформації, здійснення корекції.

Оціночний компонент – передбачає самооцінку свої підготовленості і відповідності процесу проведення моніторингу встановленим зразкам.

Практикологічний компонент – характеризує професійні вміння і навички, які необхідні для реалізації функцій моніторингу та забезпечення його ефективності, задля прийняття відповідних управлінських рішень.

Психологічний компонент – окреслює спрямованість на здійснення процесу моніторингу, установку на здійснення відповідних дій.

Отже, готовність до діяльності є одним із критеріїв результативності процесу підготовки. Її розуміють як стан особистості, як систему індивідуальних властивостей, якостей особистості та як складне особистісне утворення, зорієнтоване на професійні мотиви. Ми вважаємо, що структура готовності до моніторингу містить 6 компонентів: мотиваційний, науково-теоретичний, когнітивний, оціночний, практикологічний та психологічний. Усі компоненти структури готовності до моніторингу взаємопов'язані та не можуть існувати окремо.

Література

1. Брызгалова С. И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика / С. И. Брызгалова. – Калининград, 2004. – 312 с. **2. Деркач А. А.** Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М.: Воронеж, 2004. – 752 с. **3. Дурай-Новакова К. М.** Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с. **4. Дьяченко М. И.** Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1975. – 173 с. **5. Ипполитова Н. В.** Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект: монография [Текст] / Н. В. Ипполитова, М. А. Колесников, Е. А. Соколова. – Шадринск: Исеть, 2006. – 236 с. **6. Слостенин В. А.** Педагогика: [учебн. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед.] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.

УДК 371 (7/8)

Світлана Олішкевич

ПЕРШІ ПРОГРАМИ «ВИХОВАННЯ ХАРАКТЕРУ» В АМЕРИКАНСЬКІЙ ШКОЛІ ТА ЇХ ОСОБЛИВОСТІ

Олішкевич С. В. Перші програми «Виховання характеру» в американській школі та їх особливості.

У статті проаналізовано основні тенденції ХХ століття та їх вплив на розвиток виховання характеру, виокремлено дві провідні організації («Бойскаути Америки» та «Християнська Молодіжна Асоціація»), які першими почали займатись вихованням характеру в США, а також зображено шлях, який вони пройшли перед тим, як потрапили до американських шкіл і стати невід'ємним складником навчального процесу.

Ключові слова: програма «Виховання характеру», бойскаути, «Бойскаути Америки», «Християнська Молодіжна Асоціація», виховання.

Олишкевич С. В. Первые программы «Воспитания характера» в американской школе и их особенности.

В статье проанализированы основные тенденции XX века и их влияние на развитие воспитания характера, выделены две основные организации («Бойскауты Америки» и «Ассоциация Христианской Молодежи»), которые первыми начали заниматься воспитанием характера в США, а также изображен путь, который они прошли до того, как попали к американским школам и стали неотъемлемой частью учебного процесса.

Ключевые слова: программа «Воспитание характера», бойскауты, «Бойскауты Америки», «Христианская Молодежная Ассоциация», воспитание.

Olishkevych S. V. Early Character Education Programs in American Schools and their peculiarities.

The article analyses major trends in education and society in XX century and their influence on character education in the USA, distinguishes two pioneer programs 'The Young Men's Christian Association' (The YMCA, The Boy Scouts of America' (The BSA) that first started doing character education in America, highlighted the way of these programs' development before they managed to become part of American public school and school curricular.

Key words: character education program, boy scouts, The Young Men's Christian Association' (The YMCA, 'The Boy Scouts of America' (The BSA), education.

Нині, одним із найважливіших завдань, яке виникло в суспільстві, є об'єднання та патріотичне налаштування громадян України. Безумовно, нині прямим обов'язком національної освіти є виховання високоморальної, патріотичної та свідомої нації. Першочергову роль у цьому відіграє школа та навчальні програми, зокрема дисципліни духовно-морального та суспільного циклу.

Курси духовно-морального спрямування є дисциплінами передовсім світоглядного, культурного та освітньо-виховного спрямування, які вибудовуються як фундамент базових цінностей сучасної особистості. Вивчення цих предметів передбачає виховання в учнів поваги до свободи совісті, релігійних та світоглядних переконань; здатності до співжиття в полікультурному та поліконфесійному українському суспільстві.

Шкільна програма пропонує навчальний предмет «Етика», який спрямовано на формування моральних цінностей та орієнтирів особистості, моральної культури і культури поведінки учня. Нині зміцнюють свої позиції у національній системі освіти предмети за вибором та факультативи («Розмаїття релігій і культур світу» (автор Більченко Є. В.), «Християнська етика», «Основи християнської етики» (авторський колектив під керівництвом Жуковського В. М.), «Біблійна історія та християнська етика» для учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (авторський колектив під керівництвом архієпископа Полтавського і Миргородського Филипа); «Християнська етика в українській культурі», «Етика: духовні засади» для учнів 5-11 класів). Ці курси спрямовані на формування в учнівської молоді високоморальних цінностей та орієнтирів, патріотичної і громадянської свідомості, пошанування національних традицій та культури України, Європи та світу.

Досвід запровадження дисциплін духовно-морального циклу для виховання гідних та патріотичних громадян вітчизняні освітяни запозичили у своїх колег із США, які мають значні здобутки та напрацювання в цьому напрямку та активно

використовують програми «Виховання характеру».

Аналіз публікацій та результатів досліджень, у яких частково висвітлено проблему виникнення та розвитку програми «Виховання характеру» та перших організацій, які ставили за мету виховувати моральних та гідних громадян, не дає чіткого та цілісного уявлення вищезокресленого. Шлях, який пройшла програма «Виховання розвитку» до інтегрування в американську школу, досить складний та тривалий, тому має низку недосліджених аспектів, які викликають значний інтерес науковців.

Проблемою розвитку та становлення виховання характеру в США опікувалися американські науковці (А. Бергер, Д. Дейвіс, Л. Кремін, Дж. Лемінг, Т. Лікона, Д. Мекліод, В. Різ, П. Сток-Мортон, Л. Філер, К. Хімовіц). Певний унесок у дослідження розвитку та становлення програми «Виховання характеру» здійснив В. Жуковський. Проте у вітчизняних наукових дослідженнях недостатньо висвітлено початкові етапи, перші програми «Виховання характеру» динаміку розвитку змісту, методів та засобів виховного впливу. У цьому контексті перші програми «Виховання характеру» в американській школі вимагають детального наукового дослідження.

Мета статті – аналіз процесу виникнення програм «Виховання характеру» та їх розвиток на шляху до інтеграції в американську середню освіту.

Відповідно до мети завданнями статті є характеристика особливостей функціонування перших організацій, які досліджували виховання характеру, а також аналіз принципів, змісту, методів і засобів реалізації перших програм «Виховання характеру» в американській школі.

Програма «Виховання характеру» сьогодні є невід’ємним складником навчального процесу американських шкіл, тому вважаємо за доцільне проаналізувати процес становлення.

Історичні та особистісні аспекти мали вагомий вплив на виховання характеру в американській школі. Американське суспільство постійно висловлювало необхідність утручання програм «Виховання характеру» у процес виховання молоді, зокрема, коли йшлося про «чуму» молодого покоління американців – аморальність та жорстокість. Проте, динаміка розвитку та необхідності «виховання характеру» неабияк залежали від соціального тиску, що виявлявся в політичних, релігійних чи бізнесових аспектах.

«Християнська Молодіжна Асоціація» (The YMCA – ‘The Young Men’s Christian Association’), «Бойскаути Америки» (The BSA – ‘The Boy Scouts of America’) перші програми за підтримки громадськості, що закликали до необхідності морального розвитку та виховання молоді Америки. Нині наявна низка популярних та дієвих програм «Виховання характеру» в американській школі («Heartwood Program», «Character Counts!») та «The Center for the 4th and 5th Rs»), які успішно функціонують у царині державної освіти.

Перші програми «Християнська Молодіжна Асоціація», «Бойскаути Америки» та ще низка інших старанно працювали над тим, щоб популяризувати свою діяльність, водночас зовсім не розуміючи що таке «характер» та «виховання характеру» [4, с. 29]. Звісно, важко дати визначення поняття «характер», оскільки неможливо дати універсальну дефініцію, яка б могла допомогти проаналізувати та зрозуміти, якою має бути ідеальна та дієва програма «Виховання характеру». Упродовж XVIII століття програми «Виховання характеру» в Америці замінили релігійні складники навчального процесу, що допомагали морально виховувати американську молодь [4, с. 29–30]. Ці програми створювалися завдяки сприянню провідних науковців-педагогів Америки (Франклін, Манн і МакГафі та ін.) і давали

учням змогу працювати над розвитком їх особистості та підвищенням рівня моральності.

У відповідь на спад рівня моральності американської молоді засновано «Християнську Молодіжну Асоціацію» наприкінці XIX століття [4]. Цей етап американської історії характеризується активним розвитком світової економіки, американського капіталізму, імперіалізму та промисловості зі швидкими темпами зростання. У зв'язку з цим збільшувалась кількість людей, що мігрувала до міських районів. У результаті сім'ї середнього класу, які були занепокоєні зникненням цінностей із переїздом, ініціювали створення програми «Виховання характеру», яка б забезпечувала належне моральне виховання їхніх дітей [4]. Одна з найуспішніших програм такого типу – «Християнська Молодіжна Асоціація», запозичена американцями в Лондоні та визнана середнім класом, сповненим турботи та побоювань стосовно морального розвитку їхніх дітей. Програма мала на меті розвивати розумові, фізичні, соціальні та релігійні аспекти формування американської молоді [4, с. 3]. Однак найчастіше знатні та досить багаті представники молодого покоління були залучені до програми, зазвичай – білошкірі американські юнаки, а не середній клас.

«Християнська Молодіжна Асоціація» всіляко дбала про молодь середнього класу, а протестантські догми допомагали зміцнити ті цінності, які втратили стійку позицію у школі та суспільному житті [4, с. 10]. Важливо відзначити, що рушійною силою асоціації було спрямування на представників середнього класу. Оскільки в економічному відношенні вони могли оплатити програму, в політичному – підтримували її, а щодо соціологічного аспекту – цінності середнього класу сприймалися фундаментальними, бажаними та основними для благополуччя країни в майбутньому [4, с. 3]. Щоб змінити таке становище і повернути молодь до морального життя, де є сім'я та турбота, «Християнська Молодіжна Асоціація» стала організацією-лідером, яка поставила за мету здійснення морального виховання у Сполучених Штатах.

«Бойскауті Америки» з'явилися на початку XX століття та розвивалися за таким сценарієм, що й «Християнська Молодіжна Асоціація», маючи схожі завдання та цільову аудиторію. В той час як асоціація пропагувала збагачення духу, розуму та тіла, бойскауті керувались «дванадцятьма законами скаута». Скаут присягав бути «надійним, вірним, уважним, доброзичливим, чемним, добрим, слухняним, веселим, заощадливим, сміливим, добротним та шанобливим», а також «виконати свій обов'язок перед Богом та своєю країною, дотримуватися основних законів скаута, допомагати іншим, бути морально стійким та щирим, сильним тілом та духом [4, с. 29]. Філософія скаутів також заохочувала практичне застосування моралі. Середній клас позитивно оцінив запропоновані програми, що успішно працювали, проте для бідного прошарку населення вони були недосяжними, оскільки спочатку «Бойскауті» та «Асоціація Християнської Молоді» ігнорували потреби бідних [4, с. 35].

Обидві організації були чітко структуровані та користувались «слабкими місцями» середнього класу, поширюючи думку, що школи втратили контроль над моральним вихованням у зв'язку із скороченням релігійного складника в навчальному процесі [4, с. 39, 41, 130]. У зв'язку з цим, молодь середнього класу намагалась вберегти від небажаного впливу ровесників із бідних прошарків суспільства. Така політика була досить ефективною та вдало популяризувала роботу «Бойскаутів Америки» та «Асоціації Християнської Молоді», оскільки кількість членів цих організацій значно зросла, але не вдалося досягнути поставлених цілей [4, с. 293]. Однак цілком очевидним було єдине – бажання громадськості інтегрувати програми

«виховання характеру» в навчальний процес, для того щоб врятувати молодь від «чуми» аморальності.

У 1937 році у штаті Нью-Йорк вирішено ретельно вивчити та проаналізувати навчальну програму дисциплін суспільного циклу, яку пропонували державні школи. Президент Рузвельт запропонував нову тактику подолання Великої Депресії. У зв'язку із початком Другої Світової війни, все державне фінансування, у тому числі й на освіту, надзвичайно обмежено та скорочено. На той час у суспільства виникало чітке усвідомлення необхідності щодо впровадження нових методів освіти. Очевидно, що Нью-Йорк активно взяв участь у цьому русі, Радою опікунів штату Нью-Йорк ретельно вивчено навчальні плани. Рада не пішла традиційним шляхом, не досліджувала історичні та географічні особливості, натомість цікавились думкою студентів та вчителів із питань освіти, інтересів та здібностей у різних предметних напрямках, найбільше акцентуючи увагу на тих предметах, що стосувались формування особистості та характеру.

У межах цього дослідження студентам запропоновано низку суджень, щоб оцінити такі категорії: «справедливість», «відповідальність», «ставлення до волонтерської діяльності» та «гармонія в групі» [10, с. 71]. Окрім студентів, опитано учителів і переважна більшість висловила думку, що навчальні плани дисциплін суспільного циклу мають охоплювати формування моральних компонентів («повага» та «чесність») [10, с. 134]. Також у результатах дослідження зазначалось, що виховання характеру, яке прослідковується в дисциплінах суспільного циклу, повинно бути інтегровано в навчальні плани упродовж усього навчання, а не в окремих класах, як було раніше [10, с. 218–219].

Вивчення ситуації спонукало суспільство сприяти інтеграції та процвітанню прогресивних тенденцій виховання характеру в державних загальноосвітніх школах штату Нью-Йорк та їх навчальних планах дисциплін суспільного циклу. Згідно з доповіддю «Освіта для громадян: Доповідь про результати дослідження Ради Опікунів» ('Education for Citizenship: Report of the Regents' Inquiry'), проведене дослідження змогло об'єднати аспекти навчальних планів та моральні цінності з красномовними далекоюсяжними ідеалами виховання характеру, які становили сутність навчального плану дисциплін суспільного циклу. Також зазначалося, що відокремлено ці предмети не можуть сприяти патріотичності серед учнів та виховати їх хорошими громадянами.

Х. Вілсон зазначає, що соціальна ефективність у широкому сенсі є результатом аспектів, які значною мірою виходять за межі шкільного навчального процесу та тематики дисциплін суспільного циклу. Науковець акцентує на тому, що школам необхідно зосередити увагу на суспільних та побутових проблемах, оскільки в більшості випадків вони є суспільно спрямованими, покликані допомагати в розв'язанні проблемних ситуацій [10, с. 6–7]. Однак не варто перекладати проблему дефіциту моральних цінностей у суспільстві виключно на програму «Виховання характеру» та нарікати на неефективність шкільної системи, адже основною моделлю моральної та гідної поведінки є сім'я та особистий внесок навколишніх.

У контексті загальної недовіри до державної школи протягом 1960–1980-х років, християнські школи зайняли ключові позиції в питаннях, що стосувались шкільної освіти, оскільки значний відсоток американського населення вирішив відмовитись від державної освіти, через брак морального виховання та людяності. Цей період став сприятливим для розвитку програми «Виховання характеру» в американській школі. Уживання наркотиків, насильство у школі, неповага до старших та однолітків,

погіршення результативності навчання, недієва шкільна бюрократична система та вчителі, які байдуже ставились до вкрай важливих питань для християнських сімей, змусили тисячі шкіл переоцінити свою роботу та сприяти впровадженню моральних цінностей в освіту [5, с. 113–114, 116].

Батьки тих дітей, які раніше палко підтримували державну освіту, прийшли до висновку, що уряд утратив контроль над ситуацією та базовими засадами освіти [5, с. 114]. Християнські школи запропонували альтернативу – освіту, завдання якої збігалися б з інтересами батьків. Більше того, релігійні школи пропонували реальні приклади для наслідування – вчителів, які були добре обізнані в християнській теології, та обрані на основі тих цінностей, якими вони керувалися в житті та яких навчали учнів, а також спеціально розроблену навчальну літературу [5, с. 127–128].

У зв'язку з цим, кількість бажаючих долучитись до християнських шкіл, починаючи з 1960-их років, становила понад мільйон учнів, хоча в порівнянні з мільйонами учнів католицьких шкіл та десятками мільйонів учнів державних шкіл, цей показник був незначним, проте означав актуальність тенденції [5, с. 113–114]. Християнські школи ставали популярними навіть швидше, ніж приватна освіта в 1980-их роках, через низку проблем у суспільстві та вилучення молитви з державної школи. [5, с. 118–119]. Коли заснували багато християнських шкіл, то суспільство зрозуміло, що уряд уже не може ігнорувати зменшення кількості учнів у державних школах та урізання фінансування державної освіти, у зв'язку з сенсаційними звинуваченнями в абсолютній відсутності виховання характеру та моралі у державних навчальних закладах. Водночас популярність християнських шкіл підсилювалась гарячими та скандальними репортажами ЗМІ про постійно зростаючу кількість насильницьких та резонансних шкільних трагедій, що знову вивело «Виховання характеру» на позиції лідера в питаннях освіти.

Наприклад, Дж. Веббер зазначив довгий перелік шкільних перестрілок у Північній Америці, які відбулися менше, ніж за 2 роки, в тому числі випадки у Літлтоні (Littleton), Тейбері (Taber), Конерсі (Conyers), Сенті (Santee) та ЕІ Кейджоні (EІ Cajon). Автор висловив думку, що ті фактори, які, здавалося, мали забезпечити безпеку учнів, насправді можуть сприяти виникненню насильства у школах [8, с. 1].

Отже, програма «Виховання характеру» пройшла досить тернистий шлях інтеграції в американську школу. Першими організаціями, які присвятили свою діяльність моральному вихованню, були «Бойскаути Америки» та «Християнська Молодіжна Асоціація», які виникли у зв'язку з низьким рівнем моралі в американському суспільстві.

Значені тенденції ХХ століття привели до значних змін у розвитку програм «Виховання характеру». Низка відомих та дієвих програм була розроблена для приватної та релігійної освіти та користувалась популярністю серед представників середнього класу та заможних американців, які переймалися моральним вихованням дітей. Такі програми слугували прикладом для сучасних організацій та проєктів, завдяки яким програма «Виховання характеру» в сучасній державній освіті США є невід'ємним компонентом.

Нині всі програми поєднують низку аспектів, що впроваджено в шкільну систему та ефективно функціонують, демонструючи вражаючі результати. Програми «Виховання характеру» актуалізують досвід американських педагогів актуальним для вітчизняного шкільництва, сприяючи розв'язанню проблем, які виникають упродовж навчання у школі та сім'ї, особливо за умов політичної та економічної нестабільності в країні. Щоб виправити цю ситуацію, українським педагогам потрібно

проаналізувати досвід американської системи освіти щодо програми «Виховання характеру» та розпочати впроваджувати її у навчальний процес.

Перспективу подальших наукових пошуків убачаємо в цілісному дослідженні наявних програм «Виховання характеру», визначаючи слабкі та сильні аспекти кожної.

Література

1. About the YMCA: History of the YMCA Movement. (n.d.). YMCA: We build strong kids, strong families, strong communities. Retrieved April 12, 2008. [Electronic source]. – Mode of access: <http://www.ymca.net> 2. **Hymowitz K. S.** (2003, Spring). The return of character education. Public Interest, 151, 104–109. 3. **Lickona T.** (1993, November). The return of character education. Educational Leadership, 51(3), 6–11. 4. **Macleod D.** (1983). Building character in the American boy: The Boy Scouts, YMCA, and their forerunners, 1870-1920. Madison, WI: The University of Wisconsin Press. 5. **Reese W. J.** (2007). History, education, and the schools. New York: Palgrave Macmillan. 6. **Stock-Morton P.** (1988). Moral education for a secular society: The development of Morale Laique in nineteenth century France. Albany, NY: State University of New York Press. 7. The Boy Scouts of America. (2008). Boy Scouts of America: National Council. Retrieved April 12, 2008. [Electronic source]. – Mode of access: <http://www.scouting.org> 8. **Webber J. A.** (2003). Failure to hold: The politics of school violence. Lanham, MD: Rowman & Littlefield. 9. **William Holmes** McGuffey and his readers. (1993, January). [Brochure]. National Park Service, U.S. Department of the Interior. 10. **Wilson H. E.** (1938). Education for citizenship: Report of the Regents' Inquiry. York, PA: Maple Press.

УДК 378.016 : 37.015.31

*Стешенко В. В., Мусаєв К. Ф.,
Белікова М. В.*

ЗАРОДЖЕННЯ ТА СТАНОВЛЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ДИТЯЧОЇ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ У ХХ СТОЛІТТІ

Стешенко В.В., Мусаєв К. Ф., Белікова М. В. Зародження та становлення методичної підготовки майбутніх керівників дитячої технічної творчості у ХХ столітті.

Показано особливості зародження та становлення методичної підготовки майбутніх керівників технічної творчості учнів у процесі позакласної та позашкільної роботи. Установлено, що необхідність її започаткування викликана бурхливим розвитком науково-технічного прогресу на початку та в середині ХХ ст. Розкрито закладені науковцями-педагогами основи підготовки відповідних спеціалістів, яких почали готувати у вишах з числа майбутніх учителів праці (трудового навчання).

Ключові слова: учитель праці, методичні посібники, технічна творчість учнів, позакласна і позашкільна робота.

Стешенко В. В., Мусаєв К. Ф., Белікова М. В. Зарождение и становление методической подготовки будущих руководителей детского технического творчества в ХХ веке.

Показаны особенности зарождения и становления методической подготовки будущих руководителей технического творчества учащихся в процессе внеклассной и

внешкольной работы. Установлено, что необходимость ее основания была вызвана бурным развитием научно-технического прогресса в начале и в середине XX ст. Раскрыты заложенные учеными-педагогами основы подготовки соответствующих специалистов, которых стали готовить у ВНЗ с числа будущих учителей труда (трудового обучения).

Ключевые слова: методические пособия, техническое творчество учащихся, учитель труда, внеклассная и внешкольная работа.

Steshenko V. V., Musayev K.F., Belikova M. V. Genesis and formation of future children's technical creativity leaders' methodical training in the XX-th century.

Peculiarities of genesis and formation of future pupils' extracurricular technical creativity leaders' methodical training are described in the article. The need for its foundation is proved to be caused by the rapid development of scientific and technical progress in the beginning and in the middle of the twentieth century. The authors reveal the basics of future specialists training which were laid down by scientists and educators.

Key words: manuals, pupils' technical creativity, labour training teacher, extracurricular work.

Залучення учнів загальноосвітніх шкіл до позашкільної та позакласної роботи з техніки в нашій країні розпочалося в період становлення оновленої школи в 20-х рр. минулого століття. Виникнення цього руху пов'язане з бурхливим розвитком науково-технічної революції, що викликало в населення, зокрема в учнівської молоді, сплеск інтересу до наукових і технічних знань і стало поштовхом до створення в школах різного типу технічних гуртків. До керівництва такими гуртками та станціями юних техніків, які були спеціально створені для цього, спочатку залучали передових робітників і техніків, які хоч і не мали спеціальної освіти, а частіше й вищої, але з покладеними на них обов'язками справлялися успішно. Згодом до керівництва гуртками почали залучати фахівців з числа інженерів, а також учителів фізики та інших предметів.

Спеціальна методична підготовка фахівців до керівництва технічними гуртками розпочалася не відразу з початком організації технічної творчості учнів. Для її становлення потрібні були десятиліття. Щоб забезпечити таку підготовку спеціалістів нині, необхідно виявити особливості її організації на різних етапах становлення руху із залучення учнів до технічної творчої діяльності.

Окремі питання становлення методичної підготовки майбутніх керівників технічної творчості викладені в роботах І. Білосевича, І. Волощука, Г. Левченка, А. Пригодія та інших науковців. Разом з цим дослідниками (О. Биковська, С. Васильченко, С. Мартова, В. Мацулевич та ін.) досить докладно розроблені питання становлення підготовки спеціалістів до позакласної й позашкільної роботи з учнями. Однак системне наукове вивчення змісту методичної підготовки майбутніх керівників технічної творчості ще не стало предметом окремого дослідження, що й зумовило вибір теми цієї статті.

Мета статті: розкрити особливості зародження та становлення методичної підготовки майбутніх керівників технічної творчості учнів у процесі позакласної та позашкільної роботи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що окремі аспекти порушеної нами проблеми педагога та практики почали розв'язувати відразу із зародженням технічної творчої діяльності учнівської молоді. Так, психологічні основи творчої

діяльності науковці (Л. Виготський, П. Енгельмейер, А. Лурія, А. Леонт'єв, Ж. Росман, С. Рубінштейн, Т. Рибо, П. Якобсон та ін.) розробляли вже в 20-х – 30-х рр. минулого сторіччя. Разом з цим, на основі розробленого ними психологічного аналізу творчої діяльності практики складала науково обґрунтовані методики організації технічної творчості школярів, які розглядалася не лише як процес, супутній спортивному чи аматорському моделюванню, але й як органічна частина навчально-виховної роботи на уроках і в позакласний час. Зокрема вчителі праці, фізики та хімії на заняттях з технічної творчості використовували різноманітні пошукові завдання та лабораторні дослідження, розраховані на більш менш тривалий період їх виконання.

Початок цілеспрямованої методичної підготовки майбутніх керівників технічної творчості до розвитку технічних здібностей учнів слід пов'язати з появою відповідних методичних посібників і введенням відповідних дисциплін до змісту професійної підготовки спеціалістів з вищою освітою. Хоч керували технічними творчими гуртками переважно техніки та інженери, однак посібники видавалися для вчителів. Так, одним із перших методичних посібників з організації позакласної роботи з техніки, як і більшості усіх наступних, було видано для вчителів, піонервожатих і позашкільних працівників. Це була книга Ю. Шарова «Позакласна робота з техніки» [8], яка вийшла друком у 1955 році. У посібнику автор розкрив завдання позакласної та позашкільної роботи з техніки в аспекті політехнічного навчання, педагогічні принципи та організаційні форми, зміст, систему позакласної та позашкільної роботи з техніки, а також окремі питання загальної методики позакласної роботи – теорію та практику організації діяльності дітей у гуртку юних техніків, методику навчання учнів практичних умінь і навичок із моделювання, а також підготовки вчителя до позакласних занять тощо. Це була одна з перших спроб висвітлення методичних питань, яка мала допомогти вчителям (керівникам гуртків) виважено організувати технічну творчість учнів і зробити її одним з ефективних засобів виховання та навчання.

У зв'язку з прийняттям у державі Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальшим розвитком системи народної освіти в країні» увага педагогічної громадськості була звернена на необхідність широкого розвитку в школах технічного винахідництва, розроблення учнями нових приладів, моделей, технічних пристроїв, дослідницької роботи в сільському господарстві. У цей час з'являється книга В. Разумовського [5], у якій було представлено перші спроби системного висвітлення вузлових питань методики організації та розвитку такої діяльності учнів. Викладення відповідної методики навчання починалося з розкриття психологічних аспектів дитячої технічної творчості, висвітлення питань про технічну творчість у психологічній літературі, питань її організації – вибору та розроблення тематики гурткових занять, постановки та розв'язання творчих задач, здійснення творчого задуму тощо.

У цей же час на державному рівні започаткована професійна підготовка до керівництва технічною творчістю майбутніх учителів. Так, у навчальні плани спеціальності 2120 «Загальнотехнічні дисципліни і праця з додатковою спеціальністю фізика» запроваджено відповідний факультатив – «Практикум з моделювання і технічної творчості». Однак навчання студентів обмежувалося оволодінням тільки практичними вміннями та навичками з технічного моделювання, до якого в різних вишах включали моделювання різних об'єктів: чи то літаків, чи то автомобілів, чи то ракет, чи інших яких технічних засобів.

Певним внеском у становлення методичної підготовки майбутніх керівників технічної творчості з числа вчителів стала книга А. Михайлова «Технічна творчість учнів» [6], призначена для вчителів праці, керівників шкільних технічних гуртків, працівників позашкільних дитячих установ. У книзі висвітлено деякі методичні основи роботи з розвитку дитячої технічної творчості та питання її організації; розкрито досвід роботи вчителів на уроках праці і в технічних гуртках різного профілю. Особливістю цієї книги було те, що в ній розкривалися не тільки питання форм позашкільної роботи учнів з техніки, змісту діяльності школярів з технічної творчості, а й представлено процес розвитку в них елементів технічного мислення. Це давало керівникам гуртків можливість усвідомлювати психологічні та педагогічні аспекти технічної творчої діяльності учнів і сприяло більшій результативності цієї роботи.

Згодом, починаючи з 1971 року, у навчальні плани спеціальності 2120 «Загальнотехнічні дисципліни і праця з додатковою спеціальністю фізика» було введено – курси за вибором. Факультатив «Практикум з моделювання і технічної творчості» набув нового, більш вагомого статусу. Окрім того, цей курс можна було доповнювати новою навчальною дисципліною «Моделювання та його використання під час розв'язання задач з фізики й техніки». Цей курс належав до дисциплін, які забезпечували наукову підготовку майбутніх учителів фізики і водночас сприяли формуванню в них готовності до формування та розвитку технічного мислення в дітей під час технічної творчості. Але, на жаль, на їх вивчення в кожному вищому навчальному закладі відводили мінімальну кількість годин і не скрізь однаково. Навчальні програми також характеризувалися не зовсім виваженим змістом, який часто визначався кафедрами відповідно до спеціальності викладачів.

Досить ґрунтовна розробка проблеми методики організації технічної творчості учнів була представлена в 1972 в монографії відомого українського дослідника-педагога Д. Тхоржевського [7]. У роботі автор розкрив сутність технічної творчості та її значення для всебічного розвитку учнів, визначив можливості трудового навчання для розвитку технічної творчості учнів і розкрив процес технічного моделювання як основний шлях розвитку технічної творчості учнів. Технічну творчість науковець пов'язував із навчанням учнів винахідництву та раціоналізаторству, яке отримало на той час значний розвиток на промислових підприємствах. Також автор визначив особливості дитячої технічної творчої діяльності, умовами якої, вслід за І. Смагіним, назвав створення необхідної обстановки для самостійних дій учнів у процесі праці, підведення їх до творчої ідеї або пряма постановка перед ними творчих питань і завдань, стимулювання до мобілізації й застосування загальнотеоретичних і політехнічних знань для розв'язання творчих завдань, застосування різних педагогічних прийомів стимулювання інтелектуальної активності учнів під час виконання завдань творчого характеру, формування в них таких психологічних та інтелектуальних якостей, які дають людині можливість швидко зорієнтуватися в умовах сучасної техніки (спостережливості, уваги, технічного мислення, позитивних емоційних реакцій) тощо. Науковець також дійшов висновку, що для навчання учнів розв'язання конструкторських і технологічних задач потрібно мати певну систему завдань, яку й запропонував. Але у вищих педагогічних навчальних закладах отримані дослідником результати практично не використовувались.

Потреба в подальшому теоретичному розробленні педагогічних аспектів технічної творчості учнів і задоволення запитів практики з реалізації можливостей залучення їх до посильної конструкторсько-технологічної діяльності у процесі

трудового навчання і виховання зумовила вихід у 1976 році в світ книги за редакцією А. Андріанова «Дидактичні основи розвитку технічної творчості в трудовому навчанні учнів міської школи» [2]. Книга призначена для працівників шкіл і позашкільних установ, науковців, викладачів і студентів педагогічних ВНЗ. Проблеми змісту, організаційних форм і методів розвитку технічної творчості учнів розглядалися в книзі у зв'язку з уявленнями науковців про розвиток здібностей учнів (зокрема й творчих) у процесі конкретної діяльності. Основними засобами формування в них умінь творчої праці в посібнику визначалася конструкторсько-технологічна діяльність на заняттях у шкільних майстернях, у кабінетах із технічних видів праці, розв'язання творчих задач і завдань.

Автори книги спочатку розкрили дидактичні основи технічної творчості (схарактеризували дослідження з технічної творчості, витлумачили саме поняття, сутність технічної творчості школярів у процесі трудового навчання), а також дидактичні основи конструкторсько-технологічної діяльності учнів і навчання їх елементів конструювання, зміст конструкторської діяльності у шкільних майстернях, методи та прийоми активізації цієї діяльності. Потім читачам було запропоновано прийоми залучення учнів IX–X класів до творчої діяльності, зміст програм, процес розв'язання учнями творчих завдань на теоретичних заняттях, принципи відбору таких завдань тощо. Ознайомлення з цими питаннями забезпечувало керівникам технічних гуртків свідому організацію процесу творчої технічної діяльності учнів.

Результатом вивчення та розроблення науковцями проблеми стало введення в 1977 році в навчальний посібник «Методика трудового навчання» [4] окремого розділу «Позакласна робота з вивчення техніки». Цей розділ передбачав такі підрозділи, як «Завдання позакласної роботи», «Організаційні форми позакласної роботи з техніки», «Організація роботи технічних гуртків» тощо. Але, як бачимо з назв підрозділів, дидактичні основи організації технічної творчості в посібнику не розкривалися. Однак, починаючи з цього часу, методична підготовка студентів до керівництва технічною творчістю учнів стала здійснюватися в педагогічних ВНЗ в межах методичної підготовки вчителя праці (трудового навчання). Хоч це було й найменшим, але виявилось важливим і суттєвим кроком у становленні методичної підготовки майбутніх учителів до керівництва технічною творчістю учнів у процесі позакласної та позашкільної роботи.

Ці книги стали підґрунтям для виконання рішень Постанови партії та уряду 1977 року «Про подальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці», яка передбачала широке залучення старшокласників до технічної творчості в умовах навчання в навчально-виробничих комбінатах і подальше вдосконалення підготовки майбутніх учителів до цієї діяльності.

Узагальнивши досвід попередників, у 1982 році теоретичні основи змісту підготовки майбутніх учителів трудового навчання до керівництва технічною творчістю учнів виклали А. Василевська та Р. Пономарьова [1] в новому аспекті. Наступного, 1983 року групою авторів під керівництвом В. Колотилова видано навчальний посібник, призначений для студентів спеціальності 2008 «Викладання праці та креслення в IV–VIII класах загальноосвітньої школи» [3]. Укладачі посібника наголошували на тому, що інтенсивний розвиток технічної творчості учнів вимагав відповідної підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів, здатних розвивати в дітей елементи творчості. Разом з цим вони визначили систему професійних умінь, якими повинні володіти керівники гуртків. На цьому етапі становлення методики професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання до керівництва

технічною творчістю учнів у процесі позакласної та позашкільної роботи можна вважати закінченим, оскільки науковці та практики почали переходити до системного розроблення її змісту в світлі основних положень реформи загальноосвітньої та професійної школи 1984 року.

Отже, на основі викладеного вище можемо стверджувати, що зародження та становлення методичної підготовки майбутніх керівників технічної творчості учнів у процесі позакласної та позашкільної роботи здійснювалося довгих 50 років. Необхідність виконання такої роботи була зумовлена посиленням інтересу учнівської молоді до технічної творчості, який був викликаний бурхливим розвитком науки, техніки та технологій як на початку, так і в середині ХХ століття. Методичні розробки були адресовані вчителям фізики, хімії, праці, але професійна підготовка таких керівників у вишах здійснювалася з числа майбутніх учителів праці. У цей період науковці й педагоги заклали основи відповідної галузі науки та її запровадження в навчальний процес.

Подальші пошуки в окресленому напрямі пов'язані з вивченням особливостей методичної підготовки майбутніх керівників технічної творчості учнів у процесі позакласної та позашкільної роботи на наступному етапі.

Література

- 1. Василевская А. М.** Развитие технического творческого мышления у подростков и юношества / А. М. Василевская, Р. А. Пономарева. – К : Вища школа, 1982. – 144 с.
- 2. Дидактические основы развития технического творчества в трудовом обучении учащихся городской школы** / [под. ред. А. Н. Андрианова]. – М. : НИИ ТО ПО АПН СССР, 1976. – 188 с.
- 3. Колотилов В. В.** Техническое моделирование и конструирование : [учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов] / В. В. Колотилов, В. А. Рузаков, Ю. И. Иванов и др.; под общ. ред. В. В. Колотилова. – М. : Просвещение, 1983. – 255 с.
- 4. Методика трудового обучения** : [учеб. пособ. для учащихся пед. училищ по специальности № 2008 «Преподавание труда и черчения в IV–III кл. общеобразоват. школы»] / под ред. Д. А. Тхоржевского. – М. : Просвещение, 1977. – 287 с.
- 5. Разумовский В. Г.** Развитие технического творчества учащихся / В. Г. Разумовский. – М. : Учпедгиз, 1961. – 128 с.
- 6. Техническое творчество школьников** / сост. А. А. Михайлов. – М. : Просвещение, 1969. – 208 с.
- 7. Тхоржевський Д. О.** Дидактика трудового навчання : [монографія] / Д. О. Тхоржевський. – К. : Рад. шк., 1972. – 224 с.
- 8. Шаров Ю. В.** Внеклассная работа по технике : [метод. пособие для учителей, пионервожатых и внешкольных работников, ведущих работу с юными техниками] / Ю. В. Шаров. – М. : Учпедгиз, 1955. – 87 с.

УДК 37.013.74(430)

Наталія Хорошилова

ФОРМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ФРН

Хорошилова Н. В. Форми навчання іноземних мов у системі освіти дорослих ФРН.

У статті розглянуто специфіку альтернативних з позиції організації форм навчання іноземних мов у ФРН, до яких відносять інтенсивне, заочне та навчання через засоби масової інформації.

Ключові слова: інтенсивне навчання, альтернативне навчання, автономне

навчання, нові медіа, заочне навчання, іноземні мови.

Хорошилова Н. В. Формы обучения иностранным языкам в системе образования взрослых ФРГ.

В статье рассматривается специфика альтернативных с точки зрения организации форм обучения иностранным языкам в ФРГ, к которым относят интенсивное, заочное обучение и обучение через средства массовой информации.

Ключевые слова: интенсивное обучение, заочное обучение, автономное обучение, новые медиа, иностранные языки.

Choroshilowa N. V. Forms of Foreign Languages Teaching in the Adults' Education System in Germany.

The article deals with the specific features of alternative forms of teaching foreign languages in Germany such as intensive teaching, distance teaching, media communication teaching. Selected issues of the organization and methodical support, especially intensive and distance learning of foreign languages, specificity of adult learning in the foreign languages training, are studied.

Key words: intensive teaching, distance teaching, new media, foreign languages teaching.

У сучасному суспільстві збільшення попиту на знання іноземних мов та підвищення вимог до рівня професіоналізму фахівців різних галузей, одним із важливих складників якого є здатність до іншомовного спілкування, виявили неспроможність освітніх систем багатьох країн задовольнити потреби громадян в іншомовних знаннях лише за рахунок традиційних форм та методів навчання. Заклади навчання державного та приватного секторів намагаються урізноманітнити іншомовну пропозицію, розширюючи спектр пропонованих мов, створюючи групи слухачів за різними показниками (вік; вихідний рівень знань; бажаний результат; спрямованість на розвиток певних навичок; термін вивчення тощо), а науковці намагаються вдосконалити наявні й розробити нові ефективні методики навчання мов, ґрунтуючись на здобутках дослідників суміжних дисциплін (дидактика багатомовності, раннє навчання, білінгвальне й іммерсійне навчання, навчання кількох споріднених мов тощо).

У ФРН питанням удосконалення іншомовного складника професійної освіти приділяється надзвичайно велика увага, а система іншомовної освіти виявляє ознаки розгалуженої, такої, що покриває потреби як на суспільному, так і на індивідуальному рівні, і є ефективною, тому вивчення досвіду Німеччини є корисним і доцільним.

У вітчизняному, зокрема й радянському науковому просторі, вивчення різних аспектів інтенсивного навчання стало предметом досліджень А. Віщука, А. Вострікова, Г. Китайгородської, А. Леонтьєва, Н. Смирнова, Л. Гегечкори, В. Петрусинського та ін. Питання нетрадиційних форм і методів навчання іноземних мов у ФРН досліджували Б. Гутцат (B. Gutzat), О. Петерс (O. Peters), Й. Плайнес (J. Pleines), У. О. Х. Юнг (U. O. H. Jung).

Meta statmi – вивчити досвід альтернативного навчання іноземних мов у ФРН і з'ясувати його специфіку, ґрунтуючись на розумінні нетрадиційного навчання іноземних мов у професійній освіті.

До нетрадиційного, або альтернативного, навчання іноземних мов у Німеччині відносять інтенсивне, заочне навчання та навчання через засоби масової інформації.

«Інтенсивне навчання» як поняття потребує конкретизації. У фаховій літературі воно

використовується особливо широко в контексті освіти та підвищення кваліфікації фахівців, але його важко віднести до якої-небудь конкретної сфери однозначно, оскільки інтенсивне навчання є предметом вивчення і педагогіки, і дидактики, і методики. Не запропоновано також і однозначного визначення цього поняття, а як альтернативні терміни в педагогічній літературі Німеччини використовуються «Kompaktkurs», «Crashkurs», «Vollzeitkurs». «Інтенсивне навчання розуміється як навчання, що відрізняється від загальноприйнятого, традиційного стандарту. Під цим стандартом розуміють насамперед шкільний курс іноземної мови та одно- або двотижневий курс у системі підвищення кваліфікації. Інтенсивне навчання має на меті за рахунок значного збільшення кількості навчального часу в короткий термін та із залученням максимальної кількості методичних і фінансових ресурсів досягти значних результатів» [4, с. 190].

З іншого боку, під інтенсивним курсом розуміють обмежені в часі курси, як правило до восьми тижнів, частково блокового навчання, які пропонуються по кілька навчальних годин щодня, іноді з періодами самостійного навчання (E. Willkop) [3, с. 135].

Інше розуміння поняття «інтенсивне навчання» демонструвала радянська педагогіка й методика викладання іноземних мов: інтенсивне навчання пов'язувалося не з кількісними показниками або метою навчання, а з методом навчання мов, який ґрунтувався на принципах сугестивного навчання.

Поштовхом до розвитку концепції інтенсивного навчання мов стало визнання американських владних структур на початку сорокових років ХХ століття того факту, що засноване на використанні традиційних для того часу методів навчання іноземної мови в системі шкільної освіти не відповідає потребам і не спроможне забезпечити реалізацію політичних завдань у вагомих для США регіонах. У багатьох профінансованих різними організаціями проєктах брали участь насамперед лінгвісти, метою яких було розроблення науково обґрунтованих засад інтенсивного навчання іноземних мов, а паралельно з цим в університеті Анн Арбор під загальним керівництвом Ч. Фріза та Р. Ладло, на що посилається американський дослідник історії інтенсивного навчання мов у США В. Г. Маултон, відбувалася відповідна підготовка педагогічних кадрів і розроблення навчальних матеріалів для навчання англійської мови [4, с. 191].

Окремі елементи інтенсивного навчання використовуються на сучасному етапі на всіх рівнях іншомовної освіти: мобільність тих, хто навчається, використання інформаційних технологій, насамперед інтернету, наявність програм за підтримки підприємств і державних установ (обміни, мовні подорожі, семестрове навчання за кордоном і мовні практики, інтенсивні курси у школах, вищих школах і на підприємствах). Ці заходи потроху стирають межі між регулярним та інтенсивним навчанням мов.

Інтенсивне навчання характеризується певними ознаками, які відрізняють його від традиційного навчання мов у системі державної іншомовної освіти. Німецькі дослідники виокремлюють три групи таких ознак: ознаки, що стосуються мети навчання та характеру цільових груп; кількісні та якісні показники.

На думку Й. Плайнеса, особливості інтенсивного навчання іноземних мов полягають:

з огляду на мету навчання:

- в орієнтації на професійну діяльність і комунікативні аспекти;
- в обмеженні змісту навчання комунікативною метою навчання;
- в організації кожного окремого курсу як складника розгалуженої системи

навчання мови;

з огляду на характер цільової групи:

- дорослі з високим рівнем зумовленої практичними потребами мотивацією;

- курси, орієнтовані на потреби суб'єктів навчання, а навчальний процес характеризується високим рівнем індивідуалізації;

з огляду на кількісні характеристики навчання:

- частота й інтенсивність навчання – від 6 до 40 годин на тиждень;

- тривалість кожного складника курсу – від кількох днів до одного року;

- склад групи – від шести до 10 осіб;

з огляду на якісні показники:

- гомогенний характер складу цільової групи (вік, професійна належність, мовний досвід, мета вивчення мови тощо);

- особливі форми та методи навчання;

- спеціальні навчальні матеріали;

- кваліфікаційний рівень та особистісні характеристики педагогічних кадрів – носії мови або висококваліфіковані фахівці з цільової мови [4, с. 193].

Незважаючи на той факт, що окремі елементи інтенсивного навчання використовуються в системі іншомовної освіти на всіх її рівнях, а особливо в системі підвищення кваліфікації, розвиток його теоретичних засад не супроводжувався ґрунтовними дослідженнями. Найважливішими напрямками в цій сфері на сучасному етапі є пошук відповідних методів, розроблення навчальних матеріалів, використання мультимедійних форм і вивчення можливостей використання автономного навчання.

Заочне навчання іноземних мов має у ФРН давні традиції. У 1856 р. у Берліні було засновано Toussaint-Langenscheidt-Institut, перший заклад заочного навчання, у якому пропонувався курс французької мови. Виокремлюють три фази розвитку, які корелюються з розвитком комунікаційних можливостей. У першій фазі заочне навчання відбувалося за допомогою друкованих матеріалів, що концентрувало увагу на формуванні та розвитку навичок читання й письма. Друга фаза розпочалася завдяки розвитку технічних засобів навчання, коли виникла можливість використання аудитивних, а згодом і візуальних навчальних матеріалів, що дозволило формувати й розвивати навички сприйняття на слух. Нові технічні можливості в галузі комунікації та інформації у третій фазі розвитку заочного навчання дозволили розвивати не тільки рецептивні, а й продуктивні навички іншомовного спілкування, тож відбулися суттєві зміни в організації навчання, а сам процес набув соціального характеру.

Із 1977 р. у ФРН набув чинності закон про заочне навчання (Fernunterrichtschutzgesetz), згідно з яким кожний громадянин має право навчатися заочно на платній основі. Критеріями допуску є фаховість та науковість розроблених навчальних матеріалів, методична й дидактична відповідність, контроль успішності й опікування суб'єктів навчання досвідченими педагогами. Державний центр заочного навчання (М. Кельн) у 1999 р. засвідчив наявність у Німеччині заочних курсів з 27 іноземних мов. Основна мета цих курсів полягала в навчанні мов взагалі і професійної іноземної мови. Майже всі курси на той час працювали з аудіоматеріалами на касетах, друкованими матеріалами й посібниками. Пропозиція комерційних структур була занадто широкою, тоді як участь вищих шкіл, навпаки, мінімальною.

Досліджуючи питання дидактичного й методичного забезпечення навчального процесу на заочних курсах, О. Петерс зауважив, що «дидактика заочного навчання рухається в межах поля «структура – діалог – автономія» [1, с. 196]. Це означає, що організація навчального процесу підпорядковується меті навчання й супроводжується

чітким плануванням і структуруванням навчального матеріалу, інтегруванням медійних засобів навчання на кожному з етапів вивчення мови, часовою регламентацією навчального процесу (загальний термін навчання, терміни складання контрольних завдань та іспитів). Перевага такої організації заочного навчання, як зазначає Б. Гутцат, полягає в тому, що воно зорієнтоване на потреби, кінцеву мету навчання, та у визначеності щодо того, який матеріал, у який термін, з якою звітністю має бути засвоєним. З-поміж очевидних недоліків дослідниця називає залежність учня і його несамостійність [1, с. 196]. Автономність навчання означає, що учень може вільно обирати зміст навчання й самостійно визначати не тільки темп, але й термін, за який він має опрацювати той чи інший зміст, але від такої автономії заочне навчання в Німеччині ще далеко.

Навчання у фазі присутності відбувається переважно за рахунок діалогічного мовлення, що спонукає до інтенсифікації міжособистісного спілкування, а воно є найбільш проблемною галуззю заочного навчання мов. Дефіцити можуть бути компенсованими шляхом змін в організації навчання, а саме: проведення настановчих очних занять, консультації з викладачем та через контакти з іншими слухачами курсу.

Дидактичні проблеми детерміновані самою природою навчання іноземних мов, специфікою самого предмета навчання. Вивчення іноземної мови передбачає не тільки засвоєння певної сукупності когнітивних знань, але й розвитку навичок їх практичного застосування у процесі спілкування. Це, у свою чергу, означає, що навчальний процес, насамперед його організація, мають пропонувати можливості розвитку навичок спілкування у процесі комунікативної взаємодії.

Найменше проблем викликає під час навчання на заочній формі розвиток навичок читання, тому що це відбувається на типовому при цій формі навчання друкованому матеріалі.

Найпроблемніша сфера – комунікація та розвиток мовленнєвих навичок, але завдяки новітнім засобам комунікації виникли і нові можливості, наприклад, форуми та чати в інтернеті.

Нині кількість наукових досліджень, присвячених проблемам заочного навчання іноземних мов, є незначною. Дослідження питань змісту, мети й методики здійснював Б. Холмберг, у деяких публікаціях порушено також питання доцільності й ефективності використання тих чи тих навчальних стратегій під час вивчення іноземних мов, водночас залишається і багато відкритих питань. Стрімкий розвиток технічних можливостей під час навчання іноземних мов створює нові умови та відкриває нові горизонти для розвитку заочного навчання, основними напрямками якого є, наприклад, обов'язкове використання нових медіа як елемента й інструменту навчання; поступове наближення очної й заочної форм, наприклад, під час відеоконференцій, використання вебкамери тощо; нелінійний характер сучасного навчання через комп'ютерні можливості вільного доступу до інформації; індивідуалізація навчання.

Модернізація системи освіти передбачає й урізноманітнення форм і методів навчання, розроблення нових ефективних методик та розгалуження структури й розширення освітньої пропозиції. У ФРН інтенсивне, заочне навчання має розглядатись як альтернативне, відмінне від традиційного навчання на рівні його організації. Для цього створено можливості в межах як державної системи освіти, так і за рахунок приватного сектору, іноземних представництв, підприємств, фондів тощо. Мета розгалуження системи іншомовної освіти за рахунок альтернативних форм полягає в тому, щоб забезпечити громадянам країни доступ до іншомовної освіти, насамперед післядипломної і професійної, і створити умови для навчання протягом життя незалежно від віку, місця

перебування, соціального статусу та професійної підготовки. Теоретичні аспекти альтернативного навчання іноземних мов потребують подальшого дослідження, як і розроблення нових, адекватних меті навчання методів.

Література

1. Gutzat B. Fremdsprachenlernen über Fernstudien / B. Gutzat // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – S. 195–197. **2. Jung U. O. H.** Fremdsprachenlernen gesteuert durch Massenmedien / U. O. H. Jung // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – S. 192–194. **3.** Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / [H. Barkowski, H.-J. Krumm]. – Tübingen ; Basel : A. Francke Verlag, 2010. – 370 s. **4. Pleines J.** Intensivunterricht / J. Pleines // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – S. 190–191. **5. Ribeca C.** E-learning im Fremdsprachenunterricht [Електронний ресурс] / C. Ribeca. – Режим доступу: www.italienisch-online-lernen.de **6. Rösler D.** Blended Learning im Fremdsprachenunterricht / D. Rösler, N. Würffel // Fremdsprache Deutsch. – Heft 42. – 2010. – S. 5–11.

УДК [378:02:002.1](73)

Світлана Чуканова

ІНФОРМОЛОГІЯ ЯК СКЛАДНИК ДИСЦИПЛІНИ «БІБЛІОТЕКОЗНАВСТВО ТА ІНФОРМОЛОГІЯ» У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВНЗ США

Чуканова С. О. Інформологія як складник дисципліни «Бібліотекознавство та інформологія» у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ США.

Статтю присвячено питанню значущості інформології як складника навчальної дисципліни «Бібліотекознавство та інформологія» у вищих навчальних закладах Сполучених Штатів Америки.

Ключові слова: вища бібліотечна освіта, Американська бібліотечна асоціація, інформологія, бібліотекознавство, освітні акредитаційні стандарти, теорія інформації, професійна підготовка майбутніх фахівців.

Чуканова С. А. Информология как составляющая дисциплины «Библиотечноеведение и информология» в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в вузах США.

Статья посвящена вопросам изучения сущности информологии в составе дисциплины «Библиотечноеведение и информология» в высших учебных заведениях Соединенных Штатов Америки.

Ключевые слова: высшее библиотечное образование, Американская библиотечная ассоциация, информология, библиотечноеведение, образовательные аккредитационные стандарты, теория информации, профессиональная подготовка будущих специалистов.

Chukanova S. O. The Information Science as a constituent part of Library and Information Science discipline during professional training at higher educational establishments in the USA.

The article is dedicated to the importance of Information Science as a part of Library

and Information Science educational discipline in the USA.

Key words: higher education in LIS, American Library Association, Library and Information Science, educational accreditation standards, information theory, professional training of future specialists.

Процес акредитації магістерських програм із бібліотекознавства й інформології у ВНЗ США контролюється Американською бібліотечною асоціацією та здійснюється на основі вироблених нею стандартів. Варто зазначити, що задля отримання роботи за фахом ступінь магістра бібліотечних та інформаційних наук є обов'язковим. Процес акредитації бібліотечних магістерських програм Американською бібліотечною асоціацією надає змогу випускникам цих програм отримати необхідний мінімальний рівень підготовки. Відповідно до вимог, зазначених у «Стандартах з акредитації магістерських програм з бібліотекознавства та інформології», розроблених Американською бібліотечною асоціацією, сучасний бібліотекар повинен володіти базовими знаннями в області інформології [11]. Нині професія бібліотекаря у США тісно пов'язана з інформаційною наукою, таку ж тенденцію констатуємо на теренах сучасної України.

Оскільки дисципліна «Інформологія» для України є досить новою, а упровадження її до бібліотечної освіти наразі тільки починає набирати обертів, актуальним залишається питання взаємозв'язку цих дисциплін на теренах України.

Мета статті – розкрити взаємозв'язок інформології з бібліотечною справою як освітньою дисципліною у ВНЗ США.

Питанням вивчення інформології як дисципліни опікуються вітчизняні та зарубіжні науковці. З-поміж українських дослідників, які переймаються загальними питаннями інформології й кібернетики можемо назвати: В. Камша, Л. Камша, Ю. Камша та ін. [4]. Питання співвіднесення інформології з документознавством та бібліотекознавством досліджувались В. Горевою, Л. Данильчук [1; 2]. Зарубіжні науковці: Р. Блаут, Б. Брукс, Дж. О'Салліван, Д. Снайдер, К. Шеннон досліджували основи інформаційної теорії та співвіднесення інформології з іншими науками [5; 7; 10]. Застосуванням інформології у бібліотечній справі на теренах США опікуються провідні бібліотекознавці цієї країни: К. МакКук, Дж. Олсгаард, Р. Рубін та ін. [6; 8; 9].

Власне інформології (загальній теорії інформації) покладено початок американським інженером, математиком Клодом Шенноном (1916–2001). У своїй статті від 1948 року «Математична теорія комунікації» він запропонував семантичну схему системи комунікації (рис. 1) (тут та надалі переклад з англійської мови наш – С.Ч.) [10, с. 2]. Ця схема використовується не лише інформологами, бібліотекарями чи інженерами, але й широко застосовується у галузі перекладу загалом та в усному двосторонньому перекладі зокрема. Ми можемо використовувати схему, запропоновану К. Шенноном задля унаочнення процесу роботи з інформаційними ресурсами у бібліотеці, тобто прослідкувати передавання інформації від місця зберігання до кінцевого користувача посередництвом різних відділів бібліотеки.

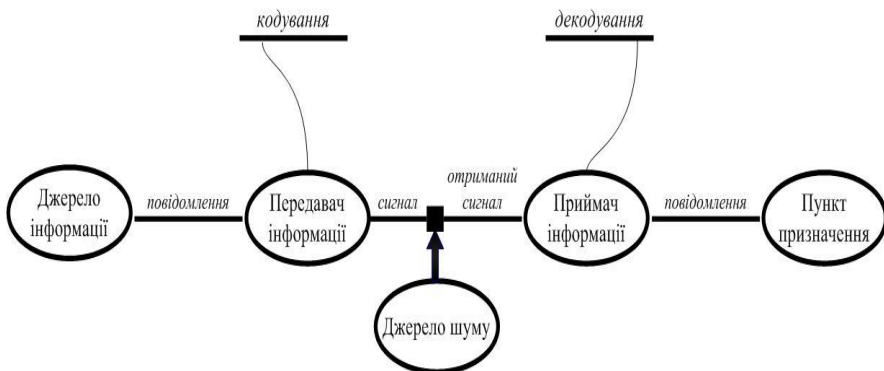


Рис. 1. Схема системи комунікації (К. Шенноном)

Цю схему можна пояснити так:

1. Джерело інформації продукує повідомлення для приймача.
2. Передавач опрацьовує повідомлення, перетворюючи його на сигнал (здійснює кодування).
3. Сигнал йде по каналу (засобу транслявання сигналу від передавача до пункту призначення).
4. Приймач декодує (розшифровує) отриманий сигнал.
5. Пункт призначення – реципієнт (особа або пристрій) отримує призначене повідомлення.

Як видно зі схеми, основною метою процесу є передача інформації від джерела до пункту призначення шляхом кодування інформації у сигнал із використанням передавача і декодування сигналу повідомлення із використанням приймача, враховуючи при цьому джерело шуму, що може певним чином уплинути на сприйняття отриманого повідомлення при декодуванні [10].

Ця схема була розширена та модернізована нашими сучасниками, науковими співробітниками Американського Інституту Інженерів-Електриків: Дж. О'Салліваном, Р. Блаутом та Д. Снайдером [7]. Принцип передавання інформації, на їхню думку, залишився такий самий, але розбитий на два етапи: формування образу й комунікативну модель (рис. 2).

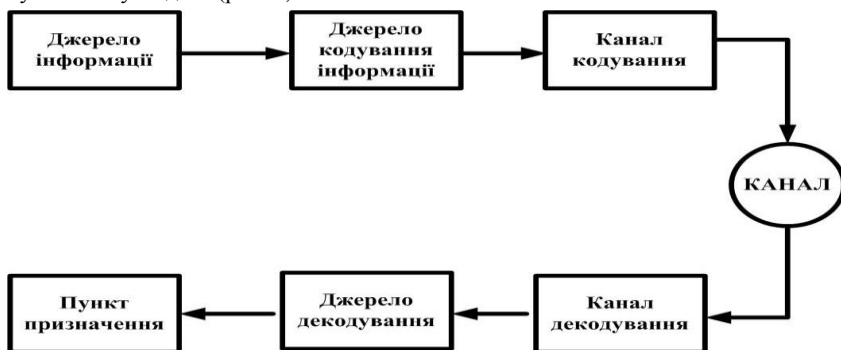


Рис. 2. Розширена схема комунікації

У своїй статті, присвяченій інформологічним дослідженням, завідувач сектору нормативно-методичного забезпечення управління діловодства, формування і зберігання НАФ Державного комітету архівів України В.Горєва описує історію походження інформології як науки, зазначаючи, що у 1974 р. В. Сіфоров назвав науку про інформацію або інформологію «суттєво важливою ланкою сучасної науково-технічної революції», а також визначав інформологію як «науку про процеси і закони передавання, розподілення і перетворення інформації» [1, с. 47]. На його думку, ця наука займається вивченням таких процесів: «кодування, декодування, запам'ятовування, збереження пошуку, доставлення, порівняння, відображення, виробництва, перетворення, споживання інформації» [1, с. 47].

Функції інформології певною мірою суголосні функціям бібліотечної справи, яка покликана створювати, зберігати, управляти та розповсюджувати інформаційні ресурси та матеріали. Тому варто говорити про взаємний зв'язок цих дисциплін, адже вони обидві мають справу з інформацією у різних її виявленнях. Зв'язок теорії інформації до бібліотечної справи можна прослідкувати, проаналізувавши перелік обов'язкових дисциплін, які вивчають студенти магістерських програм із бібліотекознавства й інформології у ВНЗ США: аналіз, оцінка, синтез та розповсюдження матеріалів; документознавство та робота з інформаційними ресурсами; збереження та видача матеріалів; комплектування та каталогізація інформаційних ресурсів; консервація матеріалів; менеджмент ресурсів; основи комунікації; послуги та технології у галузі використання інформаційних матеріалів; створення інформаційних ресурсів. Як видно з поданого переліку створення та управління інформаційними ресурсами, а також основи комунікації є важливими дисциплінами для бібліотечної освіти у США.

На думку сучасного американського бібліотекознавця Річарда Рубіна, основним завданням бібліотекаря є створення, упорядкування, збереження, розповсюдження інформації. Комунікаційна схема Клода Шеннона, покладена в основу роботи з інформаційними ресурсами у бібліотеці, на нашу думку, може мати такий вигляд (рис. 3):

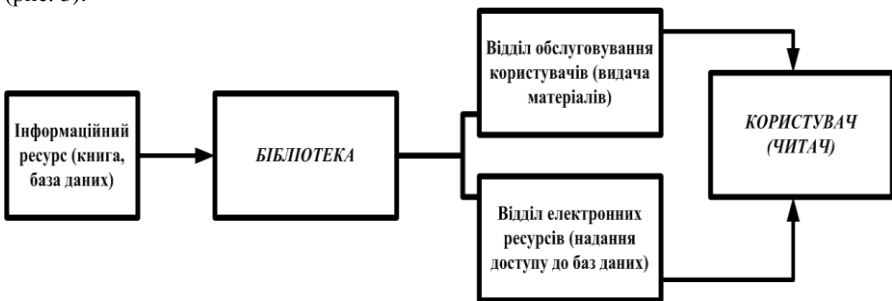


Рис. 3. Схема роботи з інформаційними ресурсами у бібліотеці

Оскільки інформація нині наявна у різних видах: як друкованому, так і електронному, то можемо говорити про двофазну модель передачі інформації в залежності від того, який ресурс був запитаний користувачем [3]. Зі схеми видно, що різні підрозділи бібліотеки можуть відповідати за різні напрямки роботи з джерелами інформації. Скажімо, з друкованим фондом працює відділ обслуговування, тоді як відділ електронних ресурсів працює з базами даних чи електронними джерелами.

Взаємозв'язок інформології та бібліотечної справи є очевидним з огляду на

причетність цих наук до інформації загалом та інформаційних ресурсів зокрема. Узавши за основу теорію інформації та базову комунікаційну схему, запроповану Клодом Шенноном ще у 1948 році, можемо використати її як матрицю для перенесення процесу роботи з інформацією у бібліотеці, де сигналом або повідомленням є інформаційний ресурс, що передається бібліотекою через її підрозділи до кінцевого споживача – читача. Сучасний бібліотекар у США повинен володіти базовими знаннями з інформології, оскільки сучасні бібліотеки оснащені різними технічними пристроями, що суттєво оптимізують передавання інформації: комп'ютерами, планшетними комп'ютерами, електронними читанками (рідерами). Окрім того, більшість бібліотек мають автоматизовані процеси, працюють з інтегрованими бібліотечними системами, і знання з інформології є необхідними для роботи у таких бібліотеках. Саме тому магістерські програми із бібліотекознавства та інформології у США та Канаді, що мають акредитацію від Американської бібліотечної асоціації, обов'язково вносять до навчального плану дисциплін інформаційного характеру.

Література

1. Горєва В. В. Інформологічні дослідження в документознавстві України у 60–70-х роках ХХ ст. (на прикладі досліджень Української філії науково-дослідного інституту планування і нормативів при Держплані СРСР у м. Києві) / В. В. Горєва // Архіви України. – 2011. – № 2–3 (273). – С. 46–56. **2. Данильчук Л.** Сутність дефініції «інформація» / Л. Данильчук // Педагогіка і психологія професійної освіти – 2012. – № 5. – С. 18–26. **3.** Електронні книжки та електронні читанки (рідери) в бібліотеці : з чого почати? / [уклад : Пашкова В. С., Ярошенко Т. О. ; відп. за вип. Я. С. Сошинська]; Українська біб. асоц., Нац. парлам. б-ка України, Нау. б-ка Нац. ун-ту «Києво-Могилянська академія». – К. : [Самміт-книга], 2013. – 63, [1] с. : іл. **4. Камша В. П.** Про кібернетику другого етапу НТР / В. П. Камша, Л. С. Камша, Ю. В. Камша // Складні системи і процеси – 2010. – № 1. – С. 25–41. **6. Brookes B. C.** The foundations of information science : Part I. Philosophical aspects. / B. C. Brookes // Journal of information science – 1980. – № 2. – P. 125–133. **7. McCook K.** Opportunities in Library & Information Science Careers / McGraw-Hill, 2001. – 160 p. **8. O'Sullivan J. A.** Information-theoretic image formation / J. A. O'Sullivan, R. E. Blahut, D. L. Snyder // IEEE Transactions on Information Theory – 1998 – V. 44. – № 6. – P. 2094–2123. **9.** Principles and applications of information science for library professionals / J. N. Olsgaard, editor. – Chicago : American Library Association, 1989. – 142 p. **10. Rubin R. E.** Foundations of Library and Information Science / R.E. Rubin. – New York : Neal-Schuman Publishers, Inc. , 2004. – 495 p. **11. Shannon C. E.** A mathematical theory of communication / C. E. Shannon // ACM SIGMOBILE Mobile Computing and Communications Review – 2001. – № 5 – P. 3–55. **12.** Standards for Accreditation of Master's Programs in Library and Information Studies / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ala.org/accreditedprograms/sites/ala.org.accreditedprograms/files/content/standards/standards_2008.pdf. – Назва з екрана.

РОЗДІЛ 5
ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИННИКІВ
В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 159.92

Геннадій Дьяконов

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ
ДІАЛОГУ ТА РЕФЛЕКСІЇ В ПІЗНАННІ ТА МИСЛЕННІ

Дьяконов Г. В. Психолого-педагогічні дослідження діалогу та рефлексії в пізнанні та мисленні.

У статті розглянуто особливості діалогу та рефлексії в пізнанні, мисленні та навчанні. З'ясовано багатоаспектний взаємозв'язок багатоплановий взаємозв'язок явищ діалогу та рефлексії і проаналізовано їх роль у пізнавальних і розумових процесах. Сутність і феноменологію діалогу та рефлексії автор розкриває з позицій різних підходів (психолінгвістичного, психолого-педагогічного, соціально-психологічного, загальнопсихологічного, експериментально-психологічного й екзистенційно-онтологічного).

Ключові слова: діалог, рефлексія, пізнання, мислення, навчання.

Дьяконов Г. В. Психолого-педагогические исследования диалога и рефлексии в познании и мышлении.

В статье рассматриваются особенности диалога и рефлексии в познании, мышлении и обучении. Раскрывается многоплановая взаимосвязь явлений диалога и рефлексии и анализируется их роль в познавательных и мыслительных процессах. Сущность и феноменология диалога и рефлексии анализируются с позиций разных подходов: (психолингвистического, психолого-педагогического, социально-психологического, общепсихологического, экспериментально-психологического и экзистенциально-онтологического).

Ключевые слова: диалог, рефлексия, познание, мышление, обучение.

Dyakonov G. V. Psychological and pedagogical research dialogue and reflection in learning and thinking.

The article discusses the features of dialogue and reflection in cognition, thinking and learning. It reveals a multifaceted relationship of dialogue and reflection phenomena and analyzes their role in cognitive and mental processes. The nature and phenomenology of dialogue and reflection are considered from the standpoint of different approaches: psycholinguistic, psycho-pedagogic, social psychology, general psychology, experimental psychology and existential-ontological psychology.

Key words: dialogue, reflection, thinking, learning.

Теоретичний аналіз сучасної наукової літератури засвідчує, що явища діалогу та рефлексії є взаємопов'язаними, але конкретні особливості цього зв'язку залишаються недостатньо дослідженими. Відтак важливим завданням сучасної психолого-педагогічної науки є теоретичне і практичне вивчення взаємозв'язку явищ рефлексії та діалогу. Оскільки дозволяє виявити фундаментальну роль діалогу та рефлексії у процесах пізнання, мислення й навчання. На наш погляд, фундаментальною передумовою окресленого напрямку є дослідження психології діалогу та психології

рефлексії, які здійснюються у сучасній вітчизняній науці [1; 8; 9; 10].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми показує, що особливості й закономірності діалогу та рефлексії багатопланово пов'язані з функціями й особливостями процесів людського пізнання, мислення, спілкування та навчання.

Водночас слід зазначити, що взаємозв'язок явищ діалогу та рефлексії у процесах пізнання, мислення та навчання теоретично розкрито не цілісно, а практично досліджено недостатньо.

Метою психолого-педагогічного дослідження є системний теоретичний аналіз ролі й взаємозв'язку діалогу та рефлексії у процесах людського пізнання, мислення та навчання.

Вивчення наукової літератури з проблем рефлексії, діалогу, пізнання та навчання свідчить про наявність декількох напрямків у науковому вивченні цієї проблеми: психолінгвістичний, психолого-педагогічний, соціально-психологічний, загально-психологічний, експериментально-психологічний та екзистенційно-онтологічний.

Так, у контексті психолінгвістичного підходу Т. Ахутіна переконливо продемонструвала, що уявлення про внутрішню мову можуть розглядатися з позиції діалогічного підходу, а внутрішня мова часто виконує рефлексивну функцію в мисленні людини [1].

Дослідниця Е. Тайсіна вбачає місце пізнавального діалогу в опануванні наукової картини світу і підкреслює, що грецька етимологія поняття «діалог» вказує на його спорідненість із категоріями «діалектики», «дискусії» і «методу інтелектуального дослідження» [13, с. 210–212]. Це засвідчує, що діалог як метод інтелектуального дослідження суттєво відрізняється від природно-розмовного діалогу за своїми цілями, структурою, характером здійснення та результатом; формулює низку умов використання діалогу задля пізнання наукової картини світу.

У напрямку психолого-педагогічних досліджень принципово важливим є вивчення проблемного мислення і проблемного навчання, яке здійснює А. Матюшкін [10]. Науковець дійшов висновку, що продуктивна пізнавальна діяльність має діалогічну структуру, а дидактично організований діалог є важливим механізмом розвитку рефлексивних здібностей та умовою успішності організованого групового мислення.

Дослідження ролі розумової рефлексії в теоретичному узагальненні та науковій творчості В. Біблером і В. Давидовим також відкривають її діалогічні витоки, особливості та закономірності [3; 7].

У зв'язку із значним рефлексивно-пізнавальним потенціалом діалогу багато психологів вивчають його роль у розвитку науково-пізнавальних можливостей і функцій діалогу. Наприклад, формування рефлексивної культури діалогу учнів під час розв'язання творчих завдань досліджують І. Палагіна, І. Семенов [12, с. 169–172], які виходять з того, що різні види рефлексії включені в компоненти діалогічного мислення і виконують інформаційні (орієнтовні), організаційні та перетворюючі функції, що регулюють розвиток та просувають діалог. При цьому інтелектуальна рефлексія регулює операціональний і предметний рух у проблемі (тобто план мислення), а особистісна, комунікативна і кооперативна рефлексія реалізують план спілкування, що пов'язаний з взаємовідносинами партнерів і подоланням конфліктних ситуацій у процесі творчого завдання. Відтак ступінь продуктивності діалогічного мислення забезпечується різною структурою й динамікою окреслених видів і функцій рефлексії, що у регуляції розумового діалогу. Концептуальна схема рефлексивної структури діалогу є теоретичною основою розроблення теорії культури діалогічного

мислення і, зокрема, побудови прийомів корекції спілкування партнерів та активізації їх творчого потенціалу за спільного розв'язання творчих завдань.

Цікаві результати отримані в результаті соціально-психологічних досліджень, розкривають пізнавально-процесуальний зміст діалогу і рефлексії. Так, аналізуючи психологічні особливості розвитку діалогу, Е. Белова вважає, що діалог стає не тільки формою спілкування, а й рефлексивної формою мислення, причому структура мислення учасників діалогічного спілкування охоплює ланки «мислення за партнера» і «мислення спільно з партнером», що забезпечує розвиток ланки «мислення для себе» [2, с. 102–104]. На підставі експериментальних досліджень Е. Беловою запропоновано модель повної структури мислення учасника діалогічного розв'язання проблеми, яка презентована такими ланками: а) породження проблеми та формулювання завдання (мислення для іншого); б) пошук рішення (висунення гіпотез та їх реалізація (мислення для себе); в) пояснення та обґрунтування знайденого рішення партнеру (мислення для іншого); г) створення гіпотези (пояснення, обґрунтування, мислення) за іншого партнера; д) зіставлення гіпотез, оцінка та вибір оптимальної стратегії (мислення спільно з іншим).

У соціально-психологічному дослідженні Л. Найденовій показано, що рефлексивні здібності виявляються і формуються в діалозі партнерів за спільним творчим завданням, а саме: розв'язання задачі здійснюється завдяки багаторазовому перетину діалогічних циклів. Рефлексивна здатність визначається як системне утворення, що включає інтелектуальний, особистісний та комунікативно-кооперативний компоненти, спрямовані на себе, партнерів і групу. Інтелектуальний компонент відображає проблемну ситуацію, а інші здійснюють конструктивне перетворення проблеми або конфлікту [11, с. 158–159].

Однією з граней діалогу в пізнавальної активності людини є її тісний зв'язок із рефлексивними процесами в мисленні, рефлексивними здібностями і рефлексивної культурою особистості, яка пізнає або навчається. Так, І. Ладенко розглядає рефлексивний діалог як форму пошуку компромісної позиції, під якою розуміється система умов і обмежень, що забезпечує прийнятне досягнення цілей взаємодіючими сторонами і зафіксована в дескриптивних, прескриптивних і нормативних компонентах. Рефлексивні діалоги являють уявний експеримент, в якому здійснюється імітаційне моделювання поведінки двох або більше учасників, і сприяють подоланню конфліктних ситуацій [18, с. 23–25].

Незважаючи на значення психолінгвістичного, психолого-педагогічного та соціально-психологічного підходів, на наш погляд, найбільш глибоко і конкретно феноменологію рефлексії й діалогу в контексті пізнання і навчання розкрито в загально-психологічних, експериментально-психологічних та екзистенційно-онтологічних дослідженнях.

Так, у фундаментальному загально-психологічному дослідженні діалогу Г. Кучинського проблема «Діалог і мислення» розглядається як нове, широке формулювання проблеми «мислення і мова», що відповідає ситуації спільного розкриття розумових завдань в умовах діалогічного спілкування [8, с. 5]. Дослідник підкреслює, що про спільне розв'язання можна говорити лише тоді, коли діалог доволі розгорнутий, торкається суттєвих аспектів індивідуальних розумових процесів, поєднуючи їх. При цьому правомірним є і зворотнє, бо в спільному вирішенні розумової задачі діалог зачіпає істотні аспекти індивідуальних розумових процесів, змінює їх динаміку та спрямованість [15, с. 4]. У своєму дослідженні Г. Кучинський виходить з того, що у процесі розв'язання розумової задачі мова індивіда становить

особливий – внутрішній діалог, а мовне спілкування є складним діалогом, який утворюється взаємозв'язками і взаємопереходами зовнішнього і внутрішнього діалогів мовців.

Узагальнюючи різноманітні визначення діалогу, Г. Кучинський зазначає, що найбільш істотною ознакою діалогу є взаємодія виражених в мові різних смислових позицій. Виходячи з цього, зовнішній діалог визначається як форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії, за якої різні смислові позиції в мові розвиваються і здійснюються різними людьми, а внутрішній діалог – це форма взаємодії, у якій виражені в мові взаємозумовлені діючі смислові позиції розвиваються конкретно людиною [15, с. 18–19].

Як структурну одиницю форми мовного спілкування партнерів розглядають *цикл* як єдине ціле, що утворене двома взаємопов'язаними мовними актами партнерів, причому перший акт – «звернення» – відкриває, починає спілкування і детермінує подальший, другий акт «відповіді». Будь-яке спілкування має свою *тему* (основне, що визначається у розмові партнерів), і *позиції* партнерів виражають *смислову позицію* учасника спілкування). Смислова позиція є суб'єктом спілкування у внутрішньому діалозі, а смислові позиції є його взаємодіючими аспектами.

Отже, можна визначити вихідні, первинні та вторинні, результативні смислові позиції, причому вторинно-результативні позиції висловлюють поетапно-процесуальні рефлексії процесів мислення і спілкування учасників взаємодії.

Завдяки поняттям «циклу», «теми», «точки зору», «смислової позиції» постає можливим аналіз взаємодії співрозмовників під час розмови або спільного розв'язку розумової задачі.

Розглядаючи природу зовнішнього діалогу, Г. Кучинський виходить з уявлень про природу спілкування, яка розуміється відповідно до діяльнісної парадигми психологічної науки, згідно з якою спілкування розглядається як особлива діяльність. Предмет спілкування тлумачиться по-різному, тому можливі три різних розуміння спілкування як діяльності, предметом якої є: а) учасники спілкування; б) взаємодія; в) спільна діяльність. В аналізі спілкування як діяльності, на думку Г. Кучинського, найбільш вразливим є аналіз процесу взаємодії людей, які спілкуються.

Експериментальне дослідження дозволило встановити, що основними елементарними циклами мовного спілкування є такі цикли, як: «повідомлення – ставлення до нього», «питання – відповідь» і «спонування до дії – його виконання», а все різноманіття складних форм мовного спілкування створюється на їх основі і може бути описано цілісно.

Вочевидь, що інші компоненти циклів мовного спілкування – «ставлення до повідомлення», «відповідь на питання» і «виконання (як реакція) на спонування до дії» – підсумовують рефлексивний потенціал. Унаслідок цього весь процес діалогу перетворюється на процес, що містить більшу чи меншу рефлексію.

Експериментальне дослідження Г. Кучинським процесу спільного рішення розумових завдань показало, що в діалозі може бути не одна, а дві і більше тем, а також, що та чи та тема в діалозі часто не розвивається безперервно, оскільки постійно здійснюються переходи до нових тем або повернення до залишених тем. Ми вважаємо, що зміна тем в діалогічному спілкуванні здійснюється за допомогою процесуальної рефлексії, яка оцінює загалом кожен етап ситуації спілкування і створює передумови для регуляції процесу спілкування.

При цьому Г. Кучинський зазначає, що взаємодія партнерів діалогу виявляється не тільки в боротьбі за тему діалогу, але й у боротьбі за напрямок її розвитку.

Важливою особливістю динаміки мовного спілкування є те, що в ньому здійснюються прямі переходи – від зовнішнього діалогу до внутрішнього, і зворотні переходи – від внутрішніх діалогів до зовнішніх. Суттєвим є те, що розриви у розвитку тем зовнішнього діалогу і раптові переходи від одних тем до інших часто детерміновані саме ходом внутрішніх діалогів співрозмовників. На нашу думку, у цих процесах – боротьби за тему і напрямок діалогу, прийнятті рішення про переходи від зовнішнього діалогу до внутрішнього і, навпаки – центральна роль належить рефлексії.

Другий напрямок загальнопсихологічного дослідження діалогічного процесу рішення розумових завдань здійснено у роботах А. Брушлінського [4] і В. Полікарпова [5]. Автори виходять із протиставлення діяльнісного тому знакоцентристського підходу у вивченні мислення як діяльності та процесу; вивчають особливості механізму аналізу через синтез в умовах діадичного розв'язання розумових завдань. Результати цих експериментальних досліджень розкривають важливі й цікаві особливості аналізу й синтезу мислення під час діалогічної взаємодії партнерів. Зокрема, встановлено, що в умовах діалогічного розв'язання розумових завдань виникає тенденція до зближення аналітико-синтетичних процесів учасників взаємодії; створюється загальний банк рішення – результат зближення аналітико-синтетичних процесів підслідних.

Виявлено, що успішність розв'язання розумових завдань в умовах діалогічного взаємодії більш висока, ніж в умовах індивідуального вирішення завдань. Принципово важливо, що в діадичному розв'язанні розумових завдань рефлексія набуває нових особливостей і це дозволяє увести поняття діалогічної рефлексії. Така рефлексія має процесуальний, згорнутий, ситуативний характер і не є мотиваційно і процесуально самостійною діяльністю [7, с. 24].

Головне полягає в тому, що аналіз через синтез є не тільки основним механізмом пізнавальної взаємодії кожного пізнавального суб'єкта з об'єктом, але й основним механізмом процесуальності суб'єкт-суб'єктної взаємодії індивідів в умовах діалогу. У цьому автори вбачають принципове виявлення недіз'юнктивності суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин учасників спільного розумового процесу.

Результатом експериментів А. Брушлінського і В. Полікарпова є висновок про те, що специфічні міжособистісні стосунки в діадах випробовуваних формуються залежно від стадій аналізу задачі підслідними і процесів прогнозування можливого рішення [5]. Якщо випробовувані перебувають на одній стадії аналізу і здійснюють однакові прогнози, то виникають взаємини кооперації. Якщо партнер здійснює новий прогноз, то це призводить до конфлікту – продуктивного або непродуктивного. В умовах дискусії актуалізується тенденція зміни лідера, викликана переходом ініціативи до випробовуваного, який запропонував новий прогноз.

Принципова методологічна позиція авторів дослідження виявляється у тому, що в умовах спільної діяльності саме спілкування підпорядковане пізнанню, а не навпаки. Однак, із діалогічної позиції, цей висновок є і дискусійним, оскільки на різних етапах у різних ситуаціях спільної діяльності чинниками детермінації можуть бути як спілкування, так і пізнання. Тому позиція А. Брушлінського і В. Полікарпова про примат пізнавальної детермінації, на наш погляд є свідченням парадигмальних відмінностей монологічного і діалогічного підходів у психології.

Важливою перспективою розуміння й дослідження проблеми діалогу і рефлексії у процесах пізнання, мислення, спілкування та навчання є вивчення природи цих явищ із позицій екзистенційно-онтологічної концепції діалогу [6; 13]. Згідно з цією

концепцією, діалог розглядається як феномен, що має п'ять феноменологічних аспектів (іпостасей): процес, подія, співбуття, самобуття та іншобуття. Ці аспекти іпостасі діалогу можуть виявлятися і розвиватися, автономно, але часто вони перетинаються або поєднуються.

Екзистенційно-онтологічна природа діалогу й рефлексії зумовлює парадоксальні взаємини, оскільки діалог, у якому немає елементів рефлексії (або рефлексія, позбавлена елементів діалогу), втрачають зміст, смисл і розвиток. Виходячи з такого розуміння діалогу і рефлексії, вважаємо, що феноменологія визначається фундаментальним екзистенційно-онтологічним принципом, згідно якого «існування явища передує його сутності» і є більш важливою особливістю, ніж дана сутність [9]. Унаслідок цього, природа діалогу і рефлексії відповідає гештальт-терапевтичному принципу «як важливіше, ніж чому» і дозволяє розглядати діалог і рефлексію не тільки як засіб здійснення діяльності або досягнення інших цілей, але насамперед як самоцінність і справжній сенс буття оскільки кожен діалог і кожен акт рефлексії мають процесуальний характер і являють внутрішню суперечливу єдність завершеності, гештальтності і принципової незавершеності, недиз'юнктивності і відкритості до подальшого розвитку – до процесуальності.

Здійснене теоретичне дослідження психолого-педагогічних особливостей діалогу і рефлексії дозволило розкрити багатоманітну природу цих явищ та з'ясувати різноманітні зв'язки у процесах пізнання, мислення і навчання. Наше дослідження показало науково-практичну значущість таких підходів до розуміння явищ діалогу і рефлексії.

Водночас ми дійшли висновку про особливу актуальність і перспективу екзистенційно-онтологічного підходу до розуміння діалогу та рефлексії, оскільки це сприяє сутності, змісту, структури, динаміці, функцій та інших особливостей і закономірностей окреслених явищ у процесах пізнання, мислення, спілкування й навчання.

Література

- 1. Ахутіна Т. В.** Теорія речевого об'єднання в трудах М. М. Бахтіна і Л. С. В'єготського / Т. В. Ахутіна // Вєстник Моск. ун-та. Сер. 14. Психологія, 1984. – С. 3–13.
- 2. Белова Е. С.** Психологіческие особенності розвитку діалогу / Е. С. Белова // Человек в мире діалогу : тезиси докладов и сообщеній. – Л. : АН СССР, 1990 – С. 102–104.
- 3. Библер В. С.** Мышление как творчество. Введение в логику мысленного діалогу / В. С. Библер. – М. : Политгиздат, 1975. – 399 с.
- 4. Брушлинский А. В.** Мышление и прогнозирование / А. В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1979. – 230 с.
- 5. Брушлинский А. В.** Диалог в процессе познания / А. В. Брушлинский, В. А. Поликарпов // Познание и общение; под ред. Б. Ф. Ломова, А. В. Бєляєвой, М. Коула. – М. : Наука, 1988. – С. 24–35.
- 6. Бубер М.** Два образа веры / М. Бубер. – М. : Республика, 1995. – 423 с.
- 7. Давыдов В. В.** Види обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 423 с.
- 8. Кучинский Г. М.** Диалог и мышление / Г. М. Кучинский. – Минск : Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.
- 9. Ладенко И. С.** Рефлексивный диалог как форма поиска компромиссной позиции / И. С. Ладенко // Человек в мире діалогу : тезиси докладов и сообщеній. – Л. : АН СССР, 1990. – С. 23–25.
- 10. Матюшкин А. М.** Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
- 11. Найденова Л. А.** Диалог и рефлексивные способности партнеров / Л. А. Найденова // Человек в мире діалогу : тезиси докладов и сообщеній. – Л. : АН СССР, 1990. – С. 158–159.

- 12. Палагіна І. В.** Формирование рефлексивной культуры диалога при решении учащимися творческих задач / И. В. Палагіна, И. Н. Семенов // Человек в мире диалога : тезисы докладов и сообщений. – Ленинград : АН СССР, 1990. – С. 169–172.
- 13. Тайсіна Э. А.** Познавательный диалог и научная картина мира / Э. А. Тайсіна // Человек в мире диалога : тезисы докладов и сообщений. – Л. : АН СССР, 1990. – С. 210–212.

УДК 378.147

Галина Журба

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА СПЕЦТЕХНОЛОГІЙ

Журба Г. П. Психолого-педагогічні основи підготовки майбутнього викладача спецтехнологій.

У сучасних умовах ніяк не можна трактувати навчання тільки як формування у студентів певної системи знань, умінь та навичок. Формування мотиваційної сфери студентів здійснюється шляхом усвідомлення цільової установки, звертання уваги студентів не тільки на значущість певного навчального матеріалу для вивчення інших тем курсу, а й для подальшої професійної діяльності, добір цікавого, привабливого для студентів змісту, забезпечення професійної спрямованості цього змісту тощо.

Ключові слова: розумова діяльність студентів, методи навчання, міжпредметні зв'язки.

Журба Г. П. Психолого-педагогические основы подготовки будущего преподавателя спецтехнологий.

В современных условиях нельзя трактовать обучение только как формирование у студентов определенной системы знаний, умений и навыков. Формирование мотивационной сферы студентов осуществляется путем осознания целевой установки, обращения внимания студентов не только на значимость данного учебного материала для изучения других тем курса, но и для дальнейшей профессиональной деятельности, подбора интересного, привлекательного для студентов содержания, обеспечения профессиональной направленности этого содержания и т.д.

Ключевые слова: умственная деятельность студентов, методы обучения, межпредметные связи.

Zhurba G. P. Psycho-pedagogical bases of preparing of the future special technology teacher.

Under present conditions it can not be treated only as training students in forming a system of knowledge, skills and abilities. Forming the motivational sphere of students is done by understanding the target set, taking into account not only the students on the importance of the training material for the study of other topics of the course, but also for future professional activities, selection of interesting, attractive content for students, providing professional orientation of the content and more.

Key words: mental activity of students, teaching methods, interdisciplinary communication.

Найважливішим напрямком удосконалення процесу навчання є врахування психологічних закономірностей пізнавальної діяльності студентів, активізація їхніх

психічних процесів. Формування мотиваційної сфери студентів здійснюється через усвідомлення цільової установки, звертання уваги студентів не тільки на значущість певного навчального матеріалу для вивчення інших тем курсу, а й для подальшої професійної діяльності, добір цікавого, привабливого для студентів змісту, забезпечення професійної спрямованості цього змісту тощо.

Незаперечним є той факт, що в сучасних умовах ніяк не можна трактувати навчання тільки як формування у студентів певної системи знань, умінь та навичок. Висувається завдання організувати навчання так, щоб воно максимально забезпечувало не тільки розумовий розвиток студентів, а й готовність до майбутньої професійної діяльності. Тому слід говорити не просто про навчання, а про навчання, яке розвиває, а також про діяльнісний підхід у навчанні.

Нині наявна значна кількість науково-теоретичних і науково-методичних праць, у яких аналізується сутність психолого-педагогічних основ підготовки майбутніх викладачів спецтехнологій (О. Овчарук, О. Пометун, Г. Терещук, А. Хуторський та ін.). Плідно досліджує проблему розумового розвитку учнів Н. Менчинська. Становить інтерес позиція Л. Занкова. Перелік найбільш загальних критеріїв розумового розвитку особистості подає Н. Левітов.

Проте, незважаючи на збільшення кількості наукових публікацій з проблем психолого-педагогічної підготовки студентів, необхідними є розроблення способів реалізації взаємозв'язку освітніх, розвивальних та виховних функцій навчання.

Отже, дидактична проблема психолого-педагогічних особливостей підготовки майбутніх викладачів вимагає багатоаспектного підходу, синтезу й узагальнення накопичених ідей і практичних рішень.

Meta stammi – схарактеризувати психолого-педагогічні основи підготовки майбутнього викладача спецтехнологій.

Ефективність навчання визначається не тільки змістом, а й способом діяльності щодо його засвоєння, або операційний компонент діяльності. Визначення операційного компонента навчальної діяльності і процес формування його у студентів становлять центральну психологічну проблему навчання людини. Засвоєння студентами системи дій, за допомогою яких здійснюється розв'язання навчальних завдань, утворює основний стрижень процесу учіння.

Навчальна діяльність має своїм змістом оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових понять, це діяльність студентів з опанування системи знань, навичок та умінь у процесі навчання [6]. Прямою метою і продуктом навчальної діяльності є учіння. Учіння є основою всебічного розвитку індивіда, формування особистості, підготовки студента до трудової діяльності. Результати учіння – знання, навички і уміння – є елементами індивідуального досвіду людини. Засвоєння знань, навичок та умінь здійснюється через розв'язання студентом навчальних задач.

Одним з першочергових завдань удосконалення навчального процесу у вищій школі є формування у студентів культури навчальної діяльності, виявами якої є прагнення особистості до розвитку своїх інтелектуальних здібностей, удосконалення своєї діяльності, досягнення її найвищого творчого рівня.

У психології і педагогіці вищої школи під активізацією навчальної діяльності студентів розуміють цілеспрямовану діяльність викладача, спрямовану на розроблення і використання такого змісту, форм, методів, прийомів та засобів навчання, які сприяють підвищенню інтересу, активності, творчої самостійності студента в засвоєнні знань, формуванні вмінь та навичок, застосуванні їх на практиці [5]. До поняття активізації навчальної діяльності дотичне поняття

інтенсифікації навчання – відшукування можливостей передавання студентам обсягу інформації, який збільшується за незмінної тривалості навчання.

Проблеми активізації й інтенсифікації навчально-виховного процесу можуть розв'язуватись шляхом забезпечення адекватності зовнішніх форм і засобів навчання його внутрішньому змісту; інтенсифікації навчальної діяльності кожного окремого студента і, нарешті, інтенсифікації взаємодії викладача зі студентами і студентів між собою в навчальному процесі.

Питання інтенсифікації педагогічного процесу можуть розглядатись і більш детально стосовно окремих аспектів навчального процесу. Інтенсифікація може бути досягнута за рахунок удосконалення двох основних компонентів навчально-виховного процесу: змісту та методів навчання. Удосконалення змісту навчання щонайменше передбачає:

- раціональний добір навчального матеріалу із виокремленням основного, базового, і другорядного, додаткового;

- перерозподіл обсягу навчального матеріалу в часі з тенденцією максимальної концентрації нового в початковий період навчання;

- концентрацію аудиторних годин занять також на початковому етапі навчання;

- нерівномірне дозування навчального матеріалу для забезпечення багаторівневого відпрацювання нового матеріалу;

- забезпечення логічної наступності нового і опрацьованого навчального матеріалу та активне використання нового для більш глибокого засвоєння пройденого, виходячи із розуміння процесу пізнання як такого, що розвивається не лінійно, а за спіраллю;

- більш економне і раціональне використання кожної хвилини аудиторного часу.

Удосконалення другого компонента навчально-виховного процесу – методів навчання – забезпечується:

- широким використанням колективних форм пізнавальної діяльності;

- формуванням у викладача відповідних навичок організації керування колективною навчальною діяльністю студентів;

- звертанням до різних видів проблемного навчання;

- удосконалення навичок професіонального педагогічного спілкування, яке сприяє мобілізації творчого мислення студентів;

- реалізацією індивідуального навчання в умовах групової взаємодії з використанням продуманого добору форм спілкування та навчальних завдань з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, які входять до навчальних груп;

- рівномірним просуванням усіх студентів незалежно від початкового рівня їх знань та індивідуальних здібностей;

- широким використанням найновіших наукових даних у галузі психології формування особистості і соціальної психології колективу.

Задля активізації пізнавальних процесів викладач повинен подавати матеріал на високому науковому рівні і водночас доступно; прагнути використовувати можливості усної мови для керування увагою та сприйняттям (гучність, тембр, інтонація, паузи), звертати увагу студентів на найбільш значущі твердження, різноманітними способами створювати позитивний емоційний фон процесу навчання. Вагомим засобом активізації є проблемне навчання, що ґрунтується на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності і передбачає специфічне поєднання прийомів та методів викладання й учіння, якому притаманні основні риси наукового пошуку.

Критерієм значущості кожного заняття є рівень активності розумової діяльності студентів, який визначається такими компонентами, як: інтерес до учіння, ініціативність у навчальній роботі, самостійність і напруження розумових і фізичних сил задля досягнення пізнавальних цілей, які виникають у процесі навчання.

У стимулюванні пізнавальної активності велике значення має вміння викладача спонукати студентів до осмислення логіки й послідовності у викладенні певної теми, до виокремлення в ній головних і найбільш суттєвих положень. Значний ефект в активізації розумової діяльності студентів під час усного викладу матеріалу забезпечує прийом, який ставить їх перед необхідністю робити порівняння, зіставляти нові факти, приклади і положення з тим, що вивчалось раніше.

Процес навчання в педагогічному вищому навчальному закладі є одночасно дидактичним і психологічним. Найтісніше об'єднання засвоєння знань, формування професійних навичок і вмінь, наукового пошуку, розвитку вищих розумових якостей студентів, активізації їхньої пізнавальної діяльності реалізується в навчальному процесі через здійснення міжпредметних зв'язків.

Засвоєння студентами провідних світоглядних ідей навчальних дисциплін через визначення і реалізацію міжпредметних зв'язків повинно забезпечити єдність функцій освіти, розвитку і виховання у предметній системі навчання. Під впливом міжпредметних зв'язків пізнавальні уміння, які набуваються студентами, стають узагальненими, загальнопредметними і міжпредметними.

Міжпредметні зв'язки визначаються змістом математичних дисциплін. Г. Федорець уважає навчальну тему найбільш рухомою дидактичною ланкою, через усебічне розкриття провідних положень якої досягається розкриття провідних ідей навчальної дисципліни і взаємозв'язку наук. Отже, педагогічно доцільним є встановлення і подальша реалізація міжпредметних зв'язків на рівні навчальної теми. Саме тому провідні положення навчальної теми і провідні ідеї навчальної дисципліни постають інтегровальним стрижнем, навколо якого вибудовується не тільки зміст, але й увесь навчальний процес.

Деякі дидактики [2] пропонують відокремлювати в робочих навчальних програмах теми, які не сприяють реалізації міжпредметних зв'язків, оскільки навчальні дисципліни є основами наук, повнота та цілісність яких не можуть бути порушені.

Також не можна знехтувати значенням інформаційної культури педагога – формування знань, навичок та вмінь, необхідних для використання комп'ютера як засобу своєї майбутньої професійної діяльності. Крім того, інформаційна культура всіх педагогів є необхідною передумовою ефективної реалізації міжпредметних зв'язків між навчальними дисциплінами.

Специфіка підготовки студентів технологічних спеціальностей педагогічних вищих навчальних закладів зумовлена спрямованістю останньої на формування вмінь і навичок. Урахування цієї специфіки сприяє вдосконаленню структури курсів дисциплін, забезпеченню їхньої професійної спрямованості, цільової диференціації й раціоналізації.

Зміст професійної підготовки студентів складає певний обсяг системних наукових знань, практичних навичок і вмінь, а також світоглядних і морально-етичних ідей, якими має оволодіти студент у процесі навчання технічних дисциплін.

Здібності до учіння тісно пов'язані з розумовим розвитком особистості, але ці поняття не тотожні. Розумовий розвиток особистості відбувається не лише у процесі учіння, а й в інших видах людської діяльності. Здібність до учіння є відносно стійкою індивідуальною особливістю людини і характеризує процес засвоєння знань легкістю та швидкістю здобуття знань, оволодінням прийомами розумової діяльності,

уміннями організувати знання в систему, сформованістю раціональних способів навчальної роботи.

Література

- 1. Власенко К.** Формування умінь і навичок студентів вищих навчальних закладів у процесі евристичної діяльності / К. Власенко // Рідна школа. – 2005. – № 4. – С. 55–60.
- 2. Гавришак Г. Р.** Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ / Г. Р. Гавришак // Матеріали регіонального науково-практичного семінару «Професійні компетенції та компетентності вчителя» (28-29 листопада 2006 р.) – С. 31–32.
- 3. Герлянд Т.** Сучасні аспекти формування професійної компетентності майбутніх викладачів спецдисциплін / Тетяна Герлянд // Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал. – 2010. – № 1–2. – С. 37–43.
- 4. Кадемія М. Й.** Сучасні методи та інноваційні технології навчання / М. Ю. Кадемія // Професійно-технічна освіта. – 2004. – № 2. – С. 49–51.
- 5. Марігодов В. К.** Системний підхід до підготовки проблемної лекції / В. К. Марігодов // Нові технології навчання: [наук.-метод. зб.] / М-во освіти і науки України, Ін-т інновац. технологій і змісту освіти. – К., 2007. – Вип. 46. – С. 10–16.
- 6. Погорелова Л. В.** Деякі аспекти творчої діяльності в процесі навчання / Л. В. Погорелова // Пробл. інж.-пед. освіти : [зб. наук. пр.] / Укр. інж.-пед. акад. – Х., 2007. – Вип. 18–19. – С. 125–132.

УДК 13.04

Лоліта Малицька

ВПЛИВ ЕТНОСТЕРЕОТИПІВ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ

Малицька Л. Б. Вплив етностереотипів на формування особистісної спрямованості.

Статтю присвячено актуальній проблемі етнічної ідентифікації в умовах соціально-політичної кризи. Розглядаються можливості соціалізації особистості, роль етностереотипів у цьому процесі, вплив етнічної ідентифікації на самореалізацію особистості в сучасному суспільстві.

Ключові слова: етнічна ідентифікація, етнічні стереотипи, соціалізація, самореалізація.

Малицькая Л. Б. Влияние этностереотипов на формирование личностной направленности.

Статья посвящена актуальной проблеме этнической идентификации в условиях социально-политического кризиса. Рассматриваются возможности социализации личности, роль этностереотипов в этом процессе, влияние этнической идентификации на самореализацию личности в современном обществе.

Ключевые слова: этническая идентификация, этнические стереотипы, социализация, самореализация.

Malitska L. B. Influence of ethnic stereotypes on forming personal orientation.

The article deals with actual problems of ethnic identification under conditions of the possibilities of personality's socialization, the role of ethnic identification in self-realization of personality at the modern society.

Key words: ethnic identification, ethnic stereotypes, socialization, self-realization.

Життя сучасної людини зумовлене насамперед позаетнічними характеристиками – рівнем освіти, фахом, рівнем добробуту тощо. Однак етнічність повністю не зникає, а перебуває в латентному стані і здатна виявлятися в актуальних моментах життя. Нині практично немає моноетнічних середовищ. Процес онтогенезу відбувається в поліетнічному оточенні. у такий спосіб на формування особистості впливають як генетичні засади, так і сформовані у суспільстві етнічні стереотипи. Етнічні стереотипи виявляються як жорстко фіксована етнічна настанова, що безпосередньо регулює сприйняття, поведінку й інтерпретацію поведінки оточення. Етнічні стереотипи сприйняття пов'язані насамперед з узагальненим та схематизованим описом властивостей і характеристик власної етнічної спільноти. На засадах етнічних стереотипів формується особистісна етнічна ідентичність. На думку Т. Стефаненко [5], розмежовують три типи етнічної ідентичності людини в поліетнічному середовищі: 1) моноетнічна ідентичність – людина однозначно ототожнює себе з конкретним народом; 2) біетнічна ідентичність – людина одночасно зараховує себе до двох етнічних груп; найчастіше такий вид ідентичності виникає на основі того, що батьки належать до різних національностей; 3) маргінальна етнічна ідентичність – людина не може однозначно визначитися у власній етнічній приналежності. Г. Солдатова [4] вважає, що етнічний феномен в особистості формується на засадах трьох взаємопов'язаних процесів: 1) етнічної ідентифікації – ототожнення й самовизначення особистості за рахунок етнічної групи; 2) міжетнічної диференціації – поділу етнічних груп на власну й інших, та усвідомлення міжетнічних розбіжностей; 3) усвідомлення ставлення як до власної, так і до інших етнічних груп. Змістом етнічної ідентичності є як свідомі, так і несвідомі компоненти.

Психолог З. Фрейд [5] у психологічних творах, присвячених мазохізму, наголошує на тому, що «моральний мазохізм – переважаюча особистісна якість багатьох слов'янських типів характеру, яку можна вважати національною особливістю». Він вважає, що «моральний мазохізм» – найважливіша форма вияву мазохізму, що виявляється здебільшого як вияв несвідомого через почуття провини. На думку З. Фрейда, він найменше пов'язаний з людською сексуальністю. У ньому не культивуються суб'єкт-суб'єктні відносини як чинник мазохістських схильностей. Змістове навантаження переживань відсторонене. Головне значення має сам факт страждання як самоціль, незважаючи на те, що його спонукає чи то інша особа, чи абстрактні сили й обставини. Руйнівні потяги спрямовані на внутрішній світ проти власного «Я». Користі від цього немає ні для моралі, ні для особистості. Хоч індивід і має можливість, незважаючи на власний мазохізм, зберегти – повністю або частково – свою моральність, більша частина його сумління може пропасти в мазохізмі. «Моральний мазохізм» спокушає до «тріховних» вчинків, які в подальшому повинні компенсуватися наріканнями садистського сумління та покаранням, що походить від великої батьківської сили долі. Щоб спровокувати покарання з боку батьківського представника, мазохіст повинен робити щось нерациональне, працювати попри власну вигоду, руйнувати перспективи, котрі відкриваються йому в реальному світі, а як крайня міра – покінчити з власним існуванням.

Обмеженість інформації з окресленої проблеми спонукала нас провести дослідження особистісних характеристик самовизначення у студентському середовищі. Юнацький вік був обраний як період прийняття відповідальних рішень, що визначають все подальше життя людини: обрання професії і свого місця в суспільстві, визначення сенсу життя, формування світогляду та життєвої позиції, створення сім'ї. Найважливіший процес юнацького віку – становлення самосвідомості, сталого образу власної особистості, власного «Я». Формування

самосвідомості при цьому відбувається одночасно в трьох напрямках. По-перше, це відкриття власного внутрішнього світу. Юнаки починають сприймати свої емоції не як похідне від зовнішніх подій, а як стан свого «Я». Виникає почуття відмінності від інших, несхожості, власної особливості, інколи почуття самотності. По-друге, з'являється усвідомлення невідворотності часу, розуміння скінченності існування. Саме з розумінням обмеженості життєвого шляху виникає потреба з'ясувати його сенс, власні перспективи, майбутнє, мету існування. Поступово з мрій, де все цілком можливе, та абстрактного ідеалу окреслюються більш-менш реалістичні плани діяльності, з яких і треба обирати найперспективніший. Життєвий план охоплює всю сферу особистісного самовизначення: моральний образ, стиль життя, рівень домагань, обрання професії й місця в суспільній ієрархії. Усвідомлення мети, життєвих намірів, життєвого плану – важливий елемент самоусвідомлення особистості. По-третє, формується цілісне уявлення про самого себе, причому спочатку усвідомлюються анатомічні особливості, зовнішність, привабливість, а потім вже морально-психологічні, інтелектуальні, вольові якості. На засадах аналізу досягнутих результатів в різних видах діяльності, врахування думок інших про себе та самопостереження, самоаналізу своїх якостей і здібностей формується самоповага – узагальнене ставлення до себе.

Соціальні зміни та потрясіння сучасності зумовили те, що особистість опинилася у стані, що характеризується кризою етнічної ідентичності. Н. Лебедева [2] виокремлює такі ознаки кризи: 1) втрата позитивного сприйняття своєї етнічної приналежності; 2) переживання негативних почуттів, пов'язаних саме з етнічною приналежністю; 3) незадоволеність громадянською приналежністю; 4) негативна або зверхню позитивна (захисна) етнічна ідентичність; 5) інтолерантність щодо інших етносів; 6) втрата почуття патріотизму; 7) втрата сенсу життя.

Відхилення від нормальної позитивної етнічної ідентифікації, на думку Г. Солдатової, можуть бути п'яти типів: 1) етнічна індиферентність (космополітизм) виникає тоді, коли особистісна ідентичність стає набагато важливішою, ніж етнічна; 2) гіпоідентичність (етнонігілізм) – небажання підтримувати власні етнокультурні цінності, іноді негативізм стосовно власного народу; 3) гіперідентичність характеризується намаганням етнічного домінування, схильністю до етноцентризму, що виявляється у трьох видах: а) етноegoїзм – відносно лояльний вид, що найчастіше виявляється на вербальному рівні у вигляді напруження і дратівливості під час спілкування з представниками іншого народу; б) етноізоляціонізм – переконаність в унікальності власного народу і зверхньому ставленні до інших; в) національний фанатизм – готовність до будь-якої діяльності в ім'я етнічних інтересів, виправдання будь-яких жертв.

Соціально-історичні умови, у яких проходить процес соціалізації особистості, суттєво впливає на її успішність. Так за теорією етногенезу Л. Гумільова [1], у період бурхливого розвитку етносу в суспільстві починають домінувати цінності, що акцентують значення особистісного успіху, ризику й добробуту в різних галузях суспільного життя, така спрямованість зумовлює до стимуляції прогресивного розвитку етносу. При цьому, найбільш вдало соціалізованими стають особистості з яскраво вираженою індивідуальністю, самореалізація яких обумовлена насамперед суспільними інтересами. Такі люди ототожнюють себе з людством, підкорюючи цим двом домінантам сталі групові норми, тобто в них виразно сформованими є саме особистісний та загальнолюдський рівень ідентичності.

У стабільні періоди розвитку суспільства більш соціально адаптованими

виявляються люди, у яких переважає груповий рівень ідентичності. Їм притаманні соціотипічні форми поведінки, що виражають спрямованість системи до збереження. У кризові історичні моменти буття мають попит різні типи особистостей: з одночасним загальнолюдським та індивідуально-особистісним рівнем ідентичності; що намагаються врятуватися від суспільної негоди у звичних стереотипах групових норм, що притаманні стабільному етапу розвитку соціуму. В умовах суспільної кризи домінування такого типу особистостей призводить до пошуку «зовнішніх ворогів», визнання переваг виключно своєї (національної, професійної, вікової, територіальної) групи. Соціальна криза характеризується, як правило, змінами «ідеологічних цінностей» суспільства, причому динаміка цього суспільно-історичного процесу може не збігатися з індивідуальними адаптаційними процесами і можливостями особистості. Під час руйнування «ідеологічної цілісності» виникають додаткові перешкоди, коли окремі найбільш обдаровані індивіди впадають у стан психосоціального мораторію, що виражається у відстороненні від загальної системи суспільних цінностей і формуванні власної. Молоді люди, які перебувають у цьому стані, можуть сформувати як позитивну, так і негативну ідентичність, котра представляє собою два полюси континуума. Його центр складають такі типи світогляду, які не сприймають існуючу систему цінностей, водночас не вступають з нею у відвертий конфлікт. На негативному полюсі цього континуума знаходяться молоді люди, що мають власну систему норм, традицій, поглядів, відповідно до яких вони не тільки не сприймають загальноприйняті соціальні норми, але і порушують їх, створюючи тим самим злочинну субкультуру.

У стан соціального мораторію може впасти не тільки одна людина або група людей, а і ціле покоління, юність якого прийшла на період буремних соціальних змін.

Соціалізація, як особистісний процес, ґрунтується на властивостях, притаманних цій особистості (здібностям, зовнішнім даним, рівнем конформності, комунікабельності, індивідуальному рівню ідентичності), тобто спрямованості на розвиток власних здібностей, усвідомленню власного життєвого шляху як унікального. Критеріями соціалізованої особистості можна вважати: зміст сформованих установок, стереотипів, цінностей, картин світу; адаптованість особистості, її нормотипічна поведінка, стиль життя; соціальна ідентичність (групова і загальнолюдська). Головним критерієм соціалізованості особистості є не рівень її конформізму, пристосовницьких якостей, а незакомплексованість, упевненість, самостійність. Головна мета соціалізації не в її уніфікації, а в задоволенні потреби в самореалізації.

Досліджуючи процес етнічної ідентифікації в юнацькому віці, ми орієнтувалися на теорію соціального порівняння Леона Фестінгера [6]. Основні положення цієї теорії полягають у тому, що:

1. Люди потребують оцінки власних суджень і здібностей.
2. Оцінюючи самих себе, люди спираються на процеси соціального порівняння, і чим більш доступні об'єктивні, несочіальні способи оцінки, тим більше люди спираються на ці процеси. Чим меншою є однозначна і структурована об'єктивна реальність, тим частіше люди надають перевагу процесам соціального порівняння.
3. Людям притаманне намагання порівнювати себе з тими, хто на них подібний. Чим більше судження і здібності тих, хто поряд, подібні до суджень і здібності певної людини, тим більше вони підходять на роль референтної групи. Людина не порівнює себе з тими, хто разуче відрізняється від неї.
4. Чим більше здібності і судження людини відповідають судженням і

здібностям тих, з ким вона себе порівнює, тим більш стабільна, коректна і точна інформація, яку надає це порівняння, тобто воно достатньо інформативне.

5. Чим вище потреба людини в оцінці власних суджень і здібностей, тим більше вона схильна до того, щоб бути привабливим для однодумців і до зменшення різниці між собою і ними. Людина робить це для збільшення соціального порівняння між собою і оточуючими.

Динамічний перехід від одного суспільного устою до іншого спричинив розмивання між етнічною ідентичністю й особистісною. Інформаційне поле перенасичене рекламною демонстрацією успішності тієї чи тієї національної спільноти, а національні, етнічні стереотипи, що пропонуються для засвоєння молоді, не адекватні сучасному темпу життєдіяльності. У своєму дослідженні ми пропонували студентам визначити, які властивості саме національного характеру можуть сприяти самореалізації людини в країні і за кордоном. Відповіді характеризувалися відвертою полярністю. З чого можна зробити висновок про достатньо високий рівень конформності, тобто залежно від зміни ситуації людина має намір радикально змінюватись, не обстоюючи власну особистісну цілісність. Ця цілісність має відносні межі, і в ній не задіяні етнічні стереотипи. Найважче студентам було визначитись, які з національних стереотипів будуть «конкурентно спроможні» порівняно з етнічними стереотипами інших національностей. Достатня поінформованість торкалася виключно слов'янських народів з переважною оцінкою, як «друзів нещастя». Закордонна версія самореалізації розглядається як більш бажана, але проблематична. Студенти ставлять успішність адаптації в іншому етносередовищі в залежність від ефективного наслідування й асиміляції, визнаючи за цими етносами домінуючу функцію. При цьому, прогнозувати можливості і наслідки наслідування для власної етнідентифікації спроби мінімальний відсоток студентів. Слід відмітити, що оцінки етностереотипів були здебільшого суб'єктивно-емоційного характеру і збігалися з характерологічними особливостями конкретних значущих особистостей. При цьому позитивним ознакам надавалася більш широка характеристика, ніж негативним. Загалом, визначалася несформованість образу як окремого представника етносу, так і етнічної спільноти, що негативно впливає на процес соціального порівняння й етноїдентифікації.

Найбільше занепокоєння викликає те, що етностереотипи не розповсюджуються на різноманітні сфери сучасної людської діяльності. Світ пропонує молодій людині багатогранний спектр професійної самореалізації. У ньому вже склалися сталі стереотипи, що прив'язують певну національність до успішності в окремих галузях (німці – машини, японці – техніка тощо).

Такі стереотипи знижують рівень тривожності і негативних очікувань та підвищують рівень домагань у юнацтва. Наші студенти, визнаючи за собою наявність розуму і здібностей, не мають впевненості в тому, що вдасться їх реалізувати особливо на теренах рідної держави. Це спричиняє зайву невротизацію і програмує упереджено низький рівень самооцінки. Аналогічна невизначеність стосується й особистого життя. Ми запропонували студентам скласти оптимістичний і песимістичний сценарії їх майбутнього сімейного життя на засадах етностереотипів. Виявилось, що уявлення про національний сімейний устрій в край обмежені і ґрунтуються на знаннях з шкільного курсу класичної літератури з домішками релігійних забобонів. Звісно, такого роду стереотипи не має привабливого значення. У певній частини студентства під впливом сучасної української модерної літератури сформувалися фатально песимістичні прогнози стосовно перспектив сімейного життя (О. Забужко «В Україні чоловік або раб, або кат») і мінімальні позитивні очікування

від подружнього життя та виховання нащадків. У цьому контексті йде репродуктивне наслідування іноземних етностереотипів, що призводить до не виправданих очікувань і неадекватної оцінки своїх ролевих обов'язків.

Людство сформувало різні моделі особистості залежно від етнокультурної специфіки. І. Кон [3] запропонував порівняльну характеристику західної і східної моделей особистості. Західна модель людини є активно-предметною. Особистість формується у процесі зовнішньої діяльності, в діях, вчинках, завдяки операціям з предметами. Східна модель особистості не надає головного значення предметній діяльності, вважаючи, що творча активність, як основа особистості, розвивається лише у внутрішньому духовному просторі і пізнається не практикою, а в процесі миттєвого осяяння, інсайту.

Західна модель обстоє самоцінність особистості. Тобто особистість для неї – це система, внутрішній космос. Східна етнокультурна модель, особливо японська і китайська, підкреслює залежність особистості від певної соціальної групи, вимагаючи приналежності до цієї групи, втілення її ідеалів, норм, цінностей. Тобто особистість – це атом у великому світі людей.

Західна модель розуміє особистість як цілісну систему. Роздробленість, численність «Я» сприймається європейцями як ненормальність, як розлад, що потребує лікування. В японській моделі, навпаки, особистість сприймається як численність, сукупність різних обов'язків стосовно суспільства, батьків, фірми, сім'ї, самого себе.

Західна етнокультурна модель оцінює особистість в цілому, її вчинки в різних ситуаціях вважаються похідною однієї і тієї ж сутності. На Сході уникають судити про людину в цілому, розділяючи її поведінку на окремі галузі, у кожній з яких діють власні закони і норми поведінки.

На Заході люди намагаються пояснювати поведінку людей, виходячи з розуміння мотивів тієї чи іншої діяльності. Для них, насамперед, важливо зрозуміти, чому людина поводить себе таким чином: з почуття вдячності, патріотизму, корисливих намірів тощо. Важливим вважається моральний аспект вчинків людини. На Сході поведінка оцінюється загальними правилами і нормами. Важливо не те, чому людина так вчиняє, а відповідає її поведінка загальноприйнятим в цьому етносі нормам і правилам.

Людина західної культури чітко усвідомлює власну відмінність від інших, свою «замість». Для людини східної культури важлива реалізація себе лише як частини цілого певної спільноти. Люди Сходу більше стурбовані збереженням власної групової ідентичності. На Заході люди зорієнтовані на самореалізацію. Особистісні особливості людей західної і східної культур обумовлені насамперед різницею в системі цінностей.

Сучасна глобалізація світу спонукає до трансформації етностереотипів. Еволюційна їх трансформація має позитивний контекст, оскільки підвищує адаптаційну спроможність етносу. Надає можливість відчувати себе співчасником світових суспільно-історичних процесів, пов'язуючи попередні надбання етносу з сучасними і прогностичними. Отже, створюється певний психотерапевтичний ефект стабільності, котрий забезпечується етноідентичністю. Навіть при достатньо тривалому періоді політичних кризових явищ, етноідентифікованість суспільства здатна знизити рівень його невротизації. Етностереотипи, як гарантовано працюючі і перевірені часом схеми поведінки в період суспільно-політичної кризи, можуть бути чи не єдиним стабілізуючим психічний стан чинником. Тому несформованість етностереотипів

у сучасної молоді, як наслідок швидкісного переходу від імперської провінції до незалежності, є додатковим дезадаптуючим чинником на тлі загальної суспільної невизначеності. З ним пов'язані намагання молоді ідентифікувати себе з деструктивними культурами, що виявляються в етнічних химерах на межі суперетнічних систем. Химера – це форма контакту несумісних етносів різних суперетнічних систем, за якого зникає їх своєрідність. Химера характеризується як загал деетнізованих людей, етнічних маргіналів, що втратили рідні етнічні стереотипи та етнічні традиції. Результатом такої етнічної дисфункції стає психічна дезадаптація з відповідними розладами нервової системи людини. На відміну від етносу, химера не може розвиватися, а паразитує деякий час у його тілі. Здебільшого вони складаються під час вторгнення представників одного суперетносу на терени проживання іншого, після чого агресор намагається жити не за рахунок освоєння ландшафту, а за рахунок переможених. Химера як псевдоетнічна спільнота, протиставляє себе всім, відкидаючи традиції й замінюючи їх постійним оновленням «новизни». Тобто в химери немає вітчизни, що робить її чутливою до негативного світосприймання. Тому химери – поживне середовище для виникнення антисистем, що будуються за принципом обману – стереотип як генерального стереотипу поведінки і найчастіше оселяються у мегаполісах, портових, прикордонних містах. Звичайно, не всі деетнізовані люди входять до антисистем, а виключно ті, кому притаманне негативне світосприймання. Коли під впливом яких-небудь зовнішніх чинників негативне світосприймання починає доминувати, етнос або його частина мутує в антисистему.

Література

1. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилев. – Л. : Айрис-Пресс, 2007. – 560 с.
2. Лебедева Н. М. Базовые ценности русских на рубеже ХХ1 века / Н. М. Лебедева // Психологический журнал. – 2000. – Т. 22. – № 3. – С. 75–89.
3. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 383 с.
4. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 386 с.
5. Фрейд З. Работы о мазохизме / З. Фрейд; [пер. с нем.] / З. Фрейд. – М. : РИК «Культура», 1992. – 384 с.

УДК 681.515:378

Людмила Цвіркун

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК МОТИВАЦІЇ У НАВЧАННІ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Цвіркун Л. О. Інформаційно-комунікаційні технології як чинник мотивації у навчанні графічних дисциплін.

У статті розглянуто можливості інформаційно-комунікаційних технологій, що сприяють посиленню уваги та інтересу до навчання графічних дисциплін за рахунок наочності і візуалізації. З'ясовано, що виконання моделюючих завдань, інженерно-графічних робіт та навчальних проектів за допомогою сучасних графічних програм сприяє посиленню мотивації до графічної підготовки.

Ключові слова: інженер, графічні дисципліни, інформаційно-комунікаційні технології, мотивація, проектно-конструкторська компетентність.

Цвіркун Л. А. Информационно-коммуникационные технологии как фактор мотивации в обучении графических дисциплин.

В статье рассмотрены возможности информационно-коммуникационных технологий, способствующие усилению внимания и интереса к изучению

графических дисциплин за счет наглядности и визуализации. Выяснено, что выполнение моделирующих заданий, инженерно-графических работ и учебных проектов с помощью современных графических программ способствует усилению мотивации в графической подготовке.

Ключевые слова: инженер, графические дисциплины, информационно-коммуникационные технологии, мотивация, проектно-конструкторская компетентность.

Tsvirkun L. O. Information and communication technology as a motivating factor in learning graphic disciplines.

The possibilities of information and communication technologies that increase the attention and enthusiasm for learning graphic disciplines due to the visibility and visualization, it is found that the performance of the tasks of modeling, engineering and graphic works and educational projects with the help of modern graphics software enhances motivation in graphic preparation.

Key words: engineer, graphic disciplines, information and communication technology, motivation, design and engineering expertise.

У зв'язку з постійним розвитком інформаційних технологій спостерігається інноваційна спрямованість освітнього процесу ВНЗ. Це сприяє активізації науково-технічної та професійної діяльності майбутніх інженерів, що вимагає оволодіння низкою компетенцій, з-поміж яких проектно-конструкторська компетентність посідає одне з чільних місць. В умовах сьогодення майбутній фахівець повинен не лише правильно читати креслення та схеми, виконувати інженерно-графічні завдання, оперувати просторовими образами, а й уміти застосовувати інформаційні технології та сучасні графічні програми у процесі професійної діяльності.

Відповідно, графічна підготовка повинна проходити із застосуванням новітніх технологій та забезпечувати всебічний розвиток майбутнього інженера. Про це свідчать Проект Закону України «Про діяльність у сфері інформатизації», закони України «Про Національну програму інформатизації», «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки», у яких зазначено, що з-поміж основних завдань вищої освіти є формування інформаційної, дослідної, проектно-конструкторської компетентності зокрема, насамперед через створення системи освіти, зорієнтованої на використання інноваційних технологій у формуванні компетентного фахівця [4]. Тому для успішної професійної діяльності студенту необхідно усвідомити можливості комплексного поєднання традиційних та інноваційних технологій, що забезпечить підготовку інженерних кадрів, здатних професійно розв'язувати завдання виробничого характеру.

У процесі вивчення графічних дисциплін необхідно зацікавлювати студентів до майбутньої професійної діяльності, навчати використовувати отримані знання у процесі розв'язання завдань професійного спрямування, що сприятиме формуванню широкого наукового світогляду й мотивації до здобуття нових знань. Тому застосування графічних програм спонукатиме майбутніх інженерів не лише до плідної та продуктивної роботи, а й мотивації до навчання, насамперед через уміння працювати в команді, використовуючи комунікативні уміння й самостійний досвід.

Мета статті – розглянути можливості інформаційно-комунікаційних технологій, які сприяють формуванню проектно-конструкторської компетентності майбутнього інженера у процесі графічної підготовки.

У контексті проблеми, що з'ясовується, слід зауважити, що інформаційні технології мають великий потенціал у формуванні творчої особистості, здатної актуалізувати свої здібності та віднаходити шляхи вияву індивідуальної активності. Науковці, які досліджують вплив інформаційно-комунікаційних технологій на процес навчання графічних дисциплін зокрема (Н. Апатова, Р. Горбатюк, Р. Гуревич, Т. Дикова, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Козуб, Є. Мартин, Ю. Машбиць, К. Мілян, В. Молочков, В. Монахова, І. Нищак, О. Пузанкова, Т. Рак, Г. Райковська, А. Ренкас, І. Роберт, В. Савенко, Г. Селевко, В. Селезень, Н. Тализіна, М. Юсупова, Т. Чемоданова, Н. Федотова, І. Шишковська, А. Цукар) зазначають, що новітні технології активізують пізнавальну та мотиваційну діяльність, інтерес до опанування новими знаннями і уміннями, процес мислення й уяви, що робить навчальний процес більш технологічним та результативнішим.

Так, В. Молочков вважає, що застосування інформаційних технологій у графічній підготовці майбутніх інженерів урізноманітнює навчальний процес, підвищує його динамізм, що сприяє формуванню позитивної мотивації до дисциплін графічного циклу [6, с. 54]. Це спонукає студентів до плідної роботи, поживляє навчальний процес за рахунок наочності і візуалізації, забезпечує виникнення інтересу до проектно-конструкторської діяльності. Відповідно, успішність формування проектно-конструкторської компетентності залежить від багатьох чинників, серед яких мотивація до навчання графічних дисциплін посідає одне із чільних місць.

Науковці, які досліджують проблеми мотиву та мотивації (Л. Божович, В. Ковальов, Г. Кострюк, А. Леонтєв, А. Маркова, А. Маслоу, В. Мерлін, С. Рубінштейн, Х. Хекхаузен, П. Якобсон) розглядають мотив багатогранно: інтереси, потреби, емоції (почуття), наміри, спонукання, стимули, що підкреслює його значущість і необхідність у процесі навчання. Так, О. Деджула вважає, що графічну підготовку необхідно розглядати як цілісну педагогічну систему, де основними компонентами є студент (його потреби, мотиви, інтереси); викладач (його спрямовуюча, координуюча, контролююча діяльність) [2, с. 9]. Тому у процесі вивчення графічних дисциплін у майбутніх інженерів повинна формуватися позитивна мотивація до проектно-конструкторської діяльності. Це спонукатиме виникненню мотивів до аналізу, конкретизації, прогнозування власної діяльності, а також потреб у побудові просторових наочних моделей деталі, виконанні інженерно-графічних робіт, навчальних проектів, застосовуючи сучасні графічні програми: Компас, AutoCad, CorelDraw тощо.

Ураховуючи індивідуальні здібності, внутрішні стимули та потреби, майбутній інженер будує процес пізнання самостійно. Викладач виконує координувальну функцію, допомагаючи знайти правильні та оригінальні шляхи розв'язування конкретного завдання практичного та теоретичного характеру. Таке спілкування викладача зі студентом гарантує створення сприятливих умов для ефективної графічної підготовки.

З огляду на вищезазначене можна стверджувати, що формування мотивації до навчання графічних дисциплін є однією з актуальних проблем сучасної педагогіки. Науковці, що досліджують проблеми навчальної мотивації (В. Асеев, Ю. Бабанський, Н. Бібік, В. Бондар, Л. Божович, І. Підласий, М. Скаткін, О. Савченко, Г. Щукіна) вважають, що мотивація впливає на всі психологічні процеси студента – увагу, уяву, сприйняття, пам'ять, мислення. Окрім того, наголошують, що мотивація – це динамічний процес, механізм, який сприяє активізації внутрішніх мотивів та забезпечує їх взаємодію. Так, В. Асеев розглядає «мотивацію» як процес спонукання до діяльності [1, с. 12].

Відповідно, чим вищою є мотивація в навчанні графічних дисциплін, тим більше прагнення студентів до отримання нових знань.

Слід зауважити, що мотивація може змінюватися в процесі діяльності, бо в залежності від навчальної ситуації змінюється активність того чи іншого мотиву. Так, Х. Хекхаузен зауважує, що мотивація є чинником, що впливає на завзятість у здійсненні вибраної дії та досягнення його результату [7, с. 35]. Тому велике значення у процесі графічної підготовки мають можливості інформаційно-комунікаційних технологій, які сприяють формуванню проектно-конструкторської компетентності майбутнього інженера у процесі графічної підготовки:

- *наочність* (дозволяє сприймати прості геометричні фігури та складні моделі деталей);
- *візуалізація* (представляти графічну інформацію у вигляді тривимірної комп'ютерної графіки, анімації, презентації тощо);
- *моделювання* (дозволяє більш розгорнуто та реалістично зображувати тривимірні наочні моделі деталей). Окрім того, можливості графічних програм полегшують сприйняття та закріплення матеріалу та підвищують ефективність навчального процесу, рис. 1.

Відповідно, у проектно-конструкторській діяльності інженерів відкривається безліч можливостей моделювання тривимірних об'єктів різної складності за допомогою інформаційних технологій та графічних програм. Так, О. Кудрявцев зауважує, що на базі тривимірної моделі деталі можна створити три стандартних асоціативних види, які асоціативно пов'язаний із певною 3D моделлю, у процесі зміни форми або розмірів моделі змінюється зображення на всіх пов'язаних з нею асоціативних видах [5, с. 21]. Це забезпечить у процесі виконання завдань на моделювання змогу побачити побудовану деталь з усіх сторін, внутрішню будову деталі, виконавши перерізи, розрізи тощо. Усвідомлення процесу побудови сприятиме посиленню мотивації у майбутніх інженерів до навчання графічних дисциплін.

Останнім часом розв'язування багатьох виробничих завдань неможливе без застосування інформаційно-комунікаційних технологій, що вимагає формування у майбутніх фахівців практичних умінь та навичок виконання інженерно-графічних робіт та оформлення технічної документації згідно зі встановленими ГОСТами і стандартами. Так, Т. Дикова вважає, що застосування комп'ютерних програм у процесі графічної підготовки дозволяє формувати такі якості: уміння самостійно мислити; віднаходити різні підходи до розв'язування інженерно-графічних завдань; самостійно засвоювати інформацію; формувати професійні знання, уміння та навички; розвивати здатність орієнтуватися в новій ситуації [3, с. 39].

Практика показує, що майбутні інженери мають бажання виконувати інженерно-графічні роботи та самостійно розв'язувати проблеми у процесі їх побудови. Студентів мотивує змога звільнитися від рутинних дій; однотипного виконання графічних завдань, які на комп'ютері виконуються точніше і швидше, що дає змогу багаторазово використовувати креслення або його фрагменти. Окрім того, графічні програми прискорюють процес розроблення інженерно-графічних робіт та технічної документації до неї.

У контексті окресленої проблеми слід зауважити, що інформаційно-комунікаційні технології мають великий потенціал у процесі виконання навчальних проєктів творчого характеру, насамперед через уміння працювати в команді, застосовуючи комунікативні уміння та самостійний досвід. Індивідуальний внесок у спільну творчу діяльність є значущим для всіх учасників проєкту, оскільки вони несуть відповідальність за успішність всього проєкту.



Рис. 1. Мотивація в навчанні графічних дисциплін із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій

Це зорієнтовує не лише до застосування отриманих знань і набуття нових, а й спонукає майбутніх інженерів до плідної та продуктивної роботи у процесі графічної підготовки.

Під час роботи над такими проєктами студенти залучаються до реальної проєктно-конструкторської діяльності, що стимулює мотивацію до отримання нових знань і можливість активізувати творчий та інтелектуальний потенціал. Тому виконання навчальних проєктів із застосування інноваційних технологій забезпечує оволодіння теоретичними відомостями та практичними вміннями розв'язання навчальної проблеми, що сприяє підвищенню дослідної, проєктної і конструкторської діяльності майбутніх інженерів. Це спонукає до вмотивованої діяльності, бо результат роботи можна побачити, осмислити та презентувати.

Відповідно, у процесі графічної підготовки після розроблення наочних просторових моделей, виконання інженерно-графічних робіт доцільно закріпити отримані знання під час виконання навчальних проєктів, де потрібні знання не лише традиційних методів та правим побудови графічних зображень, а й можливості, що надають інноваційні технології. Виконання таких завдань за допомогою сучасних графічних програм не лише сприяє посиленню мотивації до навчання графічних дисциплін, а є ефективним засобом та потужним стимулом формування проєктно-конструкторської компетентності майбутніх інженерів.

Отже, можливості, що надають інформаційно-комунікаційні технології, дозволяють посилити мотивацію до вивчення графічних дисциплін, сконцентрувати увагу майбутніх інженерів на розв'язанні конкретної навчальної проблеми, що сприятиме не лише отриманню необхідного обсягу теоретичних і практичних знань, а й умінню працювати в колективі. Окрім того, посилюють увагу та інтерес до

графічної підготовки за рахунок наочності та візуалізації, що сприяє формуванню позитивного ставлення до майбутньої проектно-конструкторської діяльності.

Література

1. **Асеев В. Г.** Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
2. **Джеджула О. М.** Теорія і методика графічної підготовки студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Джеджула. – Тернопіль, 2007. – 44 с.
3. **Дикова Т. В.** Информационные технологии как способ активизации познавательной деятельности студентов / Т. В. Дикова // Информационно-коммуникационные технологии в подготовке учителя технологии и учителя физики: материалы науч.-практ. конфер., 7–9 апреля 2010 г. : [в 2-х ч. / отв. ред. А. А. Богуславский]. – Коломна : Из-во МГСГИ, 2010. – Ч. II. – С. 38–41.
4. **Закон України** «Про Національну програму інформатизації» № 74/98-ВР від 04.02.1998р. / Президент України. – Режим доступу : laws/show/74/98-вр.
5. **Кудрявцев Е. М.** КОМПАС-3 D V7. Найбільш повне руководство / Е. М. Кудрявцев. – М. : ДМК Пресс, 2006. – 664 с.
6. **Молочков В. П.** Формирование графической культуры будущих учителей на основе использования информационных технологий обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Молочков Владимир Петрович. – Великий Новгород, 2004 – 152 с.
7. **Хекхаузен Х.** Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – 408 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Амеліна Світлана Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, Національний університет біоресурсів і природокористування України.

2. Балакірєва Вікторія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

3. Белікова Марія Валентинівна, аспірант, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

4. Бугрій Володимир Станіславович, доктор педагогічних наук, доцент, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка.

5. Бутиріна Марина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

6. Васенок Тетяна Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка.

7. Власова Вікторія Павлівна, аспірант, Житомирський державний університет ім. І. Франка.

8. Вовк Надія Валентинівна, викладач, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

9. Волківська Діана Анатоліївна, аспірант, Київський університет імені Бориса Грінченка.

10. Гаманюк Віта Анатоліївна, доктор педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

11. Герасимчук Тетяна Володимирівна, аспірант, Харківський національний автомобільно-дорожній університет.

12. Гладченко Оксана Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет ДПС України.

13. Горбатюк Роман Михайлович, доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка.

14. Гридчук Оксана Євгенівна, кандидат філологічних наук, доцент, Національний лісотехнічний університет України.

15. Гунько Наталя Анатоліївна, аспірант, Вінницький національний аграрний університет.

16. Данилюк Сергій Семенович, доктор педагогічних наук, доцент, Навчально-науковий інститут іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

17. Дяконов Геннадій Віталійович, доктор психологічних наук, професор, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

18. Смельова Анна Петрівна, викладач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

19. Журба Галина Петрівна, викладач, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

20. Іванець Наталя Володимирівна, викладач, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського.

21. Калініна Ірина Павлівна, старший викладач, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка.

22. Карсканова Світлана Вікторівна, викладач, Миколаївський національний університет ім. В. О. Сухомлинського.

23. Коваленко Оксана Анатоліївна, аспірант, Черкаський національний

університет імені Б. Хмельницького.

24. Коваленко Олександр Вікторович, кандидат педагогічних наук, старший викладач, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

25. Колесниченко Наталя Юрївна, кандидат філологічних наук, доцент, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова.

26. Коробань Оксана Валеріївна, викладач, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

27. Коростіль Лідія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

28. Кубанов Руслан Анатолійович, докторант, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

29. Кухарук Олена Валентинівна, аспірант, Хмельницький національний університет.

30. Лаврентєва Олена Олександрівна, докторант, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України.

31. Литвиненко Ірина Юрївна, аспірант, Херсонський державний університет.

32. Ляшенко Уляна Ігорівна, викладач, Морський коледж Херсонської морської державної академії.

33. Мадзігон Віктор Васильович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, лабораторія трудової підготовки і політехнічної творчості Національної академії педагогічних наук України.

34. Маліцька Лоліта Борисівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

35. Мамчич Олена Борисівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка.

36. Мельник Олексій Сергійович, кандидат технічних наук, доцент, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

37. Мерзликін Павло Володимирович, кандидат фізико-математичних наук, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

38. Міщанчук Вікторія Миколаївна, аспірант, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

39. Мусаєв Кязім Фіакович, кандидат технічних наук, доцент, РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет».

40. Олішкевич Світлана Вікторівна, аспірант, Національний університет «Острозька академія».

41. Размолодчикова Івана Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

42. Сизоненко Ірина Геннадіївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач, Бердянський державний педагогічний університет.

43. Силко Євген Миколайович, кандидат педагогічних наук, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка.

44. Сімкова Ірина Олегівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут».

45. Смик Олена Казимирівна, здобувач, Київський університет імені Бориса Грінченка.

46. Стешенко Володимир Васильович, доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

47. Сьома Світлана Олексіївна, аспірант, Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка.

48. Тамбовська Крістіна Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

49. Тарасенко Ростислав Олександрович, кандидат технічних наук, доцент, Національний університет біоресурсів і природокористування України.

50. Тарасенкова Ніна Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького.

51. Ткачук Станіслав Іванович, доктор педагогічних наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

52. Устименко Валерія Валентинівна, здобувач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

53. Філімонова Ірина Афанасіївна, викладач, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

54. Хараджян Наталя Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

55. Хорошилова Наталія Володимирівна, викладач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

56. Цвіркун Людмила Олександрівна, здобувач, ДВНЗ «Криворізький національний університет».

57. Чжоу Цун, аспірант, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

58. Чуканова Світлана Олександрівна, здобувач, Національний університет «Києво-Могилянська академія».

59. Шишкіна Катерина Миколаївна, аспірант, Національний університет «Острозька академія».

60. Шутько Віктор Васильович, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

61. Якименко Світлана Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, Миколаївський національний університет ім. В. О. Сухомлинського.

З М І С Т

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

| | |
|--|----|
| Васенок Т. М. Підготовка майбутніх фахівців швейної галузі до проектно-конструкторської діяльності | 3 |
| Вовк Н. В. Особливості структурних елементів формування споживчої культури майбутніх учителів технології | 9 |
| Герасимчук Т. В. Нові можливості інформаційних технологій у системі вищої професійної освіти | 13 |
| Гладченко О. В. Упровадження інтерактивних методів навчання в контексті формування інформаційної культури майбутніх фахівців фіскальної (податкової) служби | 17 |
| Горбатюк Р. М. Особливості підготовки майбутніх учителів технологій до професійної діяльності в сучасних умовах | 23 |
| Гриджук О. Є. Найважливіші аспекти мовної підготовки студентів лісотехнічного напрямку навчання | 29 |
| Лаврентьєва О. О. Методика розвитку методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки | 33 |
| Литвиненко І. Ю. Роль інтеграції в навчанні англomовного читання студентів технічних спеціальностей | 41 |
| Ляшенко У. І. Формування професійних цінностей курсантів морських навчальних закладів засобами англійської мови (за професійним спрямуванням) | 46 |
| Мерзликін П. В., Хараджян Н. А. Розроблення шаблону оформлення пояснювальної записки курсової роботи засобами хмарних технологій | 50 |
| Мищанчук В. М. Діагностування рівнів сформованості музично-виконавської підготовки студентів інститутів мистецтв з використанням сугестивних технологій | 55 |
| Размолодчикова І. В. Педагогічна задача як засіб дидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів | 61 |
| Сімкова І. О. Сучасний стан навчання майбутніх бакалаврів-філологів усного двостороннього перекладу в науково-технічній сфері | 67 |
| Тарасенко Р. О. Підготовка майбутніх перекладачів до професійної діяльності в сучасному інформаційному просторі | 71 |
| Тарасенкова Н. А., Коваленко О. А. Методичні особливості навчання математики майбутніх учителів початкової школи | 75 |
| Ткачук С. І. Особливості підготовки та професійної діяльності вчителів технологій в умовах інформатизації освіти | 80 |
| Філімонова І. А. Формування фахової компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення професійно зорієнтованих дисциплін | 87 |
| Чжоу Цун. Проблема дослідницьких умінь у студентів вищих педагогічних навчальних закладів | 91 |

РОЗДІЛ 2 ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

| | |
|---|-----|
| Балакірєва В. А. Питання підготовки студентів до продуктивного навчання молодших школярів..... | 97 |
| Іванець Н. В. Роль особистості вчителя в мультикультурному вихованні учнів початкової школи | 103 |
| Коростіль Л. А. Стан готовності вчителів сільської школи до професійної самоосвітньої діяльності | 107 |
| Мамчич О. Б., Калініна І. П. Педагогічна технологія формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи..... | 112 |
| Сизоненко І. Г. Аналіз результатів перевірки ефективності процесу правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті | 118 |
| Смик О. К. Формування здорового способу життя молодших школярів засобами ігрової діяльності..... | 122 |
| Сьома С. О. Використання дистанційних форм навчання в наукових секціях Малої академії наук України | 126 |
| Шишкіна К. М. Модель забезпечення інформаційної безпеки молодших школярів | 130 |
| Шутько В. В. Сучасний погляд на проблеми фізичного виховання і формування особистості школяра..... | 137 |
| Якименко С. І. Інтеграційні процеси в сучасній початковій освіті..... | 143 |

РОЗДІЛ 3 АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОСВІТИ

| | |
|---|-----|
| Бутирїна М. В. Особливості конструювання та розроблення тестових завдань для педагогічного контролю знань..... | 151 |
| Гунько Н. А. Формування педагогічної майстерності викладачів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю за кордоном та в Україні | 156 |
| Данилюк С. С. Формування професійної компетентності сучасних фахівців у процесі проведення відеоконференцій | 160 |
| Карсканова С. В. Від професійного самовизначення до професійного розвитку майбутнього вчителя | 167 |
| Коваленко О. В. Сучасний стан проблеми формування професіоналізму майбутніх економістів..... | 171 |
| Колесниченко Н. Ю. Концепція модернізації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу | 176 |
| Коробань О. В. Перспективні напрямки використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі | 183 |
| Кубанов Р. А. Удосконалення якості професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей в умовах кредитно-модульної системи навчання | 187 |
| Мадзїгон В. В. Економічна сутність розвитку малого підприємництва у процесі безперервної економічної освіти | 192 |
| Мельник О. С. Упровадження дистанційного курсу як засіб підвищення якості освіти у професійній підготовці майбутніх фахівців..... | 199 |

| | |
|--|-----|
| Силко Є. М. Екологія культури як національно орієнтована перспектива культуровідповідного виховання підростаючого покоління в умовах глобалізації ... | 204 |
| Тамбовська К. В. Інтелектуальна культура й інтелектуальний розвиток фахівця як стратегічна мета якісної педагогічної освіти | 208 |
| Устименко В. В. Імерсійна освіта в Канаді як ефективний засіб вивчення другої мови | 213 |

РОЗДІЛ 4

ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

| | |
|--|-----|
| Бугрій В. С. Становлення теорії шкільного краєзнавства в педагогічній думці України ХІХ – початку ХХ ст..... | 218 |
| Власова В. П. Формування європейського виміру французької університетської екологічної освіти | 223 |
| Волківська Д. А. Наукові підходи до розуміння потенціалу особистості | 230 |
| Гаманюк В. А., Амеліна С. М. Стандартизація іншомовної підготовки в контексті інтеграції до загальноєвропейського освітнього простору | 234 |
| Ємельова А. П. Вивчення досвіду організації трудового навчання в народних школах Катеринославщини в сучасній практиці вищої школи | 244 |
| Кухарук О. В. Готовність до моніторингу як педагогічна проблема | 249 |
| Олішкевич С. В. Перші програми «виховання характеру» в американській школі та їх особливості | 255 |
| Стешенко В. В., Мусаєв К. Ф., Белікова М. В. Зародження та становлення методичної підготовки майбутніх керівників дитячої технічної творчості у ХХ столітті | 261 |
| Хорошилова Н. В. Форми навчання іноземних мов у системі освіти дорослих ФРН..... | 266 |
| Чуканова С. О. Інформологія як складник дисципліни «Бібліотекознавство та інформологія» у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ США .. | 271 |

РОЗДІЛ 5

ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИННИКІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

| | |
|---|-----|
| Дьяконов Г. В. Психолого-педагогічні дослідження діалогу та рефлексії в пізнанні та мисленні | 276 |
| Журба Г. П. Психолого-педагогічні основи підготовки майбутнього викладача спецтехнологій..... | 282 |
| Маліцька Л. Б. Вплив етностереотипів на формування особистісної спрямованості | 286 |
| Цвіркун Л. О. Інформаційно-комунікаційні технології як чинник мотивації в навчанні графічних дисциплін | 292 |
| ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ | 298 |

Наукове видання

Педагогіка вищої та середньої школи

Збірник наукових праць

Випуск 42

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»

Технічні редактори:

Бондаренко О. В., кандидат педагогічних наук, доцент,
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

Дуднік Н. Ю., кандидат педагогічних наук, доцент,
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

Підписано до друку 25.11.2014 р.

Формат 60×84/16. Ум. др. арк. 17,73. Обл.-вид. арк. 23,90.

Тираж – 150 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.

Друкарня Романа Козлова

вул. Рокоссовського, 5/3, м. Кривий Ріг, 50027

(0564) 92-20-77

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4514 від 01.04.2013 р.

Друкарня Сергія Щербенка

вул. Рокоссовського, 5/3, м. Кривий Ріг, 50027

097-1-92-20-77

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДП № 4561 від 13.06.2013 р.