

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 41

**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, ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Заступник редактора – Зеленкова Н. І., кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

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

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

Бєлєзерцев Є. П., доктор педагогічних наук, професор, Воронежський державний університет (Росія)

Дороніна Т. О., 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

Козлов А. В., доктор філологічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

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

Кривошея М. Г., доктор педагогічних наук, професор, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

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

Малихін О. В., доктор педагогічних наук, професор, Гуманітарний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка

Паранько І. С., доктор геологічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

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

Тімко Дзінко Оксана, професор, Загребський університет (Хорватія)

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

Штельмах Г. Б., кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Рекомендовано до друку вченою радою Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» (протокол № 10 від 08.05.2014 р).

Адреса редакції:
пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, 50086
(067)9165638
journal.kdpu.pedag@mail.ru

©ДВНЗ «КНУ», 2014

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ
ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 796.01.1

Тарас Андріанов

КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОВЕДЕННІ
ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТА СПОРТИВНО-МАСОВИХ ЗАХОДІВ
З УЧНЯМИ

Андріанов Т. В. Компетентність майбутніх учителів у проведенні фізкультурно-оздоровчих та спортивно-масових заходів з учнями.

У статті подано наукове обґрунтування процесу формування фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової компетентності майбутніх учителів школи, розкрито специфіку і принципи, які визначають сучасний зміст фізичного виховання у вищій школі та забезпечують його у професійній діяльності.

Ключові слова: педагогічна компетентність, професійна діяльність, фізична культура, фізкультурно-оздоровча компетентність, спортивно-масова компетентність.

Андріанов Т. В. Компетентность будущих учителей в проведении физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий с учащимися.

В статье предложено научное обоснование процесса формирования физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой компетентности будущих учителей школы, раскрыта специфика и принципы, которые определяют современное содержание физического воспитания в высшей школе и обеспечивают его в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогическая компетентность, профессиональная деятельность, физическая культура, физкультурно-оздоровительная компетентность, спортивно-массовая компетентность.

Andrianov T. V. Competence of future teachers to conduct physical culture and sports-mass activities with students.

In the article was given the scientific substantiation of the formation of physical culture competence of future teachers at the school, disclosed specifics and principles that define the contemporary content of physical education in high school and provide it in a professional activity.

Key words: pedagogical competence, professional activities, physical education, sports and wellness competence, mass sports competence.

Входження України до світового та європейського освітнього простору вимагає оновлення системи підготовки майбутніх фахівців на засадах компетентнісного підходу. Одним із найважливіших завдань, які стоять перед вищою школою, є розвиток та саморозвиток, виховання відповідального ставлення до власного здоров'я, формування фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової компетентності студентів [2, с. 136].

Питання компетентнісної освіти досліджували такі науковці: В. Байденко, Г. Белицька, Л. Берестова, Н. Гришанова, Ж. Делор, Н. Кузьміна, В. Куницина, А. Маркова, Дж. Равен, Р. Уайт, Н. Хомський, А. Хуторський, Е. Шорт та ін.

У «Словнику іншомовних слів» подано таке визначення поняття «компетентний»: «знаючий, досвідчений у певній галузі; має право за своїми

знаннями або повноваженнями робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь» [3, с. 2 77].

Професійна компетентність учителя – це:

- властивість особистості, що виявляється у здатності до педагогічної діяльності;
- єдність теоретичної й практичної готовності педагога до професійної діяльності;
- здатність результативно діяти, ефективно розв’язувати стандартні і проблемні ситуації, що виникають у професійній діяльності [6, с. 10].

Автори сучасного словника професійної освіти (за ред. академіка Н. Г. Ничкало) так тлумачать поняття «компетентність»: «Компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідний) – сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективного професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [5, с. 149].

Отже, спираючись на думку науковців щодо означеного поняття, визначає компетентність як здатність та готовність студента виконувати особисту професійну діяльність, можливість ефективно розв’язувати конкретні задачі з урахуванням мотивації до відповідних досягнень.

Проблему формування фізкультурно-оздоровчої компетентності розглядали у своїх працях науковці Н. Бордовська, С. Занюк, С. Тришина, Г. Головченко, Т. Бондаренко. Нині питання відповідності програм з фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах формуванню компетентності студентів недостатньо вивчене. Головним напрямом оптимізації навчально-виховного процесу у ВНЗ залишається формування пізнавальної активності, позитивної мотивації та стійкого інтересу студентів до занять цілеспрямованою руховою діяльністю задля зміцнення здоров’я та підвищення рівня адаптації організму до умов навколишнього середовища та майбутньої професійної діяльності, враховуючи рівень фізичної підготовленості і психофізичної стійкості кожного [1, с. 198]. Тому проблема формування фізкультурно-оздоровчої компетентності студентів є актуальною.

Мета статті – розглянути особливості та вдосконалення формування фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової компетентності студентів у процесі їх фахової підготовки.

Структуру професійної фізкультурного-оздоровчої та спортивно-масової компетентності майбутнього вчителя становить сукупність мотиваційного, професійно-діяльнісного, комунікативного, інформаційного, творчого компонентів.

Важливим мотиваційним чинником у фізкультурно-оздоровчій та спортивно-масовій діяльності є оцінка студентом своїх здібностей і своєї компетентності, впевненість у своїх можливостях виконувати визначене завдання. Віра у свої здібності впливає на мотивацію і продуктивність діяльності [4, с. 127].

Слід зауважити, що необхідною умовою формування інтересу студентів до майбутньої професійної діяльності є можливість надання їм самостійності та ініціативи. Задля оптимізації навчального процесу з фізичного виховання необхідно домагатися стійкої мотивації, яка ґрунтується на потребах. До найбільш значущих видів мотивації для досягнення високих результатів можна віднести:

- мотивацію досягнення, яка зорієнтована на мету та певний результат, який можна досягти завдяки власним здібностям;
- мотивацію самоствердження, яка виявляється у прагненні студента ствердити себе у соціумі;
- мотивацію ідентифікації з іншою особистістю, яка виявляється у прагненні

наслідувати кумира, авторитетну особистість;

– мотивацію саморозвитку, яка виявляється у прагненні до самовдосконалення, найбільш повної реалізації своїх здібностей та бажання відчувати свою компетентність;

– мотивацію самооцінки себе як професіонала.

Мотиваційний компонент відображує емоційне ставлення студента до занять фізичними вправами, сформовану потребу в накопиченні системи спеціальних знань, умінь та навичок, мотивів і переконань, які організують і спрямовують вольові зусилля, а також пізнавальну і практичну діяльність із залучення студентів до ведення здорового способу життя, фізичного вдосконалення.

Також можна віднести до основних чинників формування фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової компетентності усвідомлене внутрішнє сприйняття й активне використання у практичній діяльності знань, умінь і навичок. Це дозволяє краще усвідомити необхідні вміння і навички для досягнення бажаного успіху.

Фізичне виховання розвиває у майбутніх педагогів необхідні фізичні та морально-вольові якості, які знадобляться їм у професійній діяльності.

Чільне місце у формуванні фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової компетентності студентів посідає інформаційний компонент, який націлює студента на вибір активної життєвої позиції, спрямованої на збереження і закріплення власного здоров'я через збільшення обсягу знань, умінь і навичок в організації самостійного рухового режиму. Інформаційний компонент дозволяє студентам долучитись до творчої діяльності, що ґрунтується на отриманих знаннях. Він орієнтує студентів на самостійне вивчення питань збереження здоров'я, найбільше для них значущих. Інформацію про збереження і зміцнення здоров'я студенти одержують з різних джерел.

Творчий компонент у формуванні фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової компетентності студентів виявляється як підсумок діяльності, спрямованої на засвоєння студентами теоретичних положень, і можливість їх практичного використання задля зміцнення і збереження власного здоров'я у стандартних і нестандартних життєвих ситуаціях. Під час створених нестандартних ситуацій студенти використовують потенційні можливості у збереженні свого здоров'я, вони виявляють здібність використовувати сучасні оздоровчі технології для зміцнення і збереження здоров'я.

До функцій формування фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової компетентності студентів ВНЗ можна віднести освітню, рекреативну, оздоровлювальну, комунікативну, інформаційну і творчу, у яких втілюється компетентнісний підхід до фізичного виховання.

Освітня функція формування фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової компетентності студентів полягає в тому, що в ході занять з фізичного виховання здійснюється навчання культури здоров'я, спрямоване, передусім, на формування знань, умінь і навичок, збагачення досвіду творчої діяльності з виховання бережного ставлення до власного здоров'я та ведення здорового способу життя. Тобто формується здоров'язбережувальна компетентність. На заняттях з фізичного виховання студенти повинні отримувати необхідні фундаментальні відомості з основ здоров'я, які представлені у визначеній логічній послідовності, усвідомити їх і використовувати в різних ситуаціях. Також вони повинні вміти засвоювати прийоми, засоби діяльності, спрямовані на збереження власного здоров'я, ведення здорового способу життя, і застосовувати їх на практиці.

Рекреативна й оздоровлювальна функція формування фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової компетентності виявляється під час фізкультурно-спортивної діяльності у сфері організації здорового дозвілля або в системі спеціальних відновлювальних заходів. Вона застосовується задля задоволення емоційних запитів, активного відпочинку і відновлення тимчасово втрачених функційних можливостей організму.

Комунікативна функція формування фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової компетентності передбачає створення у студентів системи цінностей, яка дає можливість спілкування у студентському колективі і поза ним; стимулює творчу активність, сприяє вияву здібностей студентів долати стресові ситуації в повсякденній діяльності.

Інформаційна функція передбачає накопичення, розповсюдження і передачу інформації щодо необхідності занять фізичною культурою і спортом задля збереження власного здоров'я, про засоби вдосконалення своїх природних якостей і функційних можливостей організму. Інформаційна функція взаємопов'язана з усіма функціями формування фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової компетентності студентів. Процес розвитку фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової компетентності спрямований на передачу досвіду викладача студентам від найпростіших практичних умінь і навичок до систематичних знань, принципів поведінки і діяльності, спрямованої на збереження власного здоров'я та ведення здорового способу життя, чіткого уявлення про зміст і структуру необхідних для цього компетенцій фізичного виховання.

Реалізація у практиці ВНЗ фізкультурно-оздоровчої діяльності виокремлених функцій передбачає використання:

- різноманітних форм: навчальних занять, ранкової фізичної гімнастики, фізкультурно-оздоровчих та масових заходів, фізичних тренувань у процесі навчально-виховної діяльності;

- засобів фізичної культури: фізичних вправ, природних сил довкілля, гігієнічних факторів, допоміжних, додаткових і відновлювальних;

- методів: переконання, прикладу, вправ, заохочення і примусу.

Формування фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової компетентності студентів ВНЗ ґрунтується на таких принципах:

- принцип гуманізації, який визначає формування в особистості суспільної активності, працездатності, комунікабельності;

- принцип урахування ціннісних орієнтацій і потреб студентів, спрямований на розвиток позитивного ставлення до фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової діяльності на основі задоволення потреб;

- принцип урахування індивідуальних особливостей студента, залежних від специфічних умов, які впливають на повсякденне життя, професійний розвиток студентів ВНЗ;

- принцип діяльнісного підходу спрямований на активне виконання студентами індивідуальних програм фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової діяльності; розвиває пізнавальні і творчі можливості, сприяє залученню студентів до процесу фізичної самоосвіти і самовдосконалення;

- принцип цілісності зумовлює стимулювання до занять фізичною культурою і спортом, орієнтує студентів на формування фізичної культури та здорового способу життя в єдності знань, умінь, навичок;

- принцип професійної спрямованості передбачає, що у процесі впровадження

фізично-оздоровчої та спортивно-масової компетентності першочергова увага приділялася розвитку та вдосконаленню тих знань, умінь і якостей студентів, які мають найбільше практичне значення під час виконання ними своїх професійних обов'язків;

– принцип оздоровчої спрямованості полягає в обов'язковій настанові на досягнення найбільшого оздоровлювального ефекту, ведення здорового способу життя;

– принцип випереджувального розвитку передбачає включення у здоров'язберігальний освітній процес студентів завдань і дій, для засвоєння яких необхідний більш високий фізичний та інтелектуальний розвиток;

– принцип науковості передбачає врахування розвитку науки і техніки, досвіду, накопиченого світовою цивілізацією з питань збереження і закріплення здоров'я студентів;

– принцип цілісності і міждисциплінарності використовується для комплексного керівництва й організації процесом формування фізично-оздоровчої та спортивно-масової компетентності студентів, дозволяє ширше розкривати питання збереження власного здоров'я під час вивчення основних рухових дій на заняттях з фізичної культури, передбачених програмою;

– принцип безперервності формування фізично-оздоровчої та спортивно-масової компетентності студентів ВНЗ дозволяє готувати студентів до засвоєння наступного матеріалу, фізичних вправ і сприяє закріпленню сформованих знань, умінь і навичок;

– принцип дотримання вимог керівництва ВНЗ, викладачів кафедр і колективу студентів щодо управління процесом формування фізично-оздоровчої та спортивно-масової компетентності.

Реалізація зазначених вище функцій, принципів формування фізично-оздоровчої та спортивно-масової компетентності студентів вищих педагогічних закладів дозволяє організувати процес формування означеної компетентності студентів під час занять фізичною культурою і спортом на більш високому рівні.

Формування фізично-оздоровчої та спортивно-масової компетентності сприяє зростанню творчої особистості, здатної до самостійного свідомого пошуку й аналізу необхідної інформації для отримання нового знання та досвіду. Володіння студентами означеною компетентністю уможливає в майбутньому під час професійної діяльності обирати оптимальні стратегії фізично-оздоровчої та спортивно-масової роботи, нетрадиційні підходи, що зацікавить учня і спонукатиме його до активної фізичної діяльності та ведення здорового способу життя.

Література

1. Головченко Г. Т. Формирование личности специалиста средствами физического воспитания : [учеб. пособие] / Г. Т. Головченко, Т. В. Бондаренко. – Харьков : ИВМО «ХК», 2001. – 156 с. **2. Журавський В. С.** Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. – К. : ІВЦ в-во «Політехніка», 2003. – 200 с. **3. Краткий словарь иностранных слов** / [под ред. И. Лехкина]. – М., 1952. – 488 с. **4. Мунтян В. С.** Особености формирования положительной мотивации студентов к физическому воспитанию / В. С. Мунтян // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Чернігов: ЧНПУ, 2012. – Т. 98(1). – С. 125–128. **5. Професійна освіта: Словник**: [навч. посіб.] / уклад. С. У. Гончаренко та ін., за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с. **6. Скворцова С.** Професійна компетентність учителя початкових класів / Світлана Скворцова // Початкова школа. – 2011. – № 32. – С. 9–12.

**ЕТАПИ ВПРОВАДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ У ПРОЦЕС
ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МАЙБУТНІМИ ГІРНИКАМИ**

Бакум З. П., Ланіна В. О. Етапи впровадження навчального діалогу у процес вивчення іноземних мов майбутніми гірниками.

У статті розглянуто етапи впровадження навчального діалогу у процес вивчення іноземних мов як засобу формування мовленнєвої компетентності студентів технічних спеціальностей (зокрема майбутніх гірників); досліджено особливості чотирьох рівнів діалогізації навчання (базовий, проміжний, високий, професійний); надано практичні рекомендації, урахування яких допоможе уникнути помилок під час організації діалогічного навчання.

Ключові слова: навчальний діалог, мовленнєва компетентність, етапи діалогізації.

Бакум З. П., Лапина В. А. Этапы введения учебного диалога в процесс изучения иностранных языков будущими горняками.

В статье рассмотрены этапы введения учебного диалога в процесс изучения иностранных языков как средства формирования речевой компетентности студентов технических специальностей (в частности будущих горняков); исследованы особенности четырёх уровней диалогизации обучения (базовый, промежуточный, высокий, профессиональный); предложены практические рекомендации, которые помогут избежать ошибок в организации диалогического обучения.

Ключевые слова: учебный диалог, речевая компетентность, этапы диалогизации.

Bakum Z. P., Lapina V. O. Stages of implementation of educational dialogue into the process of learning foreign languages by future miners.

The article describes the stages of introduction an educational dialogue into the process of learning foreign languages as means of forming speech competence of technical specialties students (future miners' competence); researches specifics of four levels of educational dialogue (basic, intermediate, upper-intermediate and advanced); contains practical recommendations, which will help to avoid mistakes in dialogic learning organization.

Key words: educational dialogue, speech competence, stages of entering a dialogue.

Реалізація євроінтеграційного курсу України передбачає інтенсивний розвиток міжнародних контактів, підтримання ділових стосунків з іноземними партнерами та ставить перед технічними вищими навчальними закладами нове завдання, яке полягає в нарощенні потужного освітнього потенціалу країни, вихованні нової генерації інженерно-технічних працівників, компетентнісіє поле яких надзвичайно широке і сприяє інтенсифікації міжособистісних, міжнаціональних і міжнародних контактів. Відтак домінантою їх практичної галузі поряд із фаховою постає іншомовна комунікативна діяльність.

Підвищення якості іншомовної підготовки студентів технічних ВНЗ, зокрема майбутніх гірників, позиціонується як безальтернативна передумова забезпечення конкурентоспроможності вітчизняних випускників на світових ринках праці.

Сучасна школа все частіше апелює до впровадження в навчальний процес, особливо під час вивчення іноземних мов, активних форм, розглядає їх як основу професійного та особистісного розвитку (О. Абрамкіна, Л. Зазуліна, І. Зимня,

О. Касаткіна, М. Максимець, Г. Цукерман та ін.). У низці досліджень (С. Батракова, М. Камінська, В. Кан-Калик, М. Кларін, К. Коновалова, В. Серіков та ін.) відзначено, що тенденція розвитку активного навчання безпосередньо пов'язана з переходом до «суб'єкт-суб'єктної» парадигми освіти, яка розглядає навчальний процес як взаємодію багатьох суб'єктів та їх сенсів, полікультурний освітній простір.

Ідеї навчальної міжособистісної взаємодії суб'єктів педагогічної комунікації як носіїв різних сенсових позицій реалізуються через діалог, який видозмінює транслювальні (передавальні) форми навчання на діалогове подання змісту предмета шляхом його активного осмислення всіма учасниками освітнього середовища та глибокого аналізу викладачем і студентами власних розумових процесів, результатом чого є суб'єктивне знання – особистісно цінний інтелектуальний ресурс.

Аналіз наукових розвідок дидактичного потенціалу навчального діалогу доводить, що його освітні можливості насправді безмежні. Діалог у навчанні досліджують у різних контекстах: як спосіб організації навчання (О. Кондратюк, Л. Фролова); як організаційну форму навчальної діяльності (І. Зимня, М. Максимець, В. Серіков); як ефективний дидактичний засіб формування суб'єктивного знання, тих чи тих навичок і вмінь (О. Абрамкіна, І. Глазкова, Т. Дикун, Н. Песняєва).

У процесі формування іншомовної професійної зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів – майбутніх гірників – *навчальний діалог* ми розглядаємо як ефективний дидактичний засіб накопичення, формування та розвитку суб'єктивних мовленнєвих знань, навичок і вмінь – особистісного мовленнєвого ресурсу (компетентності) через активізацію та реалізацію інтелектуального й творчого потенціалу учасників діалогічної взаємодії у форматі «викладач – студент (студенти)» або «студент – студент (студенти)», спрямованої на розв'язання проблемних навчально-комунікативних ситуацій на заняттях з іноземної мови.

Для максимальної реалізації всього дидактичного потенціалу навчального діалогу суб'єктам освітнього процесу, окрім володіння навичками діалогічного спілкування, необхідна ще й розвиненість умінь ведення саме діалогу, формування стратегії діалогічного навчання, що відбувається поетапно й порівнево.

Отже, *метою статті* є дослідження етапів уведення навчального діалогу у процес вивчення іноземних мов майбутніми гірниками та дослідження особливостей чотирьох рівнів діалогізації навчання.

Викремлюємо чотири етапи діалогізації процесу іншомовної підготовки студентів технічних вищих навчальних закладів, які вирізняються видами та структурною складністю навчального діалогу (розпитування, домовленість, бесіда, диспут, дискусія тощо); організаційними формами (фронтальна, групова, парна робота, внутрішній діалог); завданнями (завдання-пастки, завдання без розв'язання, завдання з відсутніми даними тощо); форматом діалогічної взаємодії («викладач – студент/студенти», «студент – студент/студенти»); ступенем керованості з боку викладача та рівнем студентської автономності; методами й прийомами; навчальним контекстом тощо.

Перший етап (базовий рівень) діалогізації процесу навчання передбачає базову підготовку студентів, формування початкової стратегії ведення навчального діалогу, формування навичок і вмінь діалогічного засвоєння матеріалу: ознайомлення з функціональними мовними зразками для організації продуктивної діалогічної взаємодії; формування вмінь вільного реплікування за допомогою нескладних за структурою діалогів з елементами навчального, навичок самостійного вживання діалогічних єдностей (ДЄ) і об'єднання їх у діалог; складання власних діалогів з

опорою і без опор; формування вмінь слухати й чути свого співрозмовника, виявляти до нього поважне ставлення; розвиток умінь соціальної перцепції та інших якостей, які допомагають своєчасно враховувати інтереси партнера під час діалогічної взаємодії, вибудовувати її на суб'єктних засадах усіх учасників навчання.

Означений етап обмежується нескладними діалогами за структурою й рівнем комунікативної різноманітності реплік, що входять до їхнього складу, такими, як: *діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-бесіда* – складаються переважно із запитань і повідомлень, які відбуваються в логічній послідовності й об'єднані розв'язанням однієї конкретної проблеми.

Діалогічна взаємодія з елементами навчального діалогу, що організовується на початковому етапі діалогізації процесу навчання іноземних мов, вирізняється високим рівнем керованості з боку викладача, який виконує переважно роль організатора, координатора: допомагає студентам окреслити проблемні питання; мотивує до активного пошуку ефективних шляхів їх розв'язання; надає підказки, наводить приклади для усунення ускладнень, пов'язаних із виконанням завдання; організовує обговорення результатів тощо. Студенти виконують роль суб'єктів навчання, однак переважно діють за зразком, пропонованим викладачем, поступово опановуючи стратегії діалогічного розв'язання означених навчальних проблем.

Основне завдання викладача на цьому етапі полягає в активізації діяльності студентів, перетворенні їх із пасивних спостерігачів, які виконують лише його вказівки, сприймають інформацію, що надходить від нього, на активних суб'єктів, партнерів, зацікавлених у власному розвитку й навчанні.

Другий етап (проміжний рівень) діалогізації процесу навчання іноземних мов передбачає організацію та проведення конструктивного навчального діалогу переважно у форматі «викладач – студент» задля формування у студентів ініціативної активної позиції під час діалогічної взаємодії, спрямованої на вивчення комунікативних ситуацій, пов'язаних із розв'язанням фахових проблем. Педагог частково контролює цей процес, студентам надається більша самостійність та ініціативність у навчанні. Основне завдання цього етапу – формування у студентів навичок і вмінь самостійного здобуття знань через активізацію інтелектуальних резервів і творчого потенціалу.

На другому етапі використовуються такі прийоми організації навчальної роботи, які провокують діалог між викладачем і студентами і тим самим сприяють формуванню і розвитку навичок діалогізації та іншомовного мовлення студентів, виховують у них спрямованість не на сприйняття зразків викладача, а на визначення студентської (власної) та викладацької позицій. Особливої уваги в цьому контексті заслуговують *завдання-пастки, завдання без розв'язання, завдання з відсутніми даними*, виокремлені Н. Песняєвою.

1. *Завдання-пастки* – виховують у студентів звичку довіряти собі й не вважати викладацьке слово істиною останньої інстанції. Викладач ставить запитання й, працюючи з групою, приєднується до неправильної відповіді, підкріплюючи її своїм авторитетом, або сам викладач пропонує помилкову відповідь. Студентам пропонується відкритий вибір: або погодитися з відповіддю викладача, або спростувати її й наполягти на своїй позиції, довести правдивість власної думки вагомими аргументами.

2. *Завдання без розв'язання* змушують студентів зрозуміти, що їх виконати неможливо; вони фіксують межу свого знання й незнання та зупиняються, відмовляючись діяти нерозумно. Такі завдання допомагають як викладачеві, так і

студентам відрізнити навчальну поведінку, зорієнтовану на логіку (у цьому випадку – відмова від розв'язання завдання), від «школярської старанності» (термін Г. Цукерман), зорієнтованої на буквальне розуміння слів викладача: «виконати це завдання». Студенти відкривають ще одну грань навчальних відносин – не буквальне ставлення до завдання.

3. *Завдання з відсутніми даними* культивують аналогічну лінію навчальних відносин на занятті. Такі завдання змушують студентів виходити за межі своїх знань на пошук невідомого, запитуючи потрібну інформацію, для отримання відсутніх даних у викладача. Подібні завдання є кількох типів: *перший* – це ті, розв'язання яких може здійснюватися в один спосіб після отримання відсутньої потрібної інформації; *другий* – завдання, що мають кілька способів розв'язання, але завдяки діям викладача, який регулює процес повідомлення необхідної інформації, розв'язуються однозначно (студенти повинні за допомогою запитань звузати коло пошуку й обмежитися єдиною відповіддю); *третій* тип завдань – *багатоваріантні*, коли студенти самостійно здогадуються про багатоваріативність розв'язання завдання й указують на це викладачеві [2].

Сутність запропонованих завдань полягає в тому, що навчальний процес організовується на засадах активної кооперативної діалогічної взаємодії всіх її учасників, де студент і викладач – рівноправні партнери, його суб'єкти. Завдання викладача полягає у здійсненні зворотнього зв'язку, в переорієнтуванні роботи групи за допомогою питань, у заохочуванні студентів до самостійного пошуку шляхів розв'язання проблем, що постають під час комунікації, усунення можливих конфліктів, надання довідкової допомоги тощо.

Ще одним прикладом організації продуктивної діалогічної взаємодії у форматі «викладач-студент» є *навчальний діалог продуктивного нерозуміння*, який змушує студентів, відмовившись від виконавчих установок, ставити запитання викладачеві для отримання необхідної інформації. Для того щоб студенти не лише опанували відповідну форму роботи «запитання-відповідь» (у ситуації прямої необхідності запитувати), а й самостійно шукали, чого саме вони не знають і не дізнаються без звернення до викладача, застосовуються ситуації відкритого незнання. Окрім уміння фіксувати межу свого знання й незнання та зупинитися біля цієї межі, відмовляючись діяти нерозумно, студентам потрібне вміння знайти можливість вийти за межі своїх знань на пошук невідомого. У студентів має сформуватися чітке переконання «Я цього не знаю, але можу дізнатися, якщо запитаю у викладача». Для цього необхідно навчити студентів «розумного запитування». Для формування вмінь ставити запитання задля отримання відсутньої інформації використовуються завдання, які розв'язуються кількома способами, але завдання студентів полягає в тому, щоб через запитання обрати один-єдиний правильний спосіб розв'язання.

Основними різновидами навчального діалогу на другому етапі діалогізації навчання іноземних мов є *діалог-бесіда та діалог-диспут*. Студенти під час розв'язання проблемного завдання висловлюються самі й розглядають усі наявні позиції, виконуючи ролі адресатів або адресантів. Відповідно, відбувається перетворення викладача з ролі помічника на діяча й навпаки.

Викладач виконує стимулювально-координаційну функцію: спонукає до діалогу, окреслює студенту умови й обставини, сприяє узгодженню загальної стратегії в діях студентів (уточнює, робить резюме, переформулює висловлювання студентів тощо). Запитання викладача щодо нового знання спрямовані на з'ясування різних позицій студентів – предикації відомого у формі гіпотез, моделей тощо. На етапі, коли

позиції відносно нового вичерпано й визначено, викладач перевтілюється з ролі помічника в активного суб'єкта й озвучує подальший перебіг бесіди, приймає участь у вирішальній стадії діалогу вже як діяч.

Третій етап (високий рівень) діалогізації процесу навчання – організація та проведення повноцінного навчального діалогу переважно у форматі «студент – студент», який характеризується рівністю й активністю всіх її учасників як повноцінних суб'єктів навчального процесу. Викладач з інформатора переходить у позицію партнера у здобутті знань, постає не простим спостерігачем, консультантом, а безпосереднім активним учасником процесу пізнання; студент як суб'єкт навчання виявляє пошукову активність, наполегливо працює над своїм інтелектуальним зростанням і всебічним розвитком, усіяло прагне розкриття власного потенціалу та розумових можливостей.

Основним різновидом навчального діалогу в межах третього етапу діалогізації процесу навчання іноземних мов є *дискусія*, що характеризується високим рівнем структурної складності й великою різноманітністю реплік. Особливістю цього типу діалогу є те, що він передбачає участь більше, ніж двох співрозмовників, погляди яких щодо обговорюваної проблеми можуть різнитися. Усе це вимагає від учасників толерантності у взаємовідносинах, сформованості вмінь слухати й чути свого співрозмовника, виявляти до нього поважне ставлення, соціальну перцепцію, вибудовувати продуктивну суб'єкт-суб'єктну діалогічну взаємодію.

Динаміка такого діалогу вибудовується на з'ясуванні й розумінні різних думок щодо теми обговорення; затвердженні одних позицій за рахунок спростування інших як недієздатних організувати виконання загальної предметної дії; на координації позицій. Цей вид навчального діалогу є найбільш продуктивним, оскільки ґрунтується на принципах самостійного відкриття й формулювання студентами наукового знання.

І. Сімкова пропонує таку структуру навчання діалогу-дискусії: інформативно-підготовчий, ситуативно-дискусійний, констатувально-інтерпретаційний етапи (табл. 1)[3].

Таблиця 1

Етапи навчання діалогу-дискусії

Етапи	Інформативно-підготовчий	Ситуативно-дискусійний	Констатувально-інтерпретаційний
Компоненти	експозиція; переддискусія; уточнення понять; повідомлення і пошук основної інформації; повідомлення додаткової інформації.	аргументація; проведення дискусії.	формулювання висновків; аналіз дискусії.

Реалізація окреслених етапів навчання дискусії може відбуватися в межах одного заняття, але інколи виникає необхідність розподілити етапи на кілька практичних занять. Задля інформаційного озброєння студентів підготовчий етап відокремлюють від ситуативно-дискусійного. Щоб досягти максимальної продуктивності під час дискусії, студентам пропонують самостійне опрацювання дискусійної проблематики в домашньому режимі. Пізнавально-пошукова позааудиторна робота є однією із форм організації підготовчого етапу дискусії.

Два інших етапи навчання дискусії переважно реалізуються в межах одного

практичного заняття, оскільки її проведення й аналіз (ситуативно-дискусійний), формулювання висновків (констатувально-інтерпретаційний) є логічно пов'язаними етапами, які бажано не розділяти задля збереження інформації, отриманої під час обговорення, для кращого подальшого аналізу дискусії та формулювання висновків. Проте бувають і винятки: у випадках, якщо констатувально-інтерпретаційний етап є контрольним і узагальнювальним для попередніх обговорень. Отже, викладач самостійно вирішує, як краще розподілити етапи навчання діалогу-дискусії, виходячи з практичних намірів, навчальної ситуації, мети занять та індивідуальних особливостей студентів.

Четвертий етап (професійний рівень) діалогізації передбачає остаточне закріплення/шліфування сформованих на попередніх етапах навичок і вмінь діалогічного навчання. Викладач і студенти – рівноправні партнери, активні суб'єкти навчальної діяльності.

Навчальний контекст проблемно-комунікативних ситуацій, що передбачають розв'язання проблем у формі діалогічної взаємодії, на всіх етапах діалогізації зумовлюється змістом і метою академічних модулів, спрямованих на формування одного з трьох (соціально, професійно, бізнес зорієнтованих) компонентів іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів.

Вибір *організаційних форм* на тому чи тому етапі діалогізації процесу вивчення іноземних мов майбутніми гірниками зумовлюється низкою дидактичних чинників, таких, як індивідуальні можливості суб'єктів навчання, мета, завдання тощо. На заняттях з іноземної мови слід надавати перевагу тим формам навчального діалогу, які мають найбільший потенціал для ефективної організації єдиного комунікативного простору. До таких форм відносимо груповий, парний та внутрішній діалоги, які сприяють продуктивній діалогічній взаємодії суб'єктів навчальної діяльності, під час якої студенти набувають навичок вільного й самостійного вибору відповідних способів розв'язання навчальних завдань, формують уміння організації діалогових взаємовідносин, отримують досвід іншомовного спілкування, підвищуючи рівень відповідних мовленнєво-комунікативних компетентностей.

Варто уникати такої форми діалогу, як фронтальне навчання, оскільки досвід показує, що лише 25–35% студентів залучаються до розв'язання нав'язаного викладачем завдання, інші 75–65% взагалі не задіяні в цьому процесі. Більшість студентів діють тільки за звичкою «бути хорошим, старанним, відповідальним», а не тому, що завдання їх зацікавило. Привчені діяти «за прикладом», вони не здатні до самостійної діяльності, завжди сподіваються на підтримку дорослих. Відсутність самостійності та незалежної самокритичності – ось наслідок фронтальної форми діалогу. Але повністю уникнути цієї форми діалогу на заняттях практично неможливо, оскільки на деяких етапах вона є досить дієвою.

Що ж до *методів і прийомів* організації навчального діалогу як засобу формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності майбутніх гірничих інженерів, найбільш дієвими є ті, що сприяють залученню студентів до активної пізнавально-пошукової діалогічної взаємодії; навчають виконання різних функцій під час групової або парної роботи: домовлятися з одногрупниками, ставити й розв'язувати навчальне завдання, моделювати спосіб дій і перевіряти його дієвість на конкретних прикладах, робити рефлексивне оцінювання роботи групи в цілому та кожного члена групи окремо, формулювати нове знання, отримане як результат колективно-розподіленої навчальної діяльності тощо.

Ми переконані, що розглянута вище схема поетапної діалогізації навчання іноземних мов, яка передбачає поступове формування відповідних навичок та вмінь,

необхідних знань і стратегій діалогічної взаємодії, сприяє підвищенню ефективності процесу формування іншомовної професійно орієнтованої мовленнєвої компетентності студентів – майбутніх гірників через максимальну реалізацію дидактичного потенціалу навчального діалогу.

Література

1. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії: [монографія] / Зінаїда Павлівна Бакум. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. – 338 с. **2. Песняева Н. А.** Учебный диалог как средство развития речевой деятельности младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталья Александровна Песняева. – Москва, 2004. – 214 с. **3. Сімкова І. О.** Комплекс вправ для формування професійно орієнтованої мовленнєвої компетенції в діалогічному мовленні у студентів інженерних спеціальностей / І. О. Сімкова // Іноземні мови. – 2009. – № 3. – С. 23–26.

УДК [378.011.3-051:811]:004

Маріанна Бедевельська

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Бедевельська М. В. Педагогічні умови ефективності підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

У статті визначено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови дієвості педагогічної технології формування педагогічної майстерності майбутніх учителів іноземних мов на засадах компетентнісного підходу: створення мотиваційного середовища, упровадження особистісно орієнтованого і проблемного навчання, забезпечення професійної адаптації.

Ключові слова: педагогічна майстерність, компетентнісний підхід, технологія підготовки майбутніх учителів іноземних мов, педагогічні умови.

Бедевельська М. В. Педагогические условия эффективности подготовки будущих учителей иностранных языков.

В статье определены и теоретически обоснованы педагогические условия действенности педагогической технологии формирования педагогического мастерства будущих учителей иностранных языков на базе компетентностного подхода: создание мотивационной среды, внедрение личностно-ориентированного и проблемного обучения, обеспечение профессиональной адаптации.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, компетентностный подход, технология подготовки будущих учителей иностранных языков, педагогические условия.

Bedevelska M. V. Pedagogical conditions efficiency preparation of future foreign languages teachers.

In the article pedagogical conditions efficiency of pedagogical technology of formation pedagogical mastership of foreign language teachers on the competence-based approach is determined and theoretically grounded: creating a motivational environment, implementation of student-centered and problem-based learning, vocational adaptation.

Key words: pedagogical mastership, competence approach, technology of training of future foreign language teachers, pedagogical conditions.

Важливими проблемами сьогодення, які покликана розв'язувати вища школа, є

зниження компетентності фахівців, що працюють у народному господарстві України, професійна неадаптованість працівників із невеликим досвідом роботи. Наше дослідження розв'язує окреслене коло питань щодо підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Дієвим засобом розв'язання проблем ефективності, результативності педагогічного процесу є використання досягнень компетентнісного підходу, що може забезпечити формування професійної майстерності майбутніх педагогів.

Феномен педагогічної майстерності вивчали багато вітчизняних науковців і практиків-педагогів. Так, В. Андрущенко, В. Бех, М. Бойченко, В. Журавський, М. Згуровський, Б. Клименко, В. Лутай, Ю. Малиновський, М. Михальченко, В. Огнев'юк, М. Романенко, Н. Скотна, М. Степко, В. Цикін, В. Шинкарук та інші досліджували систему професійної підготовки вчителя та формування його педагогічної майстерності. Л. Анциферова, Л. Бабич, Г. Балл, Є. Барбина, В. Бутенко, І. Зязюн, Г. Кондратенко, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Н. Кузьміна, М. Лазарев, В. Сухомлинський та інші висвітлювали місце і роль педагогічної майстерності в системі професійних характеристик учителя. Ю. Азаров, Л. Білієнко, В. Кан-Калик, Р. Кузьменко, А. Луцюк, Г. Сагач, Т. Стратан, Т. Тхоржевська, С. Швидка досліджували формування педагогічної майстерності вчителя засобами навчально-виховного процесу.

Метою статті є визначення та теоретичне обґрунтування педагогічних умов дієвості педагогічної технології формування педагогічної майстерності майбутніх учителів іноземної мови на засадах компетентнісного підходу.

У філософському енциклопедичному словнику поняття «умова» трактується як: 1) середовище, в якому перебувають і без якого не можуть існувати; 2) оточення, в якому що-небудь відбувається [11, с. 98]. Отже, філософське трактування поняття «умова» пов'язується з відношенням предмета до явищ, без яких він не може існувати. Тобто, сукупність умов предмета чи явища створюють середовище, в якому вони виникають, існують і розвиваються.

У педагогіці під умовами розуміють чинники, обставини, сукупність заходів, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної технології.

Ю. Бабанський педагогічні умови визначає як такі обставини, за яких компоненти навчального процесу подані в найкращій взаємодії і які дають можливість викладачу плідно працювати, керувати навчальним процесом, а студентам – успішно навчатися [2, с. 125]. О. Новиков визначає поняття «педагогічні умови» як обставини процесу навчання і виховання, які забезпечують досягнення визначених педагогічних цілей [6, с. 140]. Діяльнісна позиція педагога знаходить відображення у визначенні педагогічних умов, що наводить В. Андреев, згідно з яким педагогічні умови розглядаються як обставини процесу навчання і виховання, що є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей [1].

У сучасних дослідженнях поняття «умови» використовується досить широко в характеристиці педагогічної технології та її складників. Умови можуть бути різноманітними як за своєю природою, так і за впливом на особистість. Тому, очевидно, скласти перелік усіх умов функціонування педагогічної технології неможливо. Проте, науковці, спираючись на різні ознаки, виокремлюють групи умов. Зокрема, Ю. Бабанський, розглядаючи умови відносно педагогічної системи, визначає дві групи умов функціонування педагогічної системи: зовнішні (природно-

географічні, суспільні, виробничі, культурні) і внутрішні (навчально-матеріальні, гігієнічні, морально-психологічні, естетичні) [2].

Стосовно зовнішніх умов підготовки фахівців – сучасними вимогами є формування компетентності іншомовного спілкування, володіння інформаційними технологіями, самопрезентації на ринку праці. Щодо внутрішніх умов – для учнів і студентів актуальним є формування таких компетентностей, які уможливають ефективну побудову кар'єри і забезпечення гідного рівня життя в Україні чи за кордоном.

Щоб конкретизувати ці умови, проаналізуємо дисертаційні дослідження, які стосуються формування педагогічної майстерності майбутніх учителів чи окремих її компонентів. У науковому доробку Т. Зубенко обґрунтовано, що процес підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до реалізації комунікативного підходу буде ефективним, якщо в діяльності вищих навчальних закладів будуть забезпечені такі організаційно-педагогічні умови: комунікативне спрямування змісту професійно зорієнтованих дисциплін; інтегрування професійно-педагогічних знань, умінь і навичок майбутнього вчителя з теорії і практики реалізації комунікативного підходу; комунікативне спрямування педагогічної практики майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи; створення іншомовного комунікативного середовища [4, с. 10]. У нашому дослідженні володіння студентами комунікативними вміннями і навичками відображає певний рівень сформованості комунікативної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, що є одним із показників його педагогічної майстерності.

Визначенню і реалізації педагогічних умов у процесі професійної підготовки майбутніх учителів присвячено дослідження Ю. Казакова, який аргументував специфіку застосування медіаосвіти. Медіаграмотність майбутнього вчителя дослідник розглядає як складник професійної педагогічної культури, а формування навичок та вмінь роботи з медіатекстами – як метапредметні професійні якості майбутнього вчителя, що зумовлює формування потреби у взаємодії з медіатекстами в майбутніх учителів у процесі професійної підготовки [5, с. 18]. Ми вважаємо, що різні аспекти педагогічної культури доцільно розглядати як сформованість окремих компетенцій педагогічної майстерності майбутнього вчителя.

У дослідженні В. Папучі зосереджена увага на важливості стимулювання фахової самоідентифікації та корекції неефективних стереотипів професійної поведінки студентів у процесі вивчення дисциплін практичного блоку; на необхідності забезпечення тривалої когнітивної та емоційно-ціннісної взаємодії з педагогічною позицією вчителів-майстрів в опосередкованому або реальному вигляді [7]. У нашому дослідженні теж формується думка, що професійна самоідентифікація із кращими зразками моделі поведінки вчителя іноземних мов стимулюватиме студентів до професійного зростання.

Визначаючи її теоретично обґрунтовуючи педагогічні умови, що сприяють професійному становленню молодих учителів, С. Петрусенко акцентує на механізмі професійної самореалізації вчителя, що базується на максимальній реалізації всіх можливостей учителя-початківця, творчому ставленні й підвищенні продуктивності педагогічної діяльності, визначенні шляхів досягнення професіоналізму; характеризується задоволенням педагогічною діяльністю, виробленням стійкої потреби в постійному самовдосконаленні задля досягнення високих результатів у професійній діяльності, здобуття особистісної значущості [8, с. 16]. Зазначаємо важливість створення ціннісно-мотиваційного середовища для формування

професійної майстерності майбутніх учителів іноземних мов.

З метою обґрунтування умов формування педагогічної майстерності майбутніх учителів іноземних мов ми дотримувалися дидактичних закономірностей: загальних, якими є визначення мети, змісту педагогічної майстерності та змісту навчання студентів задля формування в них основ цього феномену; закономірності якості професійної підготовки та вибору методів навчання, стимулювання й управління цим процесом, і часткових, які науковці поділяють на окремі групи: змістово-процесуальні, гносеологічні, психологічні, кібернетичні, соціологічні, організаційні.

Згідно із змістово-процесуальними закономірностями результати сформованості у студентів основ педагогічної майстерності залежатимуть від значущості для них змісту навчального матеріалу, від способів опанування майбутніми учителями зразками майстерного виконання педагогічних дій, що потребує створення навчально-професійних ситуацій, участь у яких мотивуватиме студентів творчо розв'язувати педагогічні завдання.

Гносеологічними закономірностями зумовлюється готовність студентів застосовувати фахові знання і вміння у процесі оптимального розв'язання навчально-професійних завдань, що мотивуватиме майбутніх учителів іноземних мов до реалізації творчого підходу, до засвоєння знань і навчально-пізнавальної діяльності загалом.

В. Ягупов виокремлює кібернетичні закономірності, згідно з якими ефективність навчання залежить від частоти й обсягу зворотного зв'язку, від результативності контролю, від якості управління навчальним процесом, а продуктивність професійної підготовки підвищується, коли модель дії, що її слід виконувати, – «програма рухів» та її результати – «програма мети» випереджають у мозку саму діяльність [13, с. 288].

Згідно з соціологічними закономірностями ефективність формування основ педагогічної майстерності в майбутніх учителів іноземних мов залежатиме не тільки від інтенсивності пізнавальної активності студентів, а й від активізації процесу взаємонавчання, комунікативної взаємодії та спілкування на різних рівнях.

Організаційні закономірності зумовлюють оптимальну організацію навчально-пізнавальної діяльності студента для опанування майбутнім учителем основ педагогічної майстерності.

Отже, інтеграція закономірностей навчання, сприятливих факторів, що реалізуються з використанням спеціальних засобів педагогічних інновацій, методів і форм навчання, що спрямовують суб'єктів навчального процесу на вияв активності для формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя іноземних мов, зумовлює виокремлення педагогічних умов, за яких реалізуватимуться заплановані завдання.

Ми поділяємо позицію В. Ягупова, що навчання як складник педагогічного процесу залежить від педагогічних умов організації навчально-виховного процесу, вибору спеціальних засобів, методів, форм навчання, що є умовами, які зорганізуються викладачем, у яких відбувається діяльність викладача і студента і залежить від:

- засадничої парадигми національної системи освіти;
- загальних і професійних цілей освіти;
- провідних методологічних положень й настанов сучасної загальної дидактики;
- особливостей змісту, методів і форм роботи освітньо-виховних систем;
- особливостей змісту професіограми фахівця;
- особливостей змісту й методики викладання навчальної дисципліни та

визначених її специфікою вимог до добору загальнодидактичних методів;

– мети, завдання, змісту матеріалу та дидактичного й методичного задуму заняття;

- наявності часу на вивчення окремої теми;
- рівня підготовленості майбутніх фахівців;
- рівня оснащення навчально-матеріальної бази;
- педагогічної майстерності викладачів тощо [13, с. 324].

За основу візьмемо визначення педагогічних умов, обґрунтоване в дослідженні Н. Теличко [9, с. 244], – це взаємопов'язаний комплекс взаємозалежних складників освітнього середовища – чинників, які визначаються викладачем, усвідомлюються всіма суб'єктами педагогічної взаємодії, входять до системи формування основ педагогічної майстерності як її компонент і водночас як чинник, що сприяє досягненню поставлених завдань на основі активності викладачів і студентів у напрямі цілеспрямованого оволодіння ними основами педагогічної майстерності.

Першою педагогічною умовою, яку ми вважаємо основоположною для формування педагогічної майстерності, є створення середовища, яке мотивує особистість студента до професійного зростання, утвердження цінностей педагогічної професії. Г. Балл обґрунтував важливість «...приділення головної уваги ціннісно-мотиваційному стрижневі особистості, який визначає її спрямованість, зокрема, професійну» [3, с. 221]. Реалізується ця умова через вивчення досвіду роботи кращих педагогів-майстрів.

Другою умовою ефективності педагогічної технології формування педагогічної майстерності майбутніх учителів іноземної мови ми визначаємо впровадження переваг особистісно орієнтованого і проблемного навчання. Засади особистісно орієнтованого навчання, які визначають характеристики професійної підготовки, розкрито в дослідженнях багатьох науковців (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, В. Давидов, В. Моляко, Н. Ничкало, А. Петровський, В. Рибалка, В. Татенко, І. Якиманська та ін.).

Реалізується окреслена умова через розроблений спецкурс «Основи педагогічної майстерності майбутніх учителів іноземних мов», у якому використовуються методи особистісно орієнтованого та проблемного навчання, що є основою запропонованої педагогічної технології формування педагогічної майстерності.

Третьою педагогічною умовою формування педагогічної майстерності майбутніх учителів іноземних мов ми визначаємо забезпечення професійної адаптації у процесі підготовки студентів. Реалізується розглядувана умова під час проходження студентами практик.

Педагогічна практика, як одна з найважливіших ланок у системі професійної підготовки вчителя, має тривалий і безперервний характер, що забезпечує фундамент для основних педагогічних умінь і навичок у майбутніх учителів. На думку К. Ушинського, «метод викладання можна вивчити з книг або із слів викладача, але набути умінь користуватися цим методом можна тільки завдяки довготривалій практиці» [10]. Саме на практиці майбутні вчителі іноземних мов можуть визначити, наскільки правильно він вибрав для себе галузь діяльності, з'ясувати ступінь співвідношення особистісних якостей з професією вчителя.

Г. Шуудик та В. Шуудик називають педагогічну практику зв'язувальною ланкою між теоретичним навчанням студента і його майбутньою роботою у школі. Науковці підкреслюють, що під час педагогічної практики не тільки відбувається перевірка теоретичної і практичної підготовки студента до самостійної роботи, але й

створюються широкі можливості задля забезпечення творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя [12].

Педагогічна практика має тривалий і безперервний характер, забезпечуючи фундамент для формування основних педагогічних умінь і навичок у майбутніх учителів, та виконує низку функцій: адаптаційну (студент ознайомлюється з різними видами навчально-виховних закладів, звикає до ритму педагогічного процесу, роботи з дітьми); навчальну (актуалізація, поглиблення та застосування теоретичних знань, формування педагогічних умінь і навичок); виховну (формування ставлення до педагогічної професії, професійно значущих якостей особистості вчителя, розуміння необхідності самоосвіти та самовиховання); розвивальну (розвиток педагогічних здібностей студентів, педагогічного мислення, мотиваційної сфери до педагогічної діяльності); діагностувальну (перевірка рівня особистісних та професійних якостей майбутнього вчителя, професійної придатності та підготовленості до педагогічної діяльності).

У навчанні за спеціальністю 7.02030302 «Мова і література (англійська)» практична підготовка майбутніх учителів іноземної мови є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми і має на меті оволодіння студентами сучасними методами, засобами і формами організації праці учителя на базі одержаних знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час роботи в реальних умовах, творчого застосування вивченої теорії.

У нашому дослідженні ми визначили такі педагогічні умови ефективності реалізації педагогічної технології формування педагогічної майстерності майбутніх учителів іноземних мов:

- створення середовища, яке мотивує особистість студента до професійного зростання, утвердження цінностей педагогічної професії;
- упровадження переваг особистісно зорієнтованого і проблемного навчання;
- забезпечення професійної адаптації у процесі підготовки студентів.

Література

1. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: [учеб. пособие] / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 500 с. **2. Бабанский Ю. К.** Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Педагогика, 1988. – 432 с. **3. Балл Г. О.** Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу / Г. О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / [ред. Т. Левовицький та ін.]. – Ченстохова–Київ, 2000. – С. 217–232. **4. Зубенко Т. В.** Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови учнів початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Зубенко Тетяна Володимирівна. – Вінниця, 2009. – 254 с. **5. Казаков Ю. М.** Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. М. Казаков. – Луганськ, 2007. – 22 с. **6. Новиков А. М.** Методологія образования / А. М. Новиков. – [2-е. изд.]. – М. : Эвес, 2006. – 488 с. **7. Папуча В. М.** Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя фізичного виховання в процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. М. Папуча. – Запоріжжя, 2010. – 20 с. **8. Петрусенко С. Ю.** Педагогічні умови професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С. Ю. Петрусенко. – Одеса, 2009. – 20 с. **9. Теличко Н. В.** Теорія і методика

формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів : [монографія] / Н. В. Теличко. – Київ : Кондор, 2014. – 522 с.

10. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / Вибр. тв.: В 2 т. – К.: Рад. шк., 1983. – Т.1. – С.192–472.

11. Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 576 с.

12. Шульдик Г. О. Педагогічна практика: [навч. посіб. для студ. пед. вузів] / Г. О. Шульдик, В. І. Шульдик. – К.: Науковий світ, 2000. – 143 с.

13. Ягупов В. В. Педагогіка: [навч. посіб.] / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

УДК371.15+355.23

Василь Георгієв

РОЛЬ НАСТАВНИЦТВА У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТІСНИХ І ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВИСОКОМОБІЛЬНИХ ДЕСАНТНИХ ВІЙСЬК

Георгієв В. М. Роль наставництва у формуванні особистісних і професійних якостей майбутніх офіцерів Високомобільних десантних військ.

У статті аналізується проблема педагогічного наставництва в сучасній системі освіти, розглядаються специфіка та основні задачі наставництва у військових ВНЗ загалом та під час роботи з майбутніми офіцерами Високомобільних десантних військ зокрема. Автор визначає особистісні та професійні якості офіцера-наставника, основні принципи його діяльності.

Ключові слова: педагогічне наставництво, професійне становлення, військовий вищий навчальний заклад, офіцер-наставник, майбутні офіцери, Високомобільні десантні війська.

Georgiev V. M. Role of mentoring in the formation of personal and professional qualities of the future officers of the Highly mobile airborne troops.

В статье анализируется проблема педагогического наставничества в современной системе образования, рассматриваются специфика и основные задачи наставничества в военных вузах вообще и во время работы с будущими офицерами Високомобільних десантних військ в частности. Автор определяет личностные и профессиональные качества офицера-наставника, основные принципы его деятельности.

Ключевые слова: педагогическое наставничество, профессиональное становление, военное высшее учебное заведение, офицер-наставник, будущие офицеры, Високомобільні десантні війська.

Georgiev V. M. The role of mentoring in the formation of personal and professional qualities of the future officers of the Highly mobile airborne troops.

This article analyzes the problem of pedagogical mentoring in modern education. The main purpose of mentoring in the military schools, as the author considers, is the formation of cadets' positive emotional attitude towards their future profession. The main principles of mentoring activities are: voluntary and purposefulness; respect for the cadet's personality; benevolence; own example; and orientation of planned activities on education and professional development of the future airborne officers.

Key words: pedagogical mentoring, professional development, military higher educational institution, officer-instructor, future officers, Highly mobile airborne troops.

Останнім часом відбувається ускладнення діяльності офіцерів Високомобільних десантних військ, підвищуються вимоги до їх моральних, бойових та психологічних якостей, що зумовило зростання ролі педагогічного наставництва у формуванні особистісних і професійних якостей майбутніх офіцерів ВДВ.

Проблему наставництва в педагогіці розглядали І. Барабашова, Л. Виготський, І. Воронін, Л. Жиліна, Н. Івченко, І. Кон, С. Кузнецов, А. Макаренко, Л. Фоміна. Ці та інші автори під наставництвом розуміють систему соціально-педагогічних впливів більш досвідчених спеціалістів на почуття, свідомість та волю учнів задля формування в них широкого світогляду, виховання стійкої життєвої позиції та бажання оволодіти професією.

У військовій педагогіці проблему професійного становлення розглядали В. Артамонов, І. Альохін, О. Барабаншиков, В. Давидов, Н. Зеленська, С. Муцинов, В. Новіков, В. Самойлов, Л. Снігур, О. Хижняк та ін. Водночас спеціальних досліджень впливу офіцера – наставника на формування особистості курсанта обмаль (С. Демочкін, Н. Котов, В. Коровін, І. Пугін, С. Товт та ін.). На жаль, дослідження впливу наставництва на формування особистісних та професійних якостей майбутніх офіцерів Високомобільних десантних військ в Україні відсутні.

Мета статті – проаналізувати особливості педагогічного наставництва у військових ВНЗ та визначити роль офіцера-наставника у формуванні професійних та особистісних якостей майбутніх офіцерів Високомобільних десантних військ.

Феномен педагогічного наставництва (С. Демочкін, В. Коровін та ін.) розглядається як процес, що складається з багатьох компонентів: дидактичних, виховних і соціально-педагогічних взаємодій, який відбувається між вихователем та вихованцем і спрямований на розвиток особистості вихованця.

Педагогічне наставництво у військовому ВНЗ є складником взаємодії командирів, педагогів та курсантів. При цьому наставник повинен мати певний досвід, ділитися своїми знаннями з курсантами, створювати атмосферу взаємної поваги та довіри.

Основною метою наставництва, на думку С. Демочкіна, є навчання та розвиток здібності курсанта керувати траєкторією свого професійного становлення [2].

С. Товт зазначає, що професійне становлення курсантів військового ВНЗ – це процес формування особистісно-професійної позиції індивіда з урахуванням усієї різноманітності суб'єктивних і об'єктивних чинників. При цьому особистісно-професійна позиція розуміється автором як система домінуючих ціннісно-змістових ставлень спеціаліста до соціокультурного оточення, самого себе та своєї діяльності [5].

В. Коровін, досліджуючи суб'єктивні та об'єктивні чинники в навчальному середовищі військового ВНЗ, виокремлює матеріальний і нематеріальний компоненти. Матеріальний компонент визначає ступінь забезпечення навчального процесу відповідно до навчальних планів за спеціальностями підготовки військових спеціалістів. До нього відноситься навчально-матеріальна база військового ВНЗ. Нематеріальний компонент втілюється у виховному середовищі ВНЗ. Його основним елементом є духовне і моральне виховання та розвиток курсантів [4].

Виховна робота у військовому ВНЗ становить організований, цілеспрямований та систематичний процес взаємодії та впливу всіх категорій посадових службовців, професорсько-викладацького складу на свідомість, почуття, волю курсантів задля формування в них високих професійних якостей відповідно до вимог, що висуваються до професійної діяльності військових спеціалістів [3].

Працюючи у військовому ВНЗ, ми можемо стверджувати, що основною метою виховання у такому закладі є формування та розвиток високоморальної особистості, офіцера-патріота своєї Вітчизни, спеціаліста-професіонала.

Відсутність наставництва негативно впливає на професійне становлення майбутнього спеціаліста. Водночас О. Гришаєв, М. Щербакова вказують на те, що в навчальному процесі ВНЗ необхідно дотримуватися низки вимог, які забезпечують ефективність роботи наставника-куратора:

1. Надійне діагностування професійно-особистісного розвитку, що охоплює всіх студентів, систематичний моніторинг рівня сформованості найважливіших особистісних та професійних якостей майбутніх спеціалістів.

2. Реальна диференціація та індивідуалізація професійного виховання, заснована на результатах моніторингу професійно-особистісного розвитку студентів.

3. Куратор повинен бути ознайомленим з віковими психофізіологічними особливостями студентів, особливостями їх мотиваційної сфери, психологією міжособистісної взаємодії і психологією навчальної групи.

4. Майбутнім спеціалістам повинні бути висунені еталони, зразки, які визначають вимоги до особистості як представника своєї професії.

5. Повинні бути забезпечені реальні умови самооцінки для порівняння себе з іншими, формування на цій основі власних перспектив професійного та особистісного зростання.

6. Студент повинен бачити та розуміти динаміку позитивного та стійкого професійно-особистісного розвитку, сам повинен оцінювати, наскільки він наблизився до заданого ним самим еталону.

7. Повинна бути запропонована низка варіантів суспільно корисної професійно зорієнтованої практичної діяльності [1].

Уважаємо, що визначені вимоги будуть доцільними і для військового ВНЗ.

Н. Зеленська у дисертаційній роботі зазначає, що у військовому ВНЗ у межах педагогічного наставництва необхідно реалізовувати такі завдання:

– стимулювання пізнавальної активності майбутніх військових спеціалістів, формування в них необхідних якостей особистості, поведінки у професійній діяльності;

– формування високої духовності майбутніх офіцерів;

– забезпечення взаємозв'язку виховного процесу з навчальною та науковою роботою;

– створення умов для формування професійних цінностей та військової культури;

– надання допомоги курсантам у розкритті їх власних можливостей, сприяння їх самовизначенню, самоствердженню та самореалізації в майбутній військово-професійній діяльності;

– орієнтування керівництва і професорсько-викладацького складу ВВНЗ на перехід від розрізненості і масовості виховних заходів до комплексного підходу у вихованні курсантів, повсякденній та індивідуальній роботі з ними;

– формування професійної компетентності, уміння виробляти власну стратегію і тактику професійної діяльності;

– виховання самовідданості та здатності до подолання труднощів і поневірянь;

– формування почуття власної професійної гідності, прихильності до високих понять: Вітчизна, обов'язок, честь, культура, віра, любов, істина [3, с. 219–220].

У центрі уваги офіцера-наставника повинен бути різнобічний розвиток майбутнього офіцера, його здібностей та інтересів. У зв'язку з цим все більшого значення набуває орієнтація навчально-виховного процесу військових ВНЗ на

формування активної та творчої особистості, професійне становлення майбутнього офіцера.

Професійне становлення майбутнього офіцера відбувається протягом усього перебування у військовому ВНЗ. На думку С. Демочкіна, професійне становлення – це формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих і професійно важливих якостей та їх інтеграція, пошук оптимальних засобів якісного і творчого виконання професійної діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості. Професійне становлення передбачає змістово-операційний, мотиваційний і емоційно-вольовий компоненти, які взаємопов'язані і знаходяться в органічній єдності [2, с. 9].

У процесі професійного становлення, як доводять дослідження С. Демочкіна, виникають суперечності між наявними якостями особистості і об'єктивними вимогами професійної діяльності. Тому офіцер-наставник повинен уміти використовувати розгорнуті в часі прийоми соціального впливу на особистість, залучати курсантів до різноманітних професійно значущих видів діяльності (пізнавальної, навчально-професійної тощо) задля формування системи професійно важливих знань, умінь, якостей, форм поведінки та індивідуальних способів виконання професійної діяльності [2].

Отже, педагогічне наставництво у специфічних умовах військового ВНЗ спрямоване на розвиток особистості майбутнього офіцера та формування його професійного становлення під час навчально-виховного процесу. Офіцер-наставник також повинен впливати на формування самосвідомості, самооцінки, самодисципліни та бажання курсантів удосконалювати власні якості відповідно до професійних вимог.

У формуванні системи наставництва ВВНЗ, ураховуючи власний досвід роботи, а також спираючись на праці Г. Андреевої, Ю. Бабанського, Л. Виготського, І. Зимньої, А. Макаренка та інших, виокремлюємо такі основні принципи:

- добровільність та цілеспрямованість роботи офіцера-наставника;
- морально-психологічна сумісність офіцера-наставника та курсанта;
- особистий приклад офіцера-наставника;
- доброзичливість та взаємоповага;
- повага до думки курсантів;
- спрямованість планової діяльності офіцера-наставника на виховання та професійне становлення майбутніх офіцерів Високомобільних десантних військ.

Основне призначення наставництва – формувати в курсантів позитивне, емоційно забарвлене ставлення до майбутньої професії, захопленість і активне прагнення оволодіти нею, стійку внутрішню готовність до подолання труднощів, пов'язаних з професійною діяльністю офіцера Високомобільних десантних військ у мирний та військовий час, відповідну емоційно-вольову стійкість.

До завдань педагогічного наставництва, виходячи із власного досвіду роботи у військовому ВНЗ, також відносимо:

- прискорення в курсантів першого року навчання адаптації до специфічних умов військових ВНЗ;
- спрямування курсантів на розвиток необхідних для майбутньої професії особистісних якостей;
- поліпшення процесу професійного становлення майбутнього офіцера Високомобільних десантних військ;
- прищеплення курсантам корпоративної культури військовослужбовців, засвоєння традицій Високомобільних десантних військ тощо.

Для того щоб позитивно впливати на становлення особистості та формування професійної компетенції курсантів, офіцер-наставник, на нашу думку, повинен мати певні професійні та особистісні якості:

- добре володіти знаннями з виховної роботи та мати відповідні вміння;
- володіти сучасними методами навчання та виховання;
- бути об'єктивним та справедливим;
- мати широкий світогляд, добре розвинені комунікативні та організаторські навички, витримку;
- бути патріотом своєї країни, зразком моральності та культури для курсантів;
- мати практичний досвід виконання військового обов'язку, щоб бути для курсантів взірцем тощо.

Окрім того, враховуючи реалії сьогодення, офіцер-наставник повинен бути готовим до міжнародного спілкування. Тому важливою вимогою є гуманізм, повага до особистості майбутнього офіцера Високомобільних десантних військ.

Задля впливу на курсантів, на наш погляд, офіцер-наставник може використовувати такі засоби:

- актуалізацію мотивації досягнення успіху;
- створення ситуації успіху;
- заохочення;
- забезпечення курсантів інформацією про видатних десантників;
- спеціально організовані події, з вираженим позитивним емоційним чинником;
- власний приклад тощо.

Узагальнюючи все зазначене вище, можемо сформулювати таке визначення: педагогічне наставництво у військовому ВНЗ – це система професійної діяльності офіцерів-наставників, спрямована на створення відповідних умов для успішного професійно-особистісного розвитку майбутнього офіцера.

Здійснений теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що педагогічне наставництво є дуже важливим у військових ВНЗ, а офіцер-наставник безпосередньо впливає на формування особистісних і професійних якостей майбутніх офіцерів Високомобільних десантних військ.

У подальшому плануємо розробити програму роботи офіцера-наставника з курсантами ВДВ, яка сприятиме ефективному формуванню їхньої професійної компетентності.

Література

- 1. Гришаев О. В.** Записная книжка куратора студенческой группы: методические рекомендации по организации воспитательной деятельности куратора / О. В. Гришаев, М. В. Щербакова. – Воронеж : Изд-во Воронежского гос. ун-та, 2009. – 134 с.
- 2. Демочкин С. В.** Социально-педагогическое сопровождение профессионального становления курсантов военного вуза: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Демочкин Сергей Васильевич. – Ярославль, 2011 – 20 с.
- 3. Зеленская Н. В.** Педагогическая концепция управления качеством подготовки офицерских кадров: дис. ... д-ра пед. наук / Зеленская Неля Васильевна. – СПб, 2008. – 424 с.
- 4. Коровин В. М.** Система профессионального становления офицеров в военных вузах: [монография] / В. М. Коровин. – Воронеж : ВГУ, 2002. – 364 с.
- 5. Товт С. С.** Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления курсантов военного вуза: дис. ... канд. пед. наук / Товт Сергей Степанович. – Кострома, 2009. – 169 с.

МОЖЛИВОСТІ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Герасимчук Т. В. Можливості інтернет-технологій у самостійній роботі майбутніх інженерів у процесі навчання іноземної мови.

У статті розглядаються проблеми застосування інтернет-технологій та організації самостійної діяльності майбутніх інженерів, що стимулює розкриття їхніх внутрішніх резервів, сприяє формуванню професійної іншомовної компетентності та позитивних соціальних і психологічних якостей особистості. Поняття інтерактивності розуміється як спосіб саморозвитку професійних якостей майбутніх фахівців інженерних спеціальностей за допомогою інформаційних технологій.

Ключові слова: інтернет-технології, інтерактивність, веб-сайт, самостійна діяльність майбутніх інженерів, формування професійної іншомовної компетентності, позитивні соціальні і психологічні якості особистості.

Герасимчук Т. В. Возможности интернет-технологий в самостоятельной работе будущих инженеров при обучении иностранному языку.

В статье рассматриваются проблемы использования интернет-технологий и организации самостоятельной деятельности будущих инженеров, что стимулирует раскрытие их внутренних резервов и способствует формированию профессиональной иноязычной компетентности и позитивных социальных и психологических качеств личности. Понятие интерактивности понимается как способ саморазвития профессиональных качеств будущих специалистов инженерных специальностей при помощи информационных технологий.

Ключевые слова: интернет-технологии, интерактивность, веб-сайт, самостоятельная деятельность будущих инженеров, формирование профессиональной иноязычной компетентности, позитивные социальные и психологические качества личности.

Gerasymchuk T. V. Possibilities of Internet technologies in self-guided work of future engineers in learning a foreign language.

This paper deals with the problems of the usage of Internet technology and organization of future engineers' self-guided work, which encourages disclosure of their internal reserves and promotes professional foreign language competence and positive social and psychological personality traits. The term of interactivity is understood as a way of self-merit of competency of future engineers with the help of information technologies.

Key words: internet technology, interactivity, website, self-guided work of future engineers, the formation of professional foreign language competence, person's positive social and psychological characteristics.

Нині в умовах всесвітньої глобалізації розвиток інформаційних технологій сприяє утворенню нових способів використання Інтернету. У світі спостерігається послідовний і стійкий рух до побудови інформаційного суспільства, у якому формуються найкращі умови для максимальної самореалізації кожного фахівця. Підставами для такого процесу є інтенсивний розвиток комп'ютерних і

телекомунікаційних технологій та вдосконалення інформаційно-освітнього середовища.

Актуальною є проблема впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання, розроблення особливих моделей і технологій, нових підходів до викладання іноземних мов, що мають на меті, по-перше, використання мови в реальному контексті, по-друге, необхідність розв'язання психолого-педагогічних завдань із використання комп'ютерних засобів у навчальному процесі на основі дотримання балансу між кращими методами традиційного навчання та інформаційними технологіями.

Проблему інформатизації вищої професійної освіти і психолого-педагогічного обґрунтування можливостей використання інформаційних технологій у вищій школі досліджували Б. Гершунський, Є. Машбиць, І. Роберт, В. Солдаткін та ін. Аналізу специфіки застосування інноваційних технологій навчання, зокрема інтернет-технологій, а також створення навчальних веб-сайтів для самостійної роботи майбутніх інженерів у процесі навчання іноземної мови присвячено дослідження В. Беспалька, Н. Маслової, Н. Тализіної, Г. Селевка та ін.

Важливе значення для дослідження цих проблем є обґрунтування аспектів компетентнісного, діяльнісного (Н. Баграмова, З. Бакум, Н. Голуб, І. Дроздова, І. Зимня, Л. Мамчур, М. Пентилюк, Т. Симоненко, В. Шадриков та ін.) та особистісно зорієнтованого підходу (Ш. Амонашвілі, О. Бондаревська, О. Горошкіна, О. Копусь, В. Сериков, І. Якиманська та ін.).

У науковій літературі знаходимо низку праць, присвячених питанням комп'ютерних та інформаційних технологій в освіті загалом і в навчанні іноземних мов зокрема (М. Акопова, Я. Ваграменко, Є. Полат, А. Хуторський та ін.); самостійної роботи студентів (Л. Жарова, І. Ільясов, Б. Єсіпов, В. Ляудис, П. Підкасистий та ін.); проектної методики навчання (М. Вайсбург, О. Моїсеєва, Є. Полат, Д. Фрид-Бут, Т. Хатчинсон та ін.).

Оскільки зі стрімким наростанням обсягу інформації знання перестають бути самоціллю, вони постають умовою успішної реалізації особистості, її професійної діяльності. У цьому зв'язку важливо допомогти студентам стати активними учасниками процесу навчання і формувати в них потребу постійного пошуку. Відповідно постає завдання створення моделі навчального процесу, що дозволяла б розкрити й розвинути їхній творчий потенціал [1; 2].

Мета статті – проаналізувати проблеми застосування інтернет-технологій та організації самостійної діяльності майбутніх інженерів для формування їхньої професійної іншомовної компетентності та позитивних соціальних і психологічних якостей.

Нині лідером серед телекомунікаційних технологій стала всесвітня мережа Інтернет, оскільки різні засоби мультимедійних технологій розширюють можливості викладача, оптимізують вивчення мов, роблять його захоплюючим процесом відкриття незвіданого світу іноземної мови та культури.

Відрізняючись високим ступенем інтерактивності, інтернет-технології створюють унікальне навчально-пізнавальне середовище, яке можна використовувати для розв'язання різних дидактичних завдань із вивчення іноземної мови (наприклад, пізнавальних, інформаційних, культурних). Це є однією з головних переваг комп'ютерної телекомунікації: вона замикає електронне інформаційне середовище, дозволяючи студентам і викладачам працювати з комп'ютером як з універсальним засобом оброблення інформації [2, с. 116–119; 3, с. 98–105].

Сучасні комп'ютерні телекомунікації можуть забезпечити передачу знань і доступ до різної навчальної інформації нарівні, а іноді й набагато ефективніше, ніж традиційні засоби навчання. Телекомунікації дозволяють здійснити принципово новий підхід до вивчення іноземних мов. Навчання з використанням інтернет-ресурсів є сплавом нових інформаційних технологій із новими педагогічними: змінюється позиція викладача – він перестає бути «джерелом знань», а натомість виконує функції організатора і координатора процесу дослідження, пошуку, перероблення і збереження необхідної навчальної інформації, створення творчих робіт у здійсненні діяльного підходу до освіти.

Інтернет допомагає у формуванні вмій і навичок розмовного мовлення, а також у навчанні лексики й граматики, забезпечуючи справжню зацікавленість та високу мотивацію діяльності й, отже, ефективність. Більше того, сприяє розвитку навичок, важливих не тільки для навчання іноземної мови, а й професійної мисленнєвої діяльності (розумові операції аналізу, синтезу, абстрагування, порівняння, зіставлення, вербального і смислового прогнозування та попередження тощо).

Інтернет розвиває соціальні та психологічні якості студентів – майбутніх фахівців різних галузей діяльності: їх впевненість у собі та здатність працювати в колективі; створює сприятливу для навчання атмосферу, постаючи засобом інтерактивного підходу до опанування професією.

Інтерактивність не просто створює реальні ситуації з ділового життя, а й змушує тих, хто навчається, адекватно реагувати на складні робочі ситуації за допомогою іноземної мови. Якщо отримано позитивний результат, можна говорити про досягнення професійної іншомовної компетентності, навіть за наявності мовних та мовленнєвих помилок. Головні вміння – спонтанно, гармонійно реагувати на висловлювання інших, виражаючи свої почуття та емоції, підлаштовуючись і перебудовуючись на ходу. Отже, ми розглядаємо інтерактивність як спосіб саморозвитку професійних якостей майбутніх фахівців інженерних спеціальностей через Інтернет: можливість спостерігати і копіювати кращі навички використання іноземної мови, зразки поведінки партнерів спілкування; розв'язувати нові проблеми під час їх спільного обговорення засобами іноземної мови.

Головним предметом вивчення іноземної мови є розвиток усіх видів іншомовної діяльності і мислення, починаючи з усної комунікації і закінчуючи розвитком здібностей до різнопланової роботи з текстом задля одержання необхідної інформації. Навчання іноземної мови є багатогранним процесом, що насамперед підпорядкований основній меті – розвитку особистості студента, здатної брати участь у міжкультурній професійній комунікації іноземною мовою й самостійно вдосконалюватися в майбутній професії за допомогою іншомовної мовленнєвої діяльності [2]. Вища школа інженерного напрямку готує своїх випускників безпосередньо до практичної діяльності з різних технічних спеціальностей, тому їх підготовка до використання знань з іноземної мови у зв'язку з майбутнім фахом набуває відповідної професійної спрямованості.

Освіта з залученням інтернет-технологій має безліч переваг щодо вивчення іноземної мови, зокрема англійської, що стає особливо актуальним у сучасному світі. Грамотне застосування нових видів самостійної роботи студентів та інтернет-комунікацій під час навчання іноземної мови дозволяє значно оптимізувати освітній процес і створювати автентичні ситуації професійного спілкування, що значно сприяє підвищенню рівня мотивації майбутніх інженерів під час вивчення іноземної мови.

Організація самостійної діяльності студентів із використанням Інтернету

передбачає застосування новітніх педагогічних технологій, що стимулюють розкриття внутрішніх резервів кожного студента, сприяючи формуванню професійної компетентності фахівця та соціальних і психологічних якостей особистості (самовпевненість і здатність працювати в колективі, виконуючи різні соціальні ролі, допомагаючи один одному в спільній діяльності, ухвалюючи спільними зусиллями складні пізнавальні завдання). Крім того, система Інтернет надає широкі можливості для організації різних навчальних проєктів. Виокремлюють два види проєктів: WWW-проєкти, E-mail-проєкти. WWW-проєкти розраховані на те, що студенти отримують завдання, для виконання яких їм необхідно знайти інформацію в Інтернеті та представити потім результати свого пошуку.

Під час формування самостійної навчальної діяльності за допомогою Інтернету необхідно, щоб мовний матеріал був емоційно забарвлений, мав цілеспрямоване значення, урахувалися професійні інтереси учнів. Задля досягнення емоційної забарвленості навчання іноземної мови необхідно використовувати Інтернет для поєднання різних видів навчальної діяльності, включення в навчальний процес комунікативної діяльності, використання пізнавальних та автентичних текстів [3]. У процесі роботи в Інтернеті студенти ознайомлюються з країнознавчою інформацією, культурними аспектами країни виучуваної мови, персональними сайтами відомих фахівців.

Сучасні педагогічні технології, такі, як навчання у співпраці, проєктна методика використання нових інформаційних технологій, інтернет-ресурсів допомагають реалізувати особистісно орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію навчання з урахуванням здібностей учнів, їхнього рівня навченості, схильностей тощо.

Розглянемо модель організації самостійної роботи студентів технічних ВНЗ на основі використання персонального веб-сайту викладача як централізованого засобу інтеграції інтернет-технологій у процес іншомовної підготовки фахівця.

Навчальний веб-сайт є поширеним засобом подання навчальної інформації в Інтернеті [6, с. 96], проте це поняття (website) ще потребує окремого детального розгляду. Т. Яшина розуміє під навчальним веб-сайтом сукупність веб-сторінок з єдиним дизайном, за допомогою яких здійснюється цілеспрямований процес навчання; веб-сторінки об'єднані за змістом, навігаційно та фізично розміщені на одному сервері. Використання навчального веб-сайту може супроводжуватися атестацією студентів [9, с. 168]. І. Государев визначає навчальний веб-сайт як інформаційний ресурс навчального призначення, виконаний засобами веб-технологій [4, с. 278].

Така модель може бути використана для організації самостійної роботи студентів різних спеціальностей, що дозволяє реалізувати:

1) інтеграцію можливостей мережі Інтернет в процес професійної іншомовної підготовки майбутніх інженерів, сприяє підвищенню якості навчального процесу, оптимізації та інтенсифікації процесу навчання іноземної мови, а також формуванню іншомовної професійної комунікативної компетентності студентів ВНЗ;

2) ефективну інтеграцію можливостей мережі Інтернет, що досягається використанням викладачем іноземної мови персонального веб-сайту в якості централізованого впровадження інтернет-технологій задля організації самостійної роботи студентів та підтримки навчального процесу;

3) самостійну роботу студентів за допомогою їх участі в спеціально розроблених видах діяльності іноземною мовою: самостійна робота з електронними ресурсами та

інтернет-комунікація. Персональний веб-сайт викладача іноземної мови, використовуючи інформаційні та комунікативні служби мережі Інтернет, дозволяє ефективно організувати самостійну роботу студентів й керувати нею, а також надає студентам інформацію різного виду, що підвищує доступність та якість освіти;

4) структура і сервіси веб-сайту дозволяють адаптувати його інформаційне наповнення до цілей і завдань навчального процесу у вищій школі, урахувати індивідуальні особливості та специфічні потреби як студентів, так і викладача, забезпечити також постійний зворотний зв'язок між ними.

Веб-сайт викладача іноземної мови – окремий вид освітнього веб-сайту, а саме: особливим способом оформлена й організована сукупність веб-сторінок, об'єднана одним дизайном задія організації самостійної роботи студентів і підтримки викладачем процесу навчання іноземної мови для формування іншомовної професійної комунікативної компетентності студентів. Метою веб-сайту викладача іноземної мови є не тільки надання інформації з іноземної мови для використання студентами в процесі навчання, а й організація навчального процесу, стимуляція пізнавальної діяльності та підвищення мотивації, і нарешті, формування професійної компетентності іноземною мовою. При цьому веб-сайт дозволяє централізувати використання основних можливостей мережі Інтернет. Під час роботи над створенням персонального веб-сайту викладача визначено такі етапи:

- визначення цілей і завдань веб-сайту;
- аналіз сучасних освітніх веб-сайтів викладачів;
- визначення обмежень і реакцій на використання різних технологій;
- підготовка змісту веб-сайту і його фізичне проектування;
- безпосереднє створення структури веб-сайту та її подальше змістове наповнення;
- проведення тестування на швидкість завантаження;
- легкість використання, правильну роботу покликань, стилістичну та орфографічну коректність;
- розміщення веб-сайту в Інтернеті та інформування цільової аудиторії про його доступність;
- своєчасна підтримка веб-сайту;
- коректування структури та змісту в міру необхідності.

Навчання в поєднанні з інтернет-технологіями на основі персонального веб-сайту викладача сприятиме оптимізації навчального процесу та підвищенню ефективності самостійної роботи студентів за рахунок реалізації таких основоположних принципів рейтингової системи, як принципи відкритості, доступності та гласності.

Для оцінки ефективності застосування веб-сайту викладача як централізованого засобу інтеграції інтернет-технологій у процес навчання іноземної мови використовуються такі показники [7; 8, с. 151–153]:

- дані, що відображають відвідуваність сайту студентами;
- кількість отриманих листів і їх контент-аналіз;
- результати анкетування студентів.

У процесі оцінювання ефективності організації самостійної діяльності при інтеграції інтернет-технологій на основі персонального веб-сайту викладача враховуються такі показники:

- зміна рівня мотивації;
- оцінка обсягу та якості виконаної самостійної роботи студентів;

– дані анкетування студентів, що дозволяють з'ясувати їх ставлення до використання інтернет-технологій у процесі навчання іноземної мови.

Подана модель навчання майбутніх інженерів задля формування їхньої професійної іншомовної компетентності має бути побудована на основі компетентнісного, діяльнісного та особистісно зорієнтованого підходів з урахуванням дидактичних принципів навчання.

Використання нових інформаційних технологій у навчанні іноземних мов має чималий педагогічний потенціал, будучи одним із засобів, що перетворюють навчання іноземної мови в живий творчий процес. Звичайно, комп'ютер – це лише складна машина на службі у людини, і вона ніколи не замінить викладача. Однак, як говорив Білл Гейтс: «Усі комп'ютери в світі нічого не змінять без наявності захоплених учнів, ерудованих і відданих своїй справі викладачів». Акцент слід зробити на самостійній роботі студентів з електронними ресурсами мережі Інтернет іноземною мовою в спеціально розроблених видах діяльності, а також на інтернет-комунікації, що сприятиме формуванню іншомовної професійної комунікативної компетентності.

Інтернет-ресурси надають майбутнім інженерам змогу творчо застосовувати опрацьований мовний матеріал на базі своїх професійних знань і дозволяють адаптуватися до реальних і потенційно можливих виробничих ситуацій. Будучи інтерактивним методом навчання, він завойовує позитивне ставлення студентів, які вбачають змогу виявлення ініціативи, відчуття самостійності в опануванні теоретичних положень та оволодінні практичними знаннями і навичками.

Література

- 1. Андреев А. А.** Введение в Интернет-образование: [учеб. пособие] / А. А. Андреев. – М.: Логос, 2003. – 76 с.
- 2. Ажель Ю. П.** Особенности внедрения Интернет-технологий в организацию самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе / Ю. П. Ажель // Молодой ученый. – 2011. – № 6. – Т. 2. – С. 116–119.
- 3. Беркимбаев К. М.** Использование Интернет-ресурсов при обучении иностранным языкам в вузе / К. М. Беркимбаев, Б. К. Мухамеджанов, С. Т. Нышанова, Б. Т. Керимбаева // Вестник Российского университета дружбы народов. – Серия информатизации. – 2012. – № 2. – С. 98–105.
- 4. Государев И. Б.** Проблемы профильного обучения веб-технологиям в старшей школе / И. Б. Государев // X Санкт-Петербургская Междунар. конф. «Региональная информатика – 2004». – СПб., 2004. – С. 278.
- 5. Жук Л. Г.** Внедрение интернет-технологий обучения в профессиональное образование / Л. Г. Жук // Научно-технические ведомости СПбГТУ. – СПб. – 2006. – № 4 (46). – С. 121–123.
- 6. Матвеева С. А.** Сайт как жанр Интернет-коммуникаций (на материале персональных сайтов ученых): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.15 / С. А. Матвеева. – Луганськ, 2006. – 212 с.
- 7. Панина Г. С.** Современные способы активизации обучения: [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / Г. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. – М.: ИЦ «Академия», 2006. – 176 с.
- 8. Строева А. А.** Контент-анализ статей, посвященных использованию Интернета в преподавании иностранного языка / А. А. Строева, Л. Г. Жук // XXXIII Неделя науки СПбГПУ: материалы Всерос. межвуз. науч.-технич. конфер. студ. и аспирантов. – СПб.: СПбГПУ, 2005. – Ч. VIII. – С. 151–153.
- 9. Яшина Т. С.** Оценка качества образовательных веб-сайтов как фактор развития единого информационно-образовательного пространства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. С. Яшина. – Воронеж, 2005. – 205 с.

РІВНІ І КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Головня Н. М. Рівні і критерії готовності майбутнього педагога до професійної мобільності.

У статті проаналізовано наявні підходи до визначення поняття «готовність» вітчизняними науковцями. Схарактеризовано сутність готовності майбутніх учителів до професійної мобільності. Виокремлено основні етапи формування готовності до професійної мобільності та визначено її критерії і рівні сформованості.

Ключові слова: готовність, професійна готовність, професійна мобільність.

Головня Н. Н. Уровни и критерии готовности будущего педагога к профессиональной мобильности.

В статье проанализированы существующие подходы к определению понятия «готовность» отечественными учеными. Охарактеризована сущность готовности будущих учителей к профессиональной мобильности. Выделены основные этапы формирования готовности к профессиональной мобильности и определены ее критерии и уровни сформированности.

Ключевые слова: готовность, профессиональная готовность, профессиональная мобильность.

Golovnya N. M. Levels and criteria of readiness of future teachers to professional mobility.

This paper examines current approaches to the definition of "readiness" of native scientists and researchers. The author has determined the nature of future teachers' readiness to professional mobility. Basic stages of the formation of readiness to professional mobility, its criteria and levels of the development are defined.

Key words: readiness, professional readiness, professional mobility.

Проблема якості освіти завжди перебувала в полі зору як педагогічної теорії, так і практики освіти. У затвердженій Указом Президента України «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», міжнародних документах щодо модернізації системи освіти «Болонська декларація» (1999) наголошено на необхідності забезпечення високої якості професійної освіти та конкурентоспроможності майбутніх фахівців.

Відповідно до мети Болонського процесу – розширення доступу до європейської освіти, подальше підвищення її якості та привабливості, збільшення мобільності студентів та викладачів – постає таке завдання професійної освіти, як формування професійно мобільного фахівця.

У 70-ті роки ХХ ст. розпочався активний розгляд зазначеної проблеми у професійній педагогіці. Професійну мобільність у той час визначали переважно як готовність і здатність робочого до швидкої зміни виконуваних виробничих завдань, робочих місць і навіть спеціальностей у межах однієї професії або галузі, здатність швидко освоювати нові спеціальності або зміни в них, що виникли під впливом технічних перетворень.

Мета статті – проаналізувати сутність готовності майбутніх учителів до

професійної мобільності та визначити критерії і рівні сформованості готовності до професійної мобільності.

Результатом професійної підготовки є готовність. У сучасній науці психологічну готовність досліджують: В. Дорохін, С. Равіков, В. Моляко, А. Проскура; мотиваційну – Е. Томас; морально-психологічну – Л. Кондрашова, С. Ніколаєнко, Г. Штельмах; професійну – Д. Мазоха; моральну – Є. Шевчук; професійно-педагогічну – С. Корищенко; загалом готовність – В. Бондар, А. Капська, І. Пастир, О. Ярошенко та інші.

Готовність розглядається педагогами та психологами як стан (М. Дяченко, М. Вікуліна, К. Дурай-Новікова, Є. Ільїн, М. Левітов, Д. Мехіладзе та ін.), як якість особистості (С. Павлотенков, К. Платонов, В. Серіков, Є. Федорчук, В. Шадріков), як комплекс здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), як синтез певних особистісних якостей (С. Дибін, В. Крутецька, В. Шаринський), як системне особистісне утворення (С. Васильєва, А. Веденов, М. Дяченко, Л. Кандибович).

Досліджуючи поняття «готовність», звернемося до тлумачних словників, енциклопедій та деяких енциклопедичних видань. Робимо висновок, що визначення «готовність» у словниках [9, с. 455–456] має такий вигляд: «Стан підготовленості до чогось, схильність до певних дій, стан зрілості», «визначений рівень морфофункціонального і психологічного розвитку (готовність дитини до школи)» [6, с. 56], інтегративна якість особистості (готовність до самоосвіти), яка характеризується наявністю бажання постійно розширювати спектр сприйняття життя з метою більш глибокого його розуміння та здатність до систематичної навчальної діяльності (вміння вільно орієнтуватися в різноманітних джерелах інформації, критично аналізувати їх та самостійно знаходити відповіді на всі актуальні питання життя)» [10, с. 101].

Особливу увагу слід звернути на професійну готовність як інтегровану особистісну якість, що є суттєвою передумовою ефективної діяльності майбутнього кваліфікованого робітника. Професійна готовність є складним психологічним утворенням і структурована на мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оціночний компоненти. Достатній вияв і розвиненість цих компонентів, їх цілісної єдності – показник високого рівня професійної готовності випускника професійно-технічного навчального закладу до праці.

Суттєвим компонентом професійної готовності є психологічна готовність, яка може бути як у вигляді стійких установок на певну поведінку, мотивів, рис характеру, так і у вигляді психологічного стану.

Психологічний стан готовності особистості – це внутрішня її налаштованість на певну поведінку під час виконання навчальних і трудових завдань, зорієнтованість на активні й доцільні дії (під час навчання та після його закінчення).

Одним із показників професійної готовності є професійна мобільність, яка залежить від підготовленості учня не до одного виду діяльності, а до різних; до розуміння принципів не однієї соціальної спільноти, а різних; до участі в діяльності різних соціальних спільнот з існуючими в них правилами; до координації різних типів діяльності за збереження свого «Я» одночасно в різних соціальних спільнотах і, в кінцевому результаті, впливом на розвиток цих спільнот; до створення за потреби нових соціальних спільнот і проектування відповідних видів діяльності.

Отже, стан готовності (до дій, вчинків, виявів активності, вольових зусиль тощо) – конкретна позиція, енергетичний стан, який мобілізує особистість і становить основний крок до діяльності.

Зміст готовності полягає в потребі формувати власну систему способів виконання діяльності й рефлексивну спрямованість цієї системи на саму діяльність. Про формування готовності можна судити з внутрішніх і зовнішніх показників: внутрішнім показником є наявність переконання в необхідності здійснення цієї діяльності, зовнішнім – вияв стильових особливостей для її виконання.

Науковцями виокремлено різні компоненти готовності, які, у свою чергу, є ознаками її сформованості. Однак, перш ніж у загальному вигляді розкрити зміст готовності до діяльності, слід зазначити наявність різних видів готовності, що, безумовно, мають свою специфічну структуру.

У вітчизняній педагогіці і психології досить ґрунтовно розроблено структуру готовності людини до діяльності, праці (П. Атутов, А. Аміров, К. Ахіяров, І. Лернер, В. Серіков, К. Платонов, Р. Тагарієв та ін.). Незважаючи на деякі розходження в поглядах цих дослідників на проблему, загальноприйнятим стало визначення таких основних компонентів готовності: теоретичні знання інтегративного характеру (включаючи професійні), необхідні для здійснення діяльності вміння й навички; сформоване мислення; інтерес до діяльності; досвід творчої діяльності [1, с. 181].

У своїх дослідженнях науковці розглядають різні питання формування професійної готовності студентів до педагогічної діяльності.

Так, наприклад, М. Вікуліна, розглядаючи професійну підготовку, співвідносить поняття «підготовка» й «готовність» та розрізняє їх: «якщо підготовка – це процес, то готовність – стан певної його завершеності, результат самостійного виконання педагогом професійної діяльності». Не можна не погодитися, що готовність до професійної діяльності є «надійним інструментом теоретичної й практичної перетворювальної діяльності педагога» [2, с. 92].

Слід відзначити вагомий внесок у вивчення проблеми готовності К. Дурай-Новікової. Під професійною готовністю автор розуміє вияв активності в підготовці до педагогічної праці, а передбачає формування професійної готовності, що, за її переконанням, обов'язково охоплює три основні етапи: професійну орієнтацію, професійний відбір, професійне навчання й виховання у виші [4].

У свою чергу Р. Пріма визначає готовність майбутнього педагога до професійної мобільності як інтегральне динамічне новоутворення у структурі особистості майбутнього педагога, що актуалізує його потенційні можливості, відображає відкритість до змін, ступінь усвідомлення сутності мобільності, виявляється у гнучкості мислення й діяльності (аналітичному способі мислення, адекватній оцінці ситуації, співвіднесенні її зі своїми потребами і можливостями, ціннісними установками та мотивами професійного саморозвитку), уміння прогнозувати й робити усвідомлений вибір [7].

З іншого боку, Г. Головін та Л. Борікова подають готовність як складнеособистісне утворення, багатопланову й багаторівневу систему якостей, властивостей, які у своїй сукупності дозволяють суб'єктові успішно здійснювати професійну діяльність.

Ці позиції підтверджують важливість професійної компетенції педагога як підсумок підготовки до професійної діяльності.

В аспекті дослідження формування професійної мобільності важливо виокремити позицію В. Сластьоніна, який вважає, що можна визначити досить мало функціональних готовностей: психологічна готовність як діючий стан особистості, що надає змогу приймати й продуктивно реалізовувати самостійне рішення за виникнення складних ситуацій та швидко орієнтуватися; науково-технічна готовність

(наявність необхідного обсягу психолого-педагогічних і спеціальних знань); практична готовність (наявність певних умінь); психофізіологічна й фізична [8].

Такий підхід не викликає заперечень. Поліаспектність професійної діяльності педагога передбачає різні види готовності на різних рівнях розвитку якостей мобільного фахівця.

Слід зауважити, що готовність до професійної мобільності відрізняється від готовності до діяльності педагога, тому що вона припускає не стільки вміння виявляти професійні здатності, скільки вміння мобілізувати свої сили на інше сприйняття себе в нових ситуаціях, активне прагнення знайти вихід із ситуації, забезпечити задоволення потреб, ціннісних орієнтацій і позитивна зміна професійно-особистісної позиції.

На основі аналізу змісту специфіки явищ «готовність до діяльності» та «професійна мобільність», О. Нікітіна формулює визначення готовності майбутнього педагога до професійної мобільності. Це стан, що актуалізує всі потенційні можливості особистості для того, щоб знайти оптимальний вихід із ситуації й спрогнозувати професійний саморозвиток. Це інтегративне динамічне утворення у структурі особистості майбутнього педагога відображає відкритість до змін, ступінь усвідомлення сутності мобільності і виявляється в аналітичному способі мислення, умінні оцінити сформовану ситуацію, зіставити зі своїми можливостями й потребами, ціннісними установками й мотивами професійного саморозвитку, умінні прогнозувати й робити обґрунтований вибір [5].

Розглядаючи структуру готовності до професійної мобільності, можна виокремити критерії, що розкривають як властивості особистості майбутнього педагога, так і якості мобільного фахівця як суб'єкта діяльності в їх сукупності.

При цьому в зміст поняття «критерій» ми вкладали «ознаку, на підставі якої здійснюється оцінка, класифікація або визначення кого-небудь або чого-небудь» [3, с. 340].

Виходячи із сутності готовності до професійної мобільності майбутнього педагога, при визначенні критеріїв мобільності необхідно враховувати два аспекти: готовність професійну (мобільність на основі рівня компетентності майбутнього фахівця) і готовність до активної реакції на складні ситуації, особистісну здатність швидко реагування і прогнозування реакції.

Як бачимо, готовність до вияву мобільності майбутнього фахівця передбачає суб'єктний і діяльнісний критерії.

Суб'єктний критерій характеризується рефлексивним показником досвіду студента (уміння оцінювати сформовану ситуацію й оцінювати свої можливості) і спрямованістю подолання складної ситуації (потреби, мотиви, світогляд, установки, цілі), вольовими рисами (рішучість, наполегливість, самовладання, самостійність, ініціативність), потребою в суб'єкт-суб'єктній взаємодії у процесі професійного становлення.

Діяльнісний критерій характеризується такими показниками, як відкритість до змін, здатність до цілеспрямованості, планування дій, проектування власного професійного розвитку й досягнення професійно важливих компетенцій у розв'язанні педагогічних завдань; уміння знаходити оптимальний вихід зі складних ситуацій й аргументувати варіант вибору рішення, якість обґрунтованості явищ професійної діяльності, активний вияв у спеціально змодельованих умовах, усвідомленість, широта, інтенсивність, стійкість спрямованості на досягнення високих результатів діяльності.

Критерієм виокремлення рівнів сформованості готовності до професійної мобільності є ступінь її цілісності, тобто єдність якостей особистості (відкритість змінам, здатність до самопізнання, самокритичність, цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність), діяльності професіонала (уміння прогнозувати, досягати успіхів, гнучкість, творчість) і процес професійного саморозвитку (чітке уявлення про свої можливості, уміння співвідносити реальну ускладнену ситуацію й мобілізувати зусилля на зміну ситуації, аргументувати варіант вибору рішення тощо).

О. Нікітіна виокремлює чотири рівні сформованої готовності до професійної мобільності. Перший рівень – пасивної готовності: майбутній педагог не заперечує необхідності професійної мобільності в педагогічній діяльності, розуміє її сутність. У складній ситуації діє інтуїтивно, не виявляє вольових зусиль у подоланні ситуації. Здатність до цілеспрямованості, планування дій для досягнення професійно значущих цілей виявляється у розв'язанні лише конкретних завдань. Уміння знаходити оптимальний вихід зі складної ситуації розвинене слабо, на життєвому рівні, без аргументації. Не усвідомлює й не проектує розвиток власного професійного просування. Рефлексивні оцінки нерідко необґрунтовані, бездоказові.

Другий рівень готовності – активно-пошуковий: майбутній педагог розуміє й визнає необхідність професійної мобільності в педагогічній діяльності. У неординарній ситуації діє інтуїтивно, але активно аналізує пропозиції однокурсників. Виявляє вольові зусилля для подолання цієї ситуації. Здатний визначити мету професійного розвитку, планувати дії для досягнення успіху. Пропонує виходи із ситуації, що пов'язана з педагогічною діяльністю загалом (як треба діяти), але не замислюється над власним ставленням до цього вибору. Рефлексивні оцінки часто необґрунтовані цим вибором.

Третій рівень готовності – активно-діяльнісний: майбутній педагог виявляє відкритість до змін, шукає шляхи вияву активності у виборі оптимального розв'язання педагогічного завдання у взаємодії. У неординарній ситуації діє обґрунтовано, виявляє вольові зусилля на її подолання. Розвинена здатність до цілеспрямованості, планування дій для досягнення професійно важливих цілей. Усвідомлює, але не готовий проектувати розвиток власного професійного просування. Рефлексивні оцінки обґрунтовані.

Четвертий рівень готовності – свідомо-діяльнісний: майбутній педагог виявляє активність у творчому пошуку взаємодії, шукає нові шляхи у виборі розв'язань педагогічного завдання, самопрезентації. У складній ситуації здатний до трансформації змісту, ціннісних орієнтацій, вольових зусиль. Розвинена здатність до цілеспрямованості, планування дій для досягнення професійно важливих цілей, їхньої всебічної аргументації. Свідомо проектує розвиток власного професійного становлення на підставі рефлексивного змісту свого «Я» [5].

Також необхідно звернути увагу на критерії сформованості якостей майбутнього фахівця відповідно до структури професійної мобільності: рівень професійних знань і якостей; рівень «над професійних» знань і якостей; прагнення до професійного та кар'єрного зростання; рівень сформованості позитивної «Я – концепції» (С. Іванченко).

Спираючись на виокремлені вище принципи й під впливом різних чинників, можна зумовити якісні зміни у формуванні готовності особистості до професійної мобільності через зміну її станів готовності. При цьому на всіх рівнях майбутньому вчителю потрібна індивідуальна педагогічна підтримка, мета якої – мобілізація можливостей студента, стимулювання вольових виявів у досягненні поставлених

цілей.

Підсумовуючи зазначене вище, можна зробити такі висновки:

1. Готовність майбутнього педагога до професійної мобільності – це інтегральне динамічне новоутворення у структурі особистості майбутнього педагога, що актуалізує його потенційні можливості, відображає відкритість до змін, ступінь усвідомлення сутності мобільності, виявляється у гнучкості мислення й діяльності, умінні прогнозувати й робити усвідомлений вибір.

2. Виокремлено чотири основні компоненти готовності до професійної мобільності (ознаки сформованості): компетентність, моральність, ініціативність, професійна майстерність; мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оціночний, психологічний.

3. Процес формування готовності передбачає три основних етапи: професійна орієнтація, професійний відбір, професійне навчання й виховання у виші.

4. Визначено чотири рівні сформованості готовності до професійної мобільності, такі, як: пасивна готовність, активного пошуку, активно-діяльнісний та свідомо-діяльнісний.

Література

1. Ахияров К. Ш. Школа. Труд. Рынок / К. Ш. Ахияров, А. Ф. Амиров. – Уфа : Башк. гос. пед. ун-т, АН РБ, 2001. – 382 с. 2. Викулина М. А. Непрерывное образование и подготовка педагога / М. А. Викулина // Педагогика. – 1999. – №7. – С. 14–27. 3. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю. В. Громыко. – М.: Технопринт, 2000. – 376 с. 4. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 46 с. 5. Никитина Е. А. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Елена Александровна Никитина. – Иркутск, 2006. – 180 с. 6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с. 7. Пріма Р. М. Професійна мобільність фахівця як наукова проблема [Електронний ресурс] / Р. М. Пріма // Електронна бібліотека. – Режим доступу: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08prmssp.pdf> 8. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с. 9. Словарь русского языка : в 4 томах / под ред. С. И. Ожегова. – М.: АЗЪ, 1993. – 955 с. 10. Современный словарь по педагогике[текст] / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современ. слово, 2001. – 928 с.

УДК: 159.947.5:371.3:159.923-057.875

Тетяна Гребеник

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

Гребеник Т. В. Особливості мотивації до навчання студентів вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації.

У статті розглядаються питання мотивації до навчання студентів і визначається стан окресленої проблеми в теорії і практиці вищої школи. Автор наголошує на актуальності, значущості та гостроті окресленого напрямку діяльності педагогічних

колективів, аналізує основні поняття, презентує результати дослідження та виокремлює особливості формування вмотивованості навчання студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації.

Ключові слова: вмотивованість, внутрішня мотивація, джерела мотивації, зовнішня мотивація, мотив, мотивація.

Гребеник Т. В. Особенности мотивации к обучению студентов высших учебных заведений I-II уровней акредитации.

В статье рассматриваются вопросы мотивации к обучению студентов и определяется состояние данной проблемы в теории и практике высшей школы. Автор подчеркивает актуальность, значимость и остроту указанного направления деятельности педагогических коллективов, анализирует основные понятия, представляет результаты исследования и выделяет особенности формирования мотивации к обучению студентов высших учебных заведений I-II уровней акредитации.

Ключевые слова: мотивированность, внутренняя мотивация, источники мотивации, внешняя мотивация, мотив, мотивация.

Hrebenyk T. V. The motivation peculiarities to the studies of the students of higher educational establishment of the I-II level of accreditation.

The article contains questions of the students' motivation to the studies and determines the state of this problem in theory and practice of higher school. The author emphasizes the actuality, meaningfulness and sharpness of the activity direction of pedagogical collectives; analyses the main notions, presents the results of the investigations and distinguishes peculiarities of forming the students' motivation to the studies.

Key words: motivation, inner motivation, sources of motivation, external motivation, motive.

Питання мотивації до навчання майбутнього фахівця з вищою освітою набуває нині особливої актуальності і гостроти, оскільки «в нашій державі зроблено все для того, щоб рівень освіченості й інтелекту не був морально і матеріально умотивованим» [2]. Вища школа має прищеплювати студентам ґрунтовні професійні знання, уміння і навички; має вчити розвивати здібність засвоювати нові інформаційні технології та потребу в постійному оновленні професійних знань, спонукати до прийняття ефективних новаторських рішень і всім цим підтримувати свою конкурентоспроможність на сучасному ринку праці. Структура мотивів студента, сформована під час навчання у вищій школі, стає стрижнем особистості майбутнього фахівця.

Ураховуючи те, що якість навчального процесу є одним з пріоритетних завдань освіти, питанням мотивації навчальної діяльності приділяється особлива увага як у психологічній, так і педагогічній науці і практиці. У працях вітчизняних і зарубіжних науковців висвітлено різні аспекти проблеми мотивації до навчання у ВНЗ, де зокрема: здійснено аналіз мотивів вступу до вищого навчального закладу (О. Гилон, Г. Мухіна, А. Мечніков та ін.); з'ясовано питання, пов'язані з віковими та індивідуальними особливостями студентів (Т. Корнілова, Є. Григоренко та ін.), виявлено динаміку змін мотивів на різних курсах (С. Бобровицька, Н. Бордовська, П. Якобсон та ін.), виокремлено залежність професійних переваг студентів від їх індивідуально-типологічних особливостей (В. Морощин, І. Соколов та ін.),

виокремлено умови, які сприяють формуванню у студентів позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності (Н. Волкова, А. Гебос, В. Михайличенко, В. Полянська, В. Якунін та ін.).

Мета статті – розглянути стан мотивації до навчання студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації в теорії і практиці та виокремити її особливості.

Для нашого часу характерні кардинальні зміни в організації навчального і виховного процесів вищого навчального закладу. Надзвичайно динамічний світ навколо нас більше ніж будь-коли потребує ефективного керівництва в усіх галузях діяльності ВНЗ задля підвищення рівня мотивації до навчання студентської молоді. Нині Україні особливо необхідні громадяни, здатні працювати активно, зацікавлено, з високою професійною майстерністю та новаторським підходом. Важливим у цьому плані є формування в молоді нового наукового мислення, прагнення до аналізу результатів власної та колективної праці. Відтак питання мотивації до навчання студентів є ключовими в діяльності закладу.

Розглянемо визначення основних понять. Під мотивом навчальної діяльності розуміють усі чинники, які зумовлюють вияви навчальної активності: мету, потреби, установки, почуття обов'язку, інтереси тощо. У психолого-педагогічній літературі не подано єдиного розуміння мотивації до навчання та класифікації її мотивів. Відомо, що мотивація – це спонукання до дії; динамічний процес фізіологічного та психологічного плану, який керує поведінкою людини, визначає її організованість, активність і стійкість; здатність людини діяльно задовольняти свої потреби.

При цьому прийнято виокремлювати три види джерел активності: внутрішні, зовнішні й особистісні. До внутрішніх джерел мотивації до навчання відносять пізнавальні та соціальні потреби (прагнення до соціально схвалюваних дій і досягнень). Зовнішні джерела мотивації до навчання визначаються умовами життєдіяльності студента, до яких відносяться вимоги, очікування та можливості. До особистісних джерел належать інтереси, потреби, установки, ідеали, стереотипи, які зумовлюють прагнення до самовдосконалення, самоствердження і самореалізації у навчальній та інших видах діяльності, які в ході дослідження будемо відносити до внутрішньої мотивації, що передбачає певні кроки суб'єкта, який власне отримує задоволення від самого процесу діяльності, а не заради певних матеріальних благ чи похвали [4].

Внутрішня мотивація сприяє одержанню задоволення від роботи та самовпевненості, викликає інтерес до справи та життя загалом.

В іншому випадку, якщо особа діє певним чином лише заради винагороди, її мотивація – зовнішня. Вона ґрунтується на таких видах стимуляції, як заохочення і покарання, й майже не залежить від внутрішнього «я» особистості. Мета педагогічного колективу – створити для студентів умови, які сприятимуть систематичній вмотивованості. Проаналізуємо особливості означеного питання, розглянувши його практичний аспект. Дослідимо стан мотивації до навчання студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації.

Дослідження проведено на базі Політехнічного технікуму КІСумДУ, Машинобудівного коледжу СумДУ та Індустріально-педагогічного технікуму СумДУ. Нами ставилися завдання проаналізувати стан мотивації до навчання студентської молоді у практиці вишу. В експерименті взяли участь 234 особи, з них 65 осіб є студентами першого курсу, 58 осіб – другого курсу, 55 осіб – третього курсу, 56 осіб – четвертого курсу.

Студенти були представниками різнопрофільних спеціальностей, а саме: 78 осіб – студенти будівельних спеціальностей, 79 осіб – студенти комп'ютерних

спеціальностей, 77 осіб – студенти-менеджери.

У ході експерименту за основну було використано методика діагностики мотивів навчальної діяльності студентів (Т. Гордєєвої, Є. Осін, О. Сичова) для визначення стану навчальної мотивації та зв'язок отриманих результатів з віковими особливостями молоді. Респонденти мали уважно прочитати кожне твердження опитувальника та, використовуючи шкалу від 1 до 5, обвести відповідь, яка найкраще відповідає тому, що вони думають про причини власної залученості до діяльності, тобто: 1 – зовсім не відповідає; 2 – швидше не відповідає; 3 – щось середнє; 4 – скоріше відповідає; 5 – цілком відповідає.

Наведемо відповіді на запитання «Чому Ви в даний час ходите на заняття в технікум? Тому що...». До опитувальника включено 28 тверджень, а саме: мені цікаво вчитися; заради задоволення, яке я відчуваю, перевершуючи самого себе в заняттях; тому що я хочу довести самому (самій) собі, що я здатний(а) успішно навчатися в технікумі; тому що я повинен (повинна) це робити; чесно кажучи, не знаю, мені здається, що я тут просто втрачаю час; тому що, маючи лише диплом про закінчення школи, я навряд чи зможу знайти хорошу роботу; заради задоволення, яке я відчуваю, відкриваючи для себе щось нове; мені дійсно подобається тут навчатися; я отримую задоволення, перевершуючи самого себе в моїх особистих досягненнях; бо, коли я добре вчуся, я відчуваю себе значущою людиною тощо.

Під час дослідження методами вивчення, окрім анкетування, були також тестування, метод рейтингу, спостереження. Знаючи, що проблема мотивації навчання є однією з центральних у педагогічній психології, оскільки і результат, і процес засвоєння знань значною мірою залежать від залученості до навчального процесу, зацікавленості особистості тих, хто навчається [5], проаналізуємо відповіді на анкети й тести.

Результати дослідження показали, що більшість студентів має внутрішню мотивацію, зумовлену процесом та змістом навчальної діяльності, а саме: пізнавальні мотиви (бажання оволодіти новими знаннями); професійні мотиви; потреба у постійному саморозвитку та самовдосконаленні; усвідомлення власних схильностей та здібностей; власне задоволення тощо. Хоча при цьому слід зазначити, що виокремлюють низку опосередкованих мотивів, які сприяють задоволенню потреб, які не стосуються ні змісту навчання, ні його завдань, а саме: усвідомлення престижності вищої освіти та важливості наявності відповідного диплому, перспективної професії та широких можливостей тощо.

Загалом з 234 студенти лише 22,6% респондентів стверджують, що їм цікаво вчитися. Однак слід звернути увагу на те, що при цьому 64,1% студентів підкреслюють, що їм подобається навчатися в закладі. Отже, говорячи про мотивацію до навчання, слід констатувати наявність сприятливих умов у закладі не лише для навчання, а й для розвитку особистості. Близько 65% студентів зазначили, що хочуть довести собі, що можуть бути успішними в навчанні. Понад 45% респондентів підкреслюють, що їм приємно відчувати, як розширюються їхні знання про предмети та речі, які їх захоплюють.

Рідко навчання є одночасно й улюбленим заняттям студентів. Але їм цікаво вчитися заради задоволення, яке вони відчувають, перевершуючи самих себе в своїх особистих досягненнях, що підтверджується результатами анкетування (37,2% стверджують, що це твердження – щось середнє, 38,5% – скоріше відповідає, 15,4% – цілком відповідає).

Усі без винятку студенти зазначили, що ходять до технікуму (коледжу), щоб

отримати в майбутньому більш престижну роботу. Близько 50% студентів до «дуже важливих» та «важливих» тверджень віднесли: мати високооплачувану роботу, постійно підвищувати свою професійну кваліфікацію, винаходити, удосконалювати, придумувати нове в своїй професії, отримувати задоволення не лише від результатів роботи, а й від самого процесу тощо. Понад 70% опитаних підкреслили, що відвідують навчальний заклад, щоб у майбутньому не мати проблем з роботою. Лише 6,4% студентів відчують, що ходять до навчального закладу за звичкою.

У ході дослідження з'ясовано, що для студентів у навчальних закладах I-II рівнів акредитації створено сприятливі умови для формування як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації до навчання. Говорячи зі студентами та спостерігаючи за їх думкою під час заходів та акцій («круглих столів», «відкритих трибун», співбесід з роботодавцями тощо), ми виокремили найбільш вагомі групи мотивів (власне задоволення, обов'язок, прагнення бути конкурентоспроможним фахівцем), які майже однаковою мірою спонукають студентську молодь до навчання.

Узагальнивши результати, представимо їх у діаграмі (рис. 1).

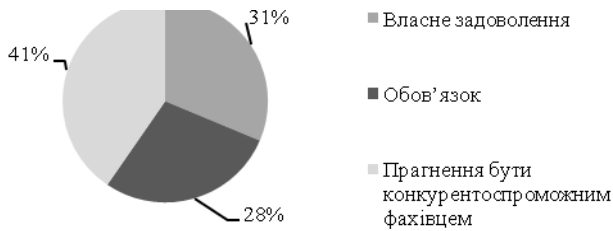


Рис. 1. Результати дослідження мотивації навчальної діяльності студентів (%)

Найпродуктивнішими є внутрішні мотиви, які відображають професійні мотиви та виконують роль створення взаємозв'язку навчальної діяльності з майбутньою професійною.

Більшість респондентів зазначила, що високий професійний рівень викладачів та їхнє партнерське ставлення до студентів позитивно впливають на зміцнення внутрішньої мотивації до навчання. Аналізуючи результати дослідження, ми з'ясували, що залежно від курсу навчання різняться відповіді на запитання опитувальника. Однак на різних курсах домінують мотиви різних груп. На першому курсі провідними є мотиви, що підсилюють прагнення бути конкурентоспроможним фахівцем, на другому – обов'язок і власне задоволення, на третьому – власне задоволення, на четвертому курсі – прагнення бути конкурентоспроможним фахівцем.

Аналізуючи результати дослідження мотивації до навчання, слід підкреслити таке: на всіх курсах, не залежно від спеціальності, ситуація успіху позитивно впливає на мотивацію студентів до навчання; студенти-будівельники захоплюються на старших курсах новими знаннями з фахових предметів, що безпосередньо пов'язано з майбутньою високооплачуваною професією; менеджери протягом всього терміну навчання прагнуть довести, що вони успішні; студенти комп'ютерних спеціальностей прагнуть оволодіти знаннями, щоб у майбутньому не мати проблем з роботою (чітко знають свою мету з першого курсу).

У такий спосіб простежується значна вибірковість пізнавальних (навчальних) мотивів, що призводить до суттєвого зниження інтересу до окремих предметів на

користь майбутніх спеціалізованих знань. Простежується єдність процесуальної й результативної мотивації. М. Діденко зазначає, що «всі труднощі створення мотивації полягають у тому, що вона належить до суб'єктивного світу студента і визначається його власними поривами й потягами, а викладач лише опосередковано впливає на неї, створюючи передумови і формуючи основу, на базі якої у студента виникає особистісне зацікавлення роботою» [1].

Чим старші студенти, тим меншу кількість мотиваторів вони називають у якості стимулів своєї поведінки. Це свідчить про те, що під впливом стійкого систематизованого світогляду, який тільки формується, у них виникає чітка ієрархізована структура мотиваційної сфери. На думку Р. Стернберга, який тривалий час вивчав можливості прогнозування успіху в різних видах діяльності (навчальній, професійній) за допомогою тестів інтелекту, «мотивація є кращим предиктором успіху, ніж інтелект» [4]. Поділяючи думку науковця, зазначимо, що питання мотивації до навчання студентської молоді мають бути пріоритетними завданнями стратегічних планів вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації, а відтак створення умов, сприятливих для формування вмотивованості навчання студентів, є систематичною, плановою, щоденною, кропіткою, вагомою справою їх педагогічних колективів.

Розуміючи, що майбутнє країни меншою чи більшою мірою залежить від кожного, хто нині сидить за студентською партою, ігнорування питання навчання і виховання молоді є неприпустимим в освітянській справі. Умотивованість навчання має стати однією з перших сходинок на шляху до розв'язання нових завдань, що на сучасному етапі постають перед освітою України, яка декларує свої прагнення бути розвиненою, демократичною державою.

Отже, в організації навчально-виховного процесу ВНЗ І-ІІ рівнів акредитації слід ураховувати особливості мотивації до навчання студентів, а саме:

- вихід за межі стандартної навчальної програми і систематичне заохочення до глибокого опрацювання теми фахової спрямованості, при цьому зважаючи на рівень розвитку студентів і не допускаючи приниження їх гідності;

- спрямованість навчальної програми на задоволення фахових пізнавальних потреб студентів і використання більш складних видів діяльності, які потребують абстрактних розумових процесів високого рівня, при цьому запобігаючи надмірному вихвалянню здібностей обдарованих студентів та уникаючи ситуацій з елементами змагання, які можуть призвести до протистояння серед студентів;

- мобільність у використанні ресурсів і збільшення вимог до самостійної цілеспрямованості під час розв'язання поставлених завдань, при цьому сприяючи створенню умов та можливостей для подальшого розвитку здібностей студентської молоді;

- контроль готовності викладачів до занять й надання їм змоги отримувати нові відомості зі швидкоплинного наукового світу, при цьому спонукати студентів до самостійного пошуку нових знань і формування здатності до самоаналізу;

- доцільність сприяння розвитку свідомості студентів й усвідомленню їх зв'язку із соціумом, при цьому надання можливості для формування та вияву лідерських якостей, ініціювання заохочення та стимулювання творчого та продуктивного мислення, схвалення оточенням.

Перспективи подальшого розв'язання проблеми мотивації до навчання студентів вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації полягають у площині дослідження психолого-педагогічних аспектів відповідної підготовки педагогічних кадрів.

Література

1. Діденко М. О. Формування позитивної мотивації студентів при вивченні іноземних мов [Електронний ресурс] / М. О. Діденко // Водний транспорт. – 2013. – Вип. 1. – С. 121–124. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vodt_2013_1_24.pdf.
2. Дробноход М. Сьогодення і проблеми вищої школи України [Електронний ресурс] / М. Дробноход. – Режим доступу: <http://anvsu.org.ua>.
3. Кочарян А. С. Эффективность учебной деятельности студентов: проблема выбора факторов успешности и мишеней педагогического воздействия / А. С. Кочарян, Е. В. Фролова, В. Н. Павленко, Н. А. Чичихина // Проблемы емпіричних досліджень у психології. – 2009. – Вип. 2. – С. 379–387.
4. Кочарян О. С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів: [навч. посіб.] / О. С. Кочарян, Е. В. Фролова, В. М. Павленко. – Х. : Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін-т», 2011. – 40 с.
4. Черняк Н. О. Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ [Електронний ресурс] / Н. О. Черняк // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2013. – № 38–39. – С. 388–393. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pipo_2013_38-39_63.pdf.

УДК 378.013-047.22

Ірина Драч

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ УПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВКОЮ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Драч І. І. Аналіз результатів упровадження моделі компетентісно-орієнтованого управління підготовкою майбутніх викладачів вищої школи.

У статті обґрунтовано необхідність оновлення управлінських механізмів під час здійснення компетентісно-орієнтованої підготовки майбутніх викладачів вищої школи, проаналізовано результати педагогічного експерименту щодо впровадження його моделі в ході підготовки магістрантів педагогіки вищої школи. Розкрито особливості динаміки розвитку когнітивного, діяльнісного та особистісного компонентів професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. Зроблено висновок щодо зумовленості більш вираженої динаміки показників сформованості професійної компетентності студентів в експериментальних групах порівняно з контрольними групами додатковим впливом розробленої моделі компетентісно-орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи.

Ключові слова: компетентісний підхід, компетентісно-орієнтоване управління, професійна підготовка, професійна компетентність.

Драч И. И. Анализ результатов внедрения модели компетентностно-ориентированного управления подготовкой будущих преподавателей высшей школы.

В статье обоснована необходимость обновления управленческих механизмов при осуществлении компетентностно-ориентированной подготовки будущих преподавателей высшей школы. Проанализированы результаты педагогического эксперимента по внедрению модели компетентностно-ориентированного управления в ходе подготовки магистрантов педагогики высшей школы. Раскрыты особенности динамики развития когнитивного, деятельностного и личностного компонентов профессиональной компетентности будущих преподавателей высшей школы. Сделан вывод о связи более выраженной динамики показателей сформированности профессиональной компетентности студентов в экспериментальных группах по

сравнению с контрольными группами с дополнительным влиянием разработанной модели компетентностно-ориентированного управления профессиональной подготовкой магистрантов педагогики высшей школы.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентностно-ориентированное управление, профессиональная подготовка, профессиональная компетентность.

Drach I. I. Analysis of the results of the implementation of competence-based management model training for future high school teachers.

The paper substantiates the need to update the administrative mechanisms in the implementation of competence-oriented training of future teachers in higher education. The results of the pedagogical experiment to introduce competence-based management model in preparation for graduate pedagogy of higher education are analyzed. The features of the dynamics of cognitive development, the activity and personal components of professional competence of future teachers in higher education are disclosed. Concluded due more pronounced dynamics of the formation of professional competence of students in the experimental groups compared with the control groups with the additional influence of the model developed competence-based management training pedagogy graduate high school.

Key words: competence approach, competence-based management, training, professional competence.

Аналіз стану сучасної вищої освіти свідчить про зростаючу потребу у здійсненні компетентнісно-орієнтованої підготовки майбутніх фахівців. Упровадження компетентнісного підходу у вищій школі зумовлює необхідність створення належних управлінських механізмів задля реалізації нових завдань.

Компетентнісно-орієнтоване управління підготовкою майбутніх викладачів вищої школи в системі управлінської освітньої діяльності характеризується такими ознаками: спрямованість на формування професійної компетентності майбутніх фахівців; людиноцентричний характер; спрямованість на самонавчання і саморозвиток майбутніх викладачів вищої школи [2]. Реалізація компетентнісно-орієнтованого управління передбачає інтеграцію та систематизацію управлінських впливів усіх рівнів на процес формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Оскільки саме викладачі ВНЗ повинні брати участь у впровадженні компетентнісного підходу в освіту, компетентнісно-орієнтована підготовка має особливе значення для магистрантів за спеціальністю «Педагогіка вищої школи».

Аналіз останніх досліджень та публікацій, присвячених проблемі управління освітою [1; 3–11], показав, що кількість наукових досліджень щодо сучасних технологій управління професійною підготовкою майбутніх фахівців є недостатньою. Для розв'язання цієї проблеми нами було розроблено систему компетентнісно-орієнтованого управління професійною підготовкою магистрантів педагогіки вищої школи [2]. Специфіка окресленої системи компетентнісно-орієнтованого управління знайшло відображення в її моделі, яка розкриває його якісну своєрідність і самодостатність та передбачає врахування виокремлених підходів, закономірностей, принципів та організаційно-технологічного забезпечення цього виду управління.

Метою статті є аналіз результатів педагогічного експерименту щодо впровадження моделі компетентнісно-орієнтованого управління підготовкою майбутніх викладачів вищої школи в Університеті менеджменту освіти НАПН України.

Задля визначення ефективності моделі системи управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи проведено

оцінювання, здійснено аналіз та узагальнення результатів експериментальної перевірки розробленої моделі. Порівнянню й аналізу підлягали основні результати професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи експериментальних та контрольних груп. Для цього проведено визначення рівня сформованості професійної компетентності студентів на початку та наприкінці педагогічного експерименту, яке передбачало оцінювання когнітивного, діяльнісного й особистісного компонентів. Представимо і прокоментуємо основні результати емпіричного дослідження.

Порівняльний аналіз результатів щодо сформованості когнітивного компонента професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи, представлений у таблиці (табл. 1), засвідчив більший приріст якості знань студентів з дисциплін психолого-педагогічного циклу в експериментальних групах порівняно з контрольними.

Таблиця 1

**Характеристика стану теоретичних знань студентів
з психолого-педагогічних дисциплін (на початок (ПЕ) та кінець (КЕ) експерименту)**

Дисципліна	Експериментальні групи, %				Контрольні групи, %			
	Заг. усп-ть		Якіс. усп-ть		Заг. усп-ть		Якіс. усп-ть	
	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ
Педагогічна та професійна психологія	100	100	70,3	84,2	100	100	70,3	72,4
Дидактичні системи у вищій освіті	100	100	74,3	92,1	100	100	73,0	71,2
Інформаційні технології в освіті	100	100	71,7	88,7	100	100	71,0	73,5
Методологія та організація наукових досліджень	100	100	70,7	84,5	100	100	71,3	75,1
Вища освіта і Болонський процес	100	100	79,3	96,8	100	100	79,0	82,3

Уважаємо, що отриманий результат зумовлений упровадженням у процес професійної підготовки студентів експериментальних груп модернізованого змісту, технологічного та науково-методичного супроводу навчального процесу.

Як уже зазначалося, безпосереднім підтвердженням результативності компетентнісно-орієнтованого управління є зміни за показниками, що відображають якісні особливості процесу професійної підготовки викладачів ВНЗ. До таких нами віднесено розвиток професійних умінь та професійно-особистісних якостей магістрантів.

Проаналізуємо розвиток професійних умінь магістрантів педагогіки вищої школи у ході професійної підготовки. Повторна діагностика професійних умінь студентів експериментальних та контрольних груп дозволила зафіксувати позитивну динаміку рівнів вияву окреслених умінь за всіма визначеними показниками. Водночас показники сформованості умінь мають суттєві відмінності: якщо в експериментальних групах спостерігається зростання показників сформованості професійних умінь від 15% до 21%, то в контрольних групах зростання не перевищувало 4% – 9%.

Результати порівняльного аналізу розподілу студентів експериментальних і контрольних груп за рівнями сформованості професійних умінь відображено в таблицях (табл. 2, табл. 3).

Виходячи з того, що результати контрольних груп спостерігалася в природному режимі функціонування, незначна динаміка показників, що характеризують сформованість професійних умінь у цих групах, найімовірніше, відображає типову ситуацію, характерну для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку

магістрантів педагогіки вищої школи. Така динаміка є природною, об'єктивною, оскільки сам освітній процес у вищому навчальному закладі сприяє розвитку особистості. Водночас його вплив може бути більш чи менш інтенсивним.

Таблиця 2

Порівняльний аналіз рівнів сформованості професійних умінь студентів експериментальних груп (на початок та кінець експерименту)

Професійні вміння	Рівні сформованості професійних умінь студентів								
	Високий			Середній			Низький		
	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3
Психолого-педагогічні вміння	16,7	14,8	17,9	54,2	51,9	42,8	29,1	33,3	39,3
	24,5	19,9	25,1	61,9	63,3	54,8	13,6	16,8	20,1
Науково-дослідні вміння	8,3	11,1	14,3	48,1	33,3	31,1	43,6	55,6	53,6
	15,4	18,2	18,0	58,8	44,4	48,7	25,8	37,4	32,4
Організаційні вміння	20,8	22,2	17,9	42,3	48,6	53,5	26,9	29,2	28,6
	27,8	27,8	25,9	50,5	57,1	61,6	11,7	15,1	16,1

Таблиця 3

Порівняльний аналіз рівнів сформованості професійних умінь студентів контрольних груп (на початок та кінець експерименту)

Професійні вміння	Рівні сформованості професійних умінь студентів								
	Високий			Середній			Низький		
	КГ1	КГ2	КГ3	КГ1	КГ2	КГ3	КГ1	КГ2	КГ3
Психолого-педагогічні вміння	16,0	18,5	14,8	52,0	51,9	48,5	32,0	29,6	36,7
	16,0	21,1	18,1	56,0	56,0	51,7	28,0	22,9	30,2
Науково-дослідні вміння	12,0	11,1	13,3	40,0	44,5	40,0	48,0	44,4	46,7
	16,0	15,1	16,1	44,0	48,8	46,3	40,0	36,1	37,6
Організаційні вміння	20,0	18,5	23,3	48,0	55,6	46,5	32,0	25,9	30,0
	20,0	21,3	24,9	52,0	58,9	50,6	28,0	19,8	24,2

Набагато більше виражена динаміка показників сформованості професійних умінь студентів в експериментальних групах порівняно з контрольними групами дозволяє зробити висновок про її зумовленість значною мірою додатковим впливом розробленої моделі компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи.

Третім багатовимірним критерієм здійсненої нами діагностики стали професійно-особистісні (соціально та професійно значущі) якості студентів. Зазначимо, що сформовані якості студентів мають забезпечити їм не тільки успішність науково-педагогічної діяльності, а й стати важливою умовою їх професійного розвитку й саморозвитку. Порівняльний аналіз даних щодо сформованості соціально значущих якостей (СЗОЯ) студентів експериментальних і контрольних груп на початок та кінець експерименту відтворено в таблицях (табл. 4, табл. 5).

Дані щодо сформованості професійно значущих якостей (ПЗОЯ) студентів експериментальних і контрольних груп на кінець експерименту наведено в таблицях (табл. 6, табл. 7).

Таблиця 4

Порівняльний аналіз рівнів сформованості соціально значущих якостей студентів експериментальних груп (у % на початок та кінець експерименту)

Професійно значущі особисті якості	Рівні сформованості СЗОЯ студентів								
	Високий			Середній			Низький		
	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3
Моральна стійкість	20,8	11,1	10,7	62,5	81,5	78,6	16,7	7,4	10,7
	20,8	11,1	10,7	62,5	81,5	78,6	16,7	7,4	10,7
Патріотизм	29,2	33,3	35,7	50,0	40,7	35,7	20,8	25,9	28,6
	29,2	33,3	35,7	50,0	40,7	35,7	20,8	25,9	28,6
Наявність соціально значущих ідеалів	8,3	18,5	10,7	58,3	44,4	50,0	33,3	37,0	39,3
	8,3	18,5	10,7	58,3	44,4	50,0	33,3	37,0	39,3
Повага до особистості	50,0	51,9	39,3	45,8	40,7	21,4	4,2	7,4	39,3
	50,0	51,9	39,3	45,8	40,7	21,4	4,2	7,4	39,3
Активна життєва позиція	29,2	22,2	32,1	45,8	48,1	39,3	25,0	29,6	28,6
	29,2	22,2	32,1	45,8	48,1	39,3	25,0	29,6	28,6

Таблиця 5

Порівняльний аналіз рівнів сформованості соціально значущих якостей студентів контрольних груп (у % на початок та кінець експерименту)

Професійно значущі особисті якості	Рівні сформованості ПЗОЯ студентів								
	Високий			Середній			Низький		
	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3
Моральна стійкість	20,8	11,1	10,7	62,5	81,5	78,6	16,7	7,4	10,7
	20,8	11,1	10,7	62,5	81,5	78,6	16,7	7,4	10,7
Патріотизм	29,2	33,3	35,7	50,0	40,7	35,7	20,8	25,9	28,6
	29,2	33,3	35,7	50,0	40,7	35,7	20,8	25,9	28,6
Наявність соціально значущих ідеалів	8,3	18,5	10,7	58,3	44,4	50,0	33,3	37,0	39,3
	8,3	18,5	10,7	58,3	44,4	50,0	33,3	37,0	39,3
Повага до особистості	50,0	51,9	39,3	45,8	40,7	21,4	4,2	7,4	39,3
	50,0	51,9	39,3	45,8	40,7	21,4	4,2	7,4	39,3
Активна життєва позиція	29,2	22,2	32,1	45,8	48,1	39,3	25,0	29,6	28,6
	29,2	22,2	32,1	45,8	48,1	39,3	25,0	29,6	28,6

Таблиця 6

Порівняльний аналіз рівнів сформованості професійно значущих якостей студентів експериментальних груп (у % на початок та кінець експерименту)

Професійно значущі особисті якості	Рівні сформованості ПЗОЯ студентів								
	Високий			Середній			Низький		
	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3
Комунікативність	12,5	18,5	14,3	54,2	49,9	53,6	35,3	31,6	35,8
	19,7	23,7	22,5	66,7	65,1	66,1	15,6	11,2	15,1
Емпатійність	8,3	14,8	10,7	51,9	48,2	50,5	39,8	39,3	37,0
	18,8	21,3	15,8	64,2	61,5	62,8	22,8	19,5	19,1
Тактовність	12,5	14,8	17,8	54,2	55,6	53,6	33,3	31,6	29,6
	18,7	19,7	23,9	65,8	67,9	65,9	15,5	14,4	11,2
Емоційна зрілість	12,5	14,8	14,2	44,4	48,2	46,4	43,1	39,8	30,4
	17,5	19,4	19,4	54,5	58,4	56,5	28,0	25,0	24,1
Організованість	16,7	18,5	17,6	51,0	51,2	50,0	32,3	30,3	32,4
	17,5	22,5	21,2	61,9	59,7	58,2	20,6	17,8	20,6
Рефлексивність	8,3	11,1	10,7	37,0	33,3	32,1	54,7	55,6	57,2
	18,0	16,8	17,9	47,1	46,0	44,4	34,9	37,2	37,7
Здатність до саморозвитку	8,3	7,4	7,1	54,2	48,1	46,4	37,5	44,5	49,3
	17,9	14,6	11,3	66,0	15,4	61,6	16,1	21,9	29,9

Порівняльний аналіз рівнів сформованості професійно значущих якостей студентів контрольних груп (на початок та кінець експерименту)

Професійнозначущі особисті якості	Рівні сформованості ПЗОЯ студентів								
	Високий			Середній			Низький		
	КГ1	КГ2	КГ3	КГ1	КГ2	КГ3	КГ1	КГ2	КГ3
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Комунікативність	15,6	14,6	18,3	54,9	53,6	56,6	29,5	31,8	25,1
	15,6	17,2	20,6	60,3	57,8	61,4	24,1	29,5	18,0
Емпатійність	13,9	13,4	13,3	47,6	48,9	46,7	38,5	37,3	40,0
	15,0	13,7	14,8	52,6	54,7	51,9	32,4	33,2	33,3
Тактовність	14,6	18,3	15,9	51,2	52,4	53,3	34,2	29,3	30,8
	16,7	20,8	18,2	53,9	55,2	56,4	29,4	24,0	25,4
Емоційна зрілість	12,2	15,6	14,6	48,9	52,4	50,0	38,9	32,0	35,4
	14,4	17,7	16,3	52,6	56,5	53,2	33,0	25,8	30,5
Організованість	15,9	17,1	17,1	52,4	47,6	56,7	31,7	35,3	36,2
	18,0	17,9	18,6	56,5	51,7	61,8	25,5	30,4	29,6
Рефлексивність	8,5	11,0	8,8	34,2	35,4	36,7	57,3	53,6	54,5
	11,0	12,8	11,0	36,8	39,3	40,7	52,2	47,9	49,3
Здатність до саморозвитку	9,8	8,5	9,8	39,0	47,6	43,3	51,2	43,9	47,9
	12,3	10,1	11,0	41,8	50,8	47,6	45,9	39,1	42,4

Наведені дані свідчать про значну позитивну динаміку вияву ПЗОЯ студентів експериментальних груп на кінець експерименту в межах двох рівнів: «середнього» і «низького». Кількість студентів з низьким рівнем ПЗОЯ в середньому в експериментальних групах скоротилася більше, ніж на 20%. Відповідно, збільшилася кількість студентів, які мають середній і високий рівень вияву ПЗОЯ. Відмітно переважну динаміку середнього рівня, водночас кількість студентів, які мають високий рівень вияву ПЗОЯ, збільшилася незначною мірою. Динаміка розвитку соціально значущих якостей студентів виявилася менш вираженою.

У контрольних групах спостерігалася така ж тенденція щодо динаміки вияву професійно особистісних якостей студентів. Найбільше змінилися показники ПЗОЯ низького та середнього рівнів. Проте у цих групах отримані більш низькі показники: кількість студентів з низьким рівнем ПЗОЯ у контрольних групах скоротилася в середньому на 7%, відповідно збільшивши кількість студентів з середнім і високим рівнями вияву ПЗОЯ. Слід зазначити, що як і в експериментальних групах, у контрольних спостерігалася незначне зростання кількості студентів із високим рівнем вияву професійно-особистісних якостей студентів.

Порівняльний аналіз наведених даних, на нашу думку, свідчить про дієвість створених умов для розвитку індивідуальних якостей студентів у процесі впровадження моделі системи управління компетентнісно-орієнтованою підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи, у повному обсязі реалізованих у різних формах психолого-педагогічної підтримки (фасилітаційний супровід професійно-особистісного зростання, створення інноваційного освітнього середовища, діалогові форми навчання тощо). Це зумовило значно більше зростання показників професійно-особистісних якостей студентів в експериментальних групах.

Оцінювання рівня сформованості професійної компетентності студентів засвідчило також значно більшу позитивну динаміку цього показника в експериментальних групах, ніж у контрольних групах. Порівняльний аналіз даних щодо рівня сформованості професійної компетентності магістрантів експериментальних і контрольних груп на початок та кінець експерименту поданий у таблиці (табл. 8).

Порівняльний аналіз сформованості професійної компетентності студентів (у % на початок та кінець експерименту)

Рівень сформованості професійної компетентності	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3	КГ1	КГ2	КГ3
Високий	8,3	7,4	7,1	8,0	7,4	6,7
	16,6	14,8	14,3	8,8	8,8	8,0
Середній	54,1	51,9	53,6	52,0	55,6	53,3
	75,0	74,1	78,6	56,8	59,1	57,4
Низький	37,6	40,7	39,3	40,0	37,0	40,0
	8,3	11,1	10,7	28,0	27,9	26,76

Як і у випадку з професійно значущими якостями, у всіх групах студентів спостерігалася більш виражена позитивна динаміка в межах «середнього» і «низького» рівнів сформованості професійної компетентності. Водночас в експериментальних групах ця динаміка була значно виразніша, ніж у контрольних: кількість студентів експериментальних груп з високим та середнім рівнем сформованості професійної компетентності збільшилася на 27%–29%, у контрольних – на 11%–13%, зменшуючи відповідно кількість студентів з низьким рівнем.

Виходячи з отриманих даних, можна констатувати, що в експерименті спостерігається пряма залежність між експериментальними змінними і позитивною динамікою рівня сформованості професійної компетентності студентів експериментальних груп. Нижчі показники рівня сформованості професійної компетентності студентів виявлено у контрольних групах, які не перебували під впливом експериментальних змінних.

Отже, компаративний аналіз результатів діагностики професійної компетентності студентів експериментальних та контрольних груп зафіксував більш суттєві зміни всіх параметрів, що діагностуються, в експериментальних групах порівняно з контрольними.

У результаті впровадження моделі системи управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи спостерігалася зростання успішності навчання студентів, розвиток їх професійних умінь та професійно значущих якостей, підвищилася задоволеність магістрантів процесом навчання, що спричинило позитивний вплив на результативність самої професійної підготовки.

Література

- Борова Т. А.** Теоретичні та методичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06 / Т. А. Борова. – К., 2012. – 438 с.
- Драч І. І.** Теоретико-методичні засади управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06 / Драч І. І. – К., 2013. – 485 с.
- Калашнікова С. А.** Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах суспільних трансформацій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06 / С. А. Калашнікова. – К., 2011. – 462 с.
- Калініна Л. М.** Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06 / Л. М. Калініна. – К., 2008. – 471 с.
- Маслов В. І.** Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом: [монографія] / В. І. Маслов, О. С. Бондар, К. В. Гораш. – Тернопіль: Крок, 2012. – 320 с.
- Олійник В. В.** Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: [монографія] / В. В. Олійник. – К.: Міленіум, 2003. – 594 с.
- Освітній менеджмент в умовах змін: [навч. посіб.] / Л. Калініна,**

Л. Карамушка, Т. Сорочан; за ред. В. Олійника, Н. Протасової. – Луганськ: СПД Резніков В. С., 2011. – 308 с. **8. Сергєєва Л. М.** Управління розвитком професійно-технічного навчального закладу: теорія і методика : [монографія] / Л. М. Сергєєва; за наук. ред. В. В. Олійника. – К.; Херсон: Айлант, 2013. – 452 с. **9. Сущенко Т. І.** Провідні фактори концептуального впливу на управління освітніми процесами / Т. І. Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 56. – С. 373–379. **10.** Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: [монографія] / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов та ін.; за ред. Г. В. Єльнікової. – К.; Чернівці: Книги – ХХІ, 2010. – 460 с. **11. Федоров Г. В.** Системний підхід до управлінської діяльності керівника навчальних закладів у ринкових умовах : [монографія] / Г. В. Федоров. – К.: Дорадо-Друк, 2012. – 240 с.

УДК [378 : 37.011.3-051]:373.3

Аліна Дуднік

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ГРУПОВИХ ФОРМ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Дуднік А. О. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації групових форм пізнавальної діяльності.

У статті обґрунтовано необхідність дотримання педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації групових форм пізнавальної діяльності. Розглянуто пріоритетні напрями і форми діяльності педагога, що забезпечують формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Ключові слова: професійно-педагогічна діяльність, професійна компетентність, педагогічні умови, групові форми, пізнавальна діяльність.

Dudnik A. A. Pedagogical conditions for preparing would-be primary school teachers for the organization of group forms of learning.

В статье обоснована необходимость придерживаться педагогических условий подготовки будущих учителей начальной школы к организации групповых форм познавательной деятельности. Рассмотрены приоритетные направления и формы деятельности педагога, которые обеспечивают формирование профессиональной компетентности будущих специалистов.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая деятельность, профессиональная компетентность, педагогические условия, групповые формы, познавательная деятельность.

Dudnik A. A. Pedagogical Conditions for Preparing Would-be Primary School Teachers for the Organization of the Group Forms of Learning.

The article proves the necessity to implement the pedagogical conditions for preparing would-be primary school teachers for the organization of the group forms of learning. The article examines the main forms of the pedagogical activity of a teacher, who can provide the formation of the professional competence of would-be teachers.

Key words: professional pedagogical activity, professional competence, pedagogical conditions, group forms, learning.

Інноваційні процеси, притаманні сучасній системі вітчизняної вищої освіти, віддзеркалюючи досягнення в усіх галузях природничих і гуманітарних наук, мають на меті підвищити її ефективність. Один зі шляхів розв'язання цього завдання вбачається у впровадженні у зміст діяльності вищої школи педагогічних технологій, спрямованих на його вдосконалення, розвиток мотивації студентів до навчання, підвищення пізнавальної активності й самостійності, розвиток якостей, які сприяли б активному залученню особистості до творчої перетворювальної діяльності як передумови оптимізації професійно-педагогічної підготовки.

Лише в цьому випадку можна сподіватися на підготовку майбутнього вчителя, насамперед початкової школи, здатного до впровадження інноваційних технологій у традиційну класно-урочну систему, а також у форми та методи організації навчання поза її межами.

Змістові аспекти проблеми оновлення національної освіти в цьому аспекті відображено у працях В. Бондаря, В. Гузєєва, М. Євтуха, І. Зязюна, Ю. Краснова, В. Кременя, В. Лутковського, Н. Ничкало, Н. Побірченко, О. Пометун, С. Сисоєвої, М. Сметанського та ін. [2, с. 35].

Як засвідчують дослідження, конкурентоспроможні в освітньому просторі випускники педагогічних напрямів підготовки загалом складають незначну кількість (10–15%). Підвищити рівень кваліфікації майбутнього вчителя та якість його підготовки, забезпечити готовність випускника ВНЗ до результативної професійно-педагогічної діяльності можливо за умов гнучкого поєднання особистісного та фахового складників у системі навчання. Це передбачає перехід від традиційно-предметного навчання й оцінювання до адаптовано-індивідуального опанування професії вчителя з перших кроків становлення за програмною цілеспрямованою педагогічною взаємодією і співпрацею студента та викладача, який добре володіє педагогічними прийомами, враховує навчально-пізнавальні можливості і здатності кожної особистості [1, с. 36].

Одним зі стратегічних завдань реформування освітньої галузі, визначених Національною доктриною розвитку освіти України, є впровадження мобільної системи підвищення професіоналізму педагогів, спрямованої на розвиток інтелектуального потенціалу, психологічної компетентності, здатності до ефективної педагогічної діяльності [4, с. 52].

Сучасному вчителеві недостатньо володіти лише своїм предметом, необхідно знати особливості його засвоєння учнями, формувати в них потребу в оволодінні метазнаннями (знаннями про знання) тощо. Отже, зміст професійної компетентності вчителя охоплює сформованість як предметних, так і методичних знань, а також професійних (знання про основні напрями й зміст праці вчителя, сутність та особливості професійно-педагогічної діяльності, розвиток педагогічної і психологічної наук, професійну підготовку тощо).

Останніми роками в Україні запроваджується новий Державний стандарт початкової загальної освіти. Зважаючи на це, вчителю потрібно пам'ятати, що у вихованні все повинно ґрунтуватися на особі педагога, тому що виховна сила витікає тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, хоч би як ґрунтовно він був продуманий, не може замінити особистості у справі виховання. Особливо це стосується вчителя початкової школи, адже він створює розвивально-освітнє середовище, організовує поведінку й діяльність дітей та є для них безумовним авторитетом і прикладом для наслідування.

Очевидно, що саме від якості вищої педагогічної освіти, рівня сформованості професійної компетентності й особистісного розвитку студентів – майбутніх учителів – значною мірою залежатиме якість початкової освіти. Тому необхідно шукати нові шляхи (засоби і методи) професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей [9, с. 47].

Серед форм і методів, зорієнтованих на оптимізацію вищої освіти, помітне місце посідає впровадження в навчально-виховний процес групових форм пізнавальної діяльності. І хоча ці форми не нові для педагогічної теорії та практики, інтерес до них не слабшає і нині. Передумовою цього є два основні мотиви. Перший – це пошук методів, які давали б змогу представити освітній процес як організацію переважно самостійної роботи студентів. Другий – прагнення розглядати освіту ширше, ніж просто передачу певного обсягу знань. Не можна нехтувати й тим, що групові форми пізнавальної діяльності висуваються на перший план як методи сучасної освіти [2, с. 36].

Отже, проблема підготовки майбутнього вчителя початкової школи до організації групових форм пізнавальної діяльності є надзвичайно актуальною і соціально значущою, однак недостатньо теоретично розробленою та практично реалізованою. У змісті аудиторної діяльності сучасного педагогічного інституту визначено пріоритетні напрями і форми діяльності, реалізація яких має забезпечити формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Наше дослідження не претендує на остаточне розв'язання означеної проблеми, детального вивчення потребують окремі нові форми, які в поєднанні з наявним досвідом і традиціями допоможуть підготувати компетентного вчителя початкової школи.

Мета статті: схарактеризувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації групових форм пізнавальної діяльності.

На думку Ч. Мейерса та Т. Джонса, навчання студентів стає активним, коли викладачі поступаються місцем у центрі освітнього процесу студентам і допомагають їм брати на себе більше відповідальності за навчання. Вагому роль у цьому дослідники відводять груповій формі пізнавальної діяльності. З погляду результатів навчання, метод групової форми пізнавальної діяльності має багато спільного з методом роботи у неформальних малих групах, де студенти мають змогу:

- удосконалювати мислення в спілкуванні та письмі, а також навички групового спілкування;

- порівнювати власні думки з думками інших;

- давати оцінку новим підходам;

- аргументувати власну позицію.

Проте групові форми пізнавальної діяльності потребують від студентів уміння практично застосовувати позитивну взаємодію і нести індивідуальну відповідальність, здійснювати складнішу групову активність. Крім того, групи виконують спільну роботу протягом тривалішого часу, вони можуть разом працювати над такими проектами, за які студенти отримують загальну оцінку або завдяки яким забезпечується зворотний зв'язок, що акцентує на індивідуальних проектах студентів [2, с. 37].

Важливим показником професійно-педагогічної діяльності є компетентність, що потребує від учителя вміння синтезувати матеріал для успішного розв'язання педагогічних завдань, аналіз ситуацій, що зумовлюють необхідність осмислення психологічної сутності явищ, вибору засобів взаємодії. На основі професійних завдань формується педагогічна свідомість – принципи і правила, які є засадничими щодо дій і вчинків учителя. Ці принципи та правила педагог виробляє на основі власного досвіду, але осмислити, усвідомити їх можна лише за допомогою наукових

знань, що потребують систематичного поповнення. Варто зауважити, що складність навчання педагога, набуття професійної компетентності полягає і в тому, що професійне знання має формуватися одночасно на всіх рівнях – методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Це потребує розвиненого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати й синтезувати набуті знання в досягненні педагогічної мети, уявляти технологію їх застосування [5, с. 59].

Державним стандартом початкової загальної освіти поставлені досить високі вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки сучасного учня. Аналіз документів дає підстави зробити висновки, що нині вже неможливо навчати традиційно: у центрі навчально-виховного процесу має бути учень. Від його творчої активності на уроці, вміння доказово міркувати, обґрунтувати свої думки, спілкуватися з учителем, учнями класу залежить успіх у свідомому опануванні шкільної програми. Досягненню такої мети сприяє підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації групових форм пізнавальної діяльності.

Досвід роботи засвідчує, що використання групових форм пізнавальної діяльності в умовах вищої школи підвищує інтерес майбутніх педагогів до навчання. Саме тому в дослідженні намагаємося здійснити комплексний аналіз педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації групових форм пізнавальної діяльності, спрямованої на розроблення й обґрунтування її ефективної організації на основі визнання абсолютної специфічності порівняно з традиційним навчальним процесом, який здійснюється у вищій педагогічній школі.

Нині до цієї проблеми спостерігається особливий інтерес, пов'язаний, передусім, з новими підходами щодо організації навчання у вищій школі в контексті Болонського процесу (А. Алексюк, Б. Бокуть, Я. Болубаш, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Кузьміна, З. Курлянд, О. Молибог, Н. Ничкало та ін.), а також із новими стратегічними завданнями вітчизняної освіти, визначеними в стрижневих нормативних документах – Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній програмі «Учитель», Державному стандарті вищої освіти, Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті.

У зв'язку з цим, вищі педагогічні навчальні заклади спрямовують свої зусилля, з одного боку, на підвищення якості навчання студентів і набуття ними необхідних знань в умовах становлення української державності, надання сталої вагомості українській ментальності, а з іншого, – на формування особистості майбутнього вчителя, здатного до самостійного навчання, який би у своїй подальшій роботі з учнями активно впроваджував у практику викладання групові форми пізнавальної діяльності [6, с. 5].

Найсуттєвішими рисами, які характеризують кооперативні студентські проекти, Ч. Мейерс та Т. Джонс вважають:

- залежність учасників від групи як цілого сприяє успішному завершенню завдання;
- ураховуючи індивідуальність навичок, перед учасниками можна ставити різні завдання, щоб забезпечити їхній внесок у груповий проект;
- зміст навчального завдання може виявитися більш складним, і тоді групи працюють у позааудиторний час, а не лише за розкладом;
- важливі соціальні навички значно ширші, ніж просто слухання і запам'ятовування (тут є місце для створення і отримання позитивного зворотного зв'язку, а також для формування навичок критики групового процесу як цілого);
- викладачі постають співучнями або майстер-учнями, допомагаючи групам утримувати напрям і надаючи ресурси для виконання групових завдань.

Перспективним вважаємо вивчення взаємозв'язку між уміннями майбутніх учителів долучатися до виконання навчальних проєктів і працювати на засадах кооперації та їхньою здатністю використовувати відповідні методи у своїй професійно-педагогічній діяльності [2, с. 37].

Зазначене вище свідчить, що організація групових форм пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкової школи стане можливою за умови забезпечення комплексного підходу до організації навчального процесу у ВНЗ і реалізації таких дидактичних умов:

- інтенсифікація навчання завдяки залученню студентів до системи «студент – метод пізнання – методи й засоби пізнання»;
- тісний взаємозв'язок навчально-дослідної та навчально-пізнавальної діяльності;
- активізація пізнавальної діяльності засобом виконання групових форм роботи;
- формування в майбутніх учителів початкової школи навичок організації групових форм пізнавальної діяльності;
- створення ситуації успіху для кожного учасника пізнавальної діяльності групових форм роботи;
- створення сприятливих умов для підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації групових форм пізнавальної діяльності.

Отже, основний зміст технології групових форм навчання має становити методика застосування проблемних ситуацій на різних етапах заняття в пізнавальній діяльності студентів.

Професійні педагогічні знання майбутнього вчителя початкової школи відіграють важливу роль у пошуках шляхів безперервного, послідовного підведення учнів початкової ланки освіти до сприйняття і самостійного розв'язання завдань, які постійно ускладнюються. Тому однією з основних проблем, що стоять перед педагогом, є пошук і розв'язання системи завдань протягом усього навчання.

Одним із найважливіших результатів процесу навчання студентів є бажаний рівень формування в них пізнавальної діяльності. Ефективним методом стимулювання пізнавального інтересу є організація групових форм пізнавальної діяльності. Ситуативні, рольові й особливо ділові ігри яскраво демонструють практичну необхідність знань студентів. Використання групових форм у процесі вивчення навчального матеріалу стимулює пізнавальну діяльність майбутніх учителів початкової школи.

За даними нашого дослідження, групові форми роботи в практиці вищої школи є ефективним методом підготовки майбутніх учителів початкових класів, вони стимулюють пізнавальний інтерес студентів за допомогою організації та характеру пізнавальної діяльності. Групові форми роботи у вищій школі створюють емоційний тонус діяльності, формують правильні стосунки змагання та взаємної підтримки під час навчання і позитивно впливають на взаємини у групі.

Отже, основна мета організації групових форм пізнавальної діяльності в підготовці майбутніх учителів початкової школи – це відпрацювання навичок колективної діяльності під час ефективного розв'язання професійних завдань.

Література

1. Бондар В. Адаптоване навчання студентів як передумова реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя / Володимир Бондар, Ірина Шапошнікова // Рідна школа. – 2013. – № 11. – С. 36–39. **2. Ващенко О.** Метод проєктів і кооперативне навчання як засіб оптимізації вищої освіти / Олена Ващенко, Тамара Кравченко // Початкова школа. – 2013. – № 1. – С. 35–37. **3. Заворотнюк О.** Формування професійної компетентності майбутніх психологів у позааудиторній діяльності / Оксана Заворотнюк // Рідна школа. – 2013. – № 11. – С. 65–68.

- 4. Кочерга О.** Розвиток психологічної компетентності вчителя початкової школи / Олександр Кочерга // Рідна школа. – 2013. – № 11. – С. 52–53.
- 5. Макаренко А. С.** Собрание сочинений: В 7-ми томах / А. С. Макаренко. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. – Т. 4. Лекции о воспитании детей. – С. 59.
- 6. Малихін О. В.** Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: [монографія] / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – 307 с.
- 7. Мейерс Ч.** Кооперативные студенческие проекты / Ч. Мейерс, Т. Джонс // Метод проектов в университетском образовании; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск: БГУ, 2008. – С. 80–96.
- 8.** Національна доктрина розвитку освіти України. – Інфодиск «Законодавство України». – 2007. – № 2.
- 9. Пошкуратова Т.** Практична підготовка студентів – одне з найголовніших завдань педагогічної освіти / Тамара Пошкуратова // Початкова школа. – 2013. – № 10. – С. 47–50.
- 10. Пускаева Т. Д.** Современные модели кооперированного обучения: методики США / Т. Д. Пускаева // Химия в школе. – 1993. – № 3. – С. 43–45.

УДК 371.132

Ніна Дуднік

ДО ПИТАННЯ ПРО ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ НА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Дуднік Н. Ю. До питання про вплив професійної самоорганізації на формування педагогічного професіоналізму майбутніх учителів.

У статті розглянуто деякі теоретичні підходи щодо визначення поняття «педагогічний професіоналізм». Проаналізовано вплив професійної самоорганізації на розвиток професіоналізму майбутніх учителів. Порівняно зміст понять «професійна самоорганізація» та «самоорганізація професійної діяльності».

Ключові слова: педагогічний професіоналізм, професійна самоорганізація, самоорганізація професійної діяльності, майбутні вчителі.

Дудник Н. Ю. К вопросу о влиянии профессиональной самоорганизации на формирование педагогического профессионализма будущих учителей.

В статье рассматриваются некоторые теоретические подходы к определению понятия «педагогический профессионализм». Проанализировано влияние профессиональной самоорганизации на развитие профессионализма будущих учителей. Проведено сравнение содержания понятий «профессиональная самоорганизация» и «самоорганизация профессиональной деятельности».

Ключевые слова: педагогический профессионализм, профессиональная самоорганизация, самоорганизация профессиональной деятельности, будущие учителя.

Dudnik N. Yu. The effect of the professional self-organization on the formation of professional pedagogical professionalism of future teachers.

The article considers some theoretical approaches to defining the notion of «pedagogical professionalism». It also provides the influence of professional self-organization on the development of future teachers' professionalism. The comparison of content of such concepts as «professional self-organization» and «self-organization of professional activity» is given.

Key words: pedagogical professionalism, professional self-organization, self-

organization of professional activity, future teachers.

В умовах соціально-економічних перетворень у суспільстві, коли кардинально перебудовується вся сукупність суспільних відносин, з-поміж стратегічних напрямів модернізації національної системи освіти одним з актуальних постає завдання професійної підготовки педагогічних кадрів, на які покладено провідну роль у навчанні та вихованні нових поколінь.

Проблема педагогічного професіоналізму – складна і багатоаспектна – залишається серед найактуальніших, таких, що завжди зацікавлено обговорюються в наукових колах. Різні аспекти формування професіоналізму майбутніх фахівців розглядаються у філософії, соціології, психології, педагогіці, акмеології та інших гуманітарних і прикладних науках. Такий цілісний підхід дослідження проблеми продиктовано потребою вчителя-професіонала в сучасній школі.

Значний внесок у розроблення теоретичних основ педагогічного професіоналізму зробили Є. Климов, Н. Кузьміна, К. Платонов, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, О. Щербаков та інші. Дослідженням індивідуальних характеристик професійного обличчя вчителя опікувалися Ф. Гоноболін, В. Кан-Калик, Л. Кондрашова, З. Курлянд, О. Мороз, М. Ярмаченко та ін.; питання професійної підготовки і діяльності фахівців вивчали О. Абдулліна, Г. Балл, В. Галузинський, М. Євтух, Н. Кічук, Л. Нечепоренко, Н. Ничкало та ін.

Метою статті є вивчення впливу професійної самоорганізації на розвиток педагогічного професіоналізму майбутніх учителів.

У сучасних українських розвідках існує декілька суттєвих визначень професіоналізму, серед яких провідним є його тлумачення як достатній для творчого розв'язання задач професійної діяльності рівень розвитку професійної культури і самосвідомості особистості [3].

Водночас І. Підласий та С. Трипольська розглядають професіоналізм як систему набутих упродовж професійного навчання якостей, уміння мислити і діяти професійно. Також заслуговує на увагу запропонована науковцями структура педагогічного професіоналізму. Її зміст виражено через поняття «ідеального педагога», в особистості якого поєднуються якості фахівця, працівника та просто людини. Відповідно до цього положення автори визначають професійні риси педагога-професіонала: фізичне здоров'я та високу працездатність; урівноваженість психічних процесів; спокійний характер та стійку (розвинуту) волю; ініціативність; організаційні здібності і навички; високий рівень загальної освіти і належну фахову підготовку; прагнення до самовдосконалення і поповнення своїх знань; знання споріднених наук про людину; знання методики викладання предметів; знання останніх досягнень науки; розуміння учнів; уміння спілкуватися з ними; володіння сучасними технологіями навчання і виховання; дисциплінованість і відповідальність; суспільна активність [9]. Саме сформованість у майбутнього вчителя вищезазначених якостей свідчить про рівень його педагогічного професіоналізму.

Дещо іншої точки зору щодо структури педагогічного професіоналізму дотримується Н. Гузій, яка розробила власну модельну конструкцію досліджуваного феномену. Педагогічний професіоналізм, на думку науковця, слід визначати цілісністю особистісних та діяльнісних виявів феномену як органічно взаємозалежних підсистем, а його концептуальну схему – єдністю професіоналізму педагогічної діяльності та професіоналізму особистості педагога як базових складників [3].

Більш ґрунтовними і переконливими є думки науковців, які вважають, що педагогічний професіоналізм необхідно розглядати ширше, ніж сукупність

професійних характеристик та якостей особистості, що відповідають вимогам учительської професії. Так, Л. Кондрашова зазначає, що змістовий бік педагогічного професіоналізму складається не лише з професійно значущих якостей особистості педагога, але й з набору певних засобів (інтелектуальних, моральних, духовних), які забезпечують педагогічний вплив вчителя на вихованців [5]. Погоджуючись з Л. Кондрашовою, ми вважаємо, що педагогічний професіоналізм потрібно розуміти як комплексну характеристику, системне особистісне утворення, що поєднує в собі професійні знання, уміння, навички, особистісні якості, які відбивають специфіку вчительської праці і засобів, постають сукупною силою розв'язання професійно-педагогічних завдань [10].

Високий рівень педагогічного професіоналізму досягається вчителем лише тоді, коли в нього виникає й реалізується потреба професійного саморозвитку та самовдосконалення, мотиваційно-ціннісного ставлення до себе як до суб'єкта педагогічної діяльності. Останнє виявляється в усвідомленні майбутнім учителем ролі професійної самоорганізації та систематичному застосуванні в педагогічній діяльності уміння цілепокладання, планування, уміння організації та регулювання діяльності, уміння контролю та аналізу результатів власних дій.

Специфіка професії педагога полягає в тому, що досягнення високого рівня професіоналізму тісно пов'язано з особистісним зростанням людини, і становлення вчителя-професіонала можливе лише як результат єдності його професійного та особистісного розвитку.

Для того щоб стати вчителем-професіоналом, студент ще у ВНЗ повинен навчитися раціонально організовувати власну діяльність, виявляючи при цьому активність у самопізнанні власних можливостей, визначенні основних напрямків самовдосконалення, шляхів та методів досягнення поставленої мети, розвитку власної самоорганізації.

У сучасній науковій літературі у зв'язку з розвитком системного та синергетичного підходів питанню самоорганізації особистості приділяється все більше уваги. Самоорганізацію розглядають як діяльність та здатність особистості, що пов'язана з умінням організувати себе і виявляється в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості, мотивації, плануванні своєї діяльності, швидкому прийнятті рішень і відповідальності за них, критичності в оцінюванні результатів своїх дій, почутті обов'язку [1, с. 231]; цілеспрямований процес, під час якого створюється, відтворюється або вдосконалюється організація складної динамічної системи [1, с. 305].

М. Аверін, Т. Аверіна, Ю. Болотін [6] пропонують більш глибоке визначення самоорганізації, розуміючи її як біологічну та соціальну характеристику людини: з одного боку – це вроджена атрибутивна здатність усіх біологічних систем самостійно підтримувати, відроджувати та вдосконалювати рівень своєї організації при зміні зовнішніх і внутрішніх умов існування і діяльності з урахуванням набутого раніше досвіду задля збереження цілісної системи, підвищення її стійкості і забезпечення нормального функціонування й розвитку; з іншого, – цілісний спосіб життя особистості, її усвідомлена навчально-виховна і розвивальна самодіяльність, спрямована на всебічний розвиток власних сил, постійне вдосконалення якостей, здібностей та вмінь, необхідних у житті, навчанні, праці [6, с. 54].

На думку С. Амірова та В. Мосолова, самоорганізація – це свідомо робота над собою задля вдосконалення емоційних та морально-вольових рис характеру в діяльності, яка спрямована на розвиток і розв'язання суспільних особистісно значущих завдань [11, с. 50].

У якості діяльнісного утворення самоорганізація вперше розглядається в роботах

К. Варшавського та М. Мурачковського [2; 7], які пропонують розуміти її як систему вмінь або як комплекс заходів, які здійснює робітник для забезпечення систематичності та впорядкованості власної діяльності.

Різноманітність визначень поняття «самоорганізація» свідчить про складність досліджуваного явища. Аналіз наведених вище даних дозволяє зробити висновок про те, що самоорганізація – цілеспрямована діяльність особистості з метою накопичення певної інформації, її узагальнення, аналізу, формулювання висновків та визначення шляхів подальшого самовдосконалення особистості.

Відсутність навичок самоорганізації заважає людині розкрити багатогранність своїх індивідуальних особливостей, ефективно розвинути психічні процеси та набувати професійного досвіду, не надає можливості самореалізації та самовдосконалення.

Частіше за все самоорганізацію розглядають з точки зору її важливості для розвитку певних вольових, моральних, інтелектуальних якостей особистості. У той же час майже нерозкритим залишається питання впливу самоорганізації особистості на розвиток професіоналізму фахівця.

Професійна самоорганізація важлива для фахівців будь-якої сфери діяльності. Для майбутніх учителів особливого значення набуває педагогічна самоорганізація.

Ми поділяємо позицію Т. Новаченко, яка пропонує розглядати педагогічну самоорганізацію як цілісне, динамічне утворення особистості, що характеризується сукупністю педагогічної рефлексії, професійної компетентності та самоуправління і спрямоване на безперервне самовдосконалення для здійснення якісної професійної діяльності [8, с. 249].

Ці компоненти педагогічної самоорганізації тісно взаємопов'язані, взаємодіють та взаємозалежать одне від одного, утворюючи складну систему, яка має чітку функціональну структуру.

Аналіз структурних компонентів педагогічної самоорганізації дозволяє зробити висновок про те, що професійна самоорганізація – це складне системне утворення, яке можна розглядати як умову, процес та результат особистісного вдосконалення майбутнього вчителя. Але тільки оволодіння майбутнім фахівцем кожним із компонентів складної структури самоорганізації забезпечить очікуваний високий результат професійного та особистісного розвитку.

Дослідження питання взаємозв'язку між розвитком самоорганізації особистості фахівця та ефективністю його професійної діяльності показало, що поняття професійної самоорганізації та самоорганізації професійної діяльності часто ототожнюються. На нашу думку, ці поняття взаємопов'язані, але не замінюють одне одного, оскільки мають різне змістове наповнення.

Поняття «самоорганізація особистості» має два основних значення. З одного боку, його можна розглядати як особливу характеристику людини як відкритої системи, здатної до активної взаємодії із зовнішнім світом та до саморозвитку, з іншого, – це безпосередньо активна цілеспрямована діяльність особистості задля власного самовдосконалення та самореалізації.

Порівнюючи зміст понять «професійна самоорганізація» та «самоорганізація професійної діяльності», можна зробити висновок, що перше поняття значно ширше, адже воно охоплює обидва сутнісні значення самоорганізації – і особистісне (характерологічне), і діяльнісне. Отже, поняття професійної самоорганізації також можна розглядати в двох аспектах: по-перше, як самостійну організацію власної діяльності на високому професійному рівні, тобто якісне самостійне виконання певних завдань завдяки сформованості вмінь та навичок організатора-професіонала;

по-друге, як особливу характеристику особистості, яка зумовлює її системну цілісність, активність у професійному становленні, саморозвитку, професійному самовдосконаленні та прагнення до професійної самореалізації.

Поняття «самоорганізація професійної діяльності» розглядаються в нашому дослідженні як цілеспрямована діяльність особистості, зорієнтована на оволодіння необхідною інформацією, її оброблення, узагальнення та аналіз із метою ефективного виконання своїх професійних зобов'язань.

Такий підхід до розуміння поняття самоорганізації професійної діяльності дозволяє зробити висновок про те, що воно є структурним складником діяльнісного компонента більш широкого поняття професійної самоорганізації особистості.

У нашому дослідженні самоорганізація розглядається як специфічна характеристика особистості майбутнього вчителя, результат та умова активності студентів у професійній самореалізації та самовдосконаленні.

Отже, для досягнення позитивних результатів у будь-якій діяльності (зокрема – для реалізації проекту розвитку власної особистості) потрібна активна робота самої людини, спрямована на оволодіння відповідними вміннями: умінням визначати цілі, планувати процес їх досягнення, приймати рішення, організовувати власну діяльність для здійснення поставленої мети, контролювати цей процес та оцінювати отримані результати.

Усвідомлення майбутніми вчителями власного професійного обличчя, активне прагнення студентів до професійної самореалізації, сформованість умінь професійної самоорганізації є необхідними складниками професіоналізму майбутніх учителів.

Література

1. Большой энциклопедический словарь : в 2 т. / [гл. ред. Прохоров А. М.]. – М. : Советская энциклопедия. – Т. 2. – 1991. – 768 с.
2. **Варшавский К. М.** Организация труда научных работников / К. М. Варшавский. – М. : Экономика, 1975. – 109 с.
3. **Гузій Н. В.** Основи педагогічного професіоналізму: [навч. посіб.] / Наталія Василівна Гузій. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 156 с.
4. **Зязюн І. А.** Краса педагогічної дії: [навч. посіб.] / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
5. **Кондрашова Л. В.** Методика підготовки будучого учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися / Л. В. Кондрашова. – М. : Изд-во «Прометей» МГПИ им. В. И. Ленина, 1990. – 160 с.
6. Концепція самоорганізації розвитку особистості учня у навчально-виховному процесі / М. О. Аверін, Т. А. Аверіна, Ю. П. Болотін, Є. С. Львов, Л. С. Філоненко // Рідна школа. – 1993. – № 8 – С. 53–60.
7. **Мурачковский Н. И.** Как предупредить неуспеваемость школьников / Н. И. Мурачковский. – Мн. : Нар. асвета, 1977. – 80 с.
8. **Новаченко Т.** Педагогічна самоорганізація в післядипломній освіті педагогічних працівників / Т. Новаченко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»: Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2007. – С. 248–251.
9. **Підласий І.** Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / І. Підласий, С. Трипольська // Рідна школа. – 1998. – №1. – С. 3–9.
10. Професійне становлення майбутнього вчителя: монографічний огляд / за ред. Л. В. Кондрашової. – Кривий Ріг, 2006. – 327 с.
11. Самоорганизация личности в процессе обучения / С. С. Амиров, В. М. Мосолов, Г. П. Сечина, Н. И. Сухорукова // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 49–52.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ГІРНИЧИХ ІНЖЕНЕРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Зеленкова Н. І. Організація самостійної роботи майбутніх гірничих інженерів у вищих навчальних закладах.

У статті розглянуто проблему організації самостійної роботи майбутніх гірничих інженерів у вищих навчальних закладах. Здійснено аналіз нормативно-правової бази щодо організації самостійної роботи. Визначено основні чинники, що стимулюють систематичну самостійну роботу.

Ключові слова: організація самостійної роботи, аудиторна і позааудиторна робота, показники рівня підготовленості студентів, види завдань.

Зеленкова Н. И. Организация самостоятельной работы будущих горных инженеров в высших учебных заведениях.

В статье раскрыта проблема организации самостоятельной работы будущих горных инженеров в высших учебных заведениях. Осуществлен анализ нормативно-правовой базы по организации самостоятельной работы. Автором определены основные факторы, стимулирующие систематическую самостоятельную работу.

Ключевые слова: организация самостоятельной работы, аудиторная и внеаудиторная работа, показатели уровня подготовленности студентов, виды задач.

Zelenkova N. I. Organization of independent work of future mining engineers universities.

The article deals with the problem of self-study of future mining engineers universities. The analysis of the legal framework for the organization of independent work. The author identifies the key factors that encourage systematic independent work.

Key words: organization of self-study, classroom and extracurricular work, indicators of preparedness of students, types of tasks.

Перехід української вищої школи до європейських освітніх стандартів потребує перегляду змісту навчання, форм та методів викладання дисциплін. Навчити студентів самостійно оволодівати знаннями є одним з найважливіших завдань вищого навчального закладу. З огляду на це слід визначити, що самостійна робота студентів є не просто важливою формою освітнього процесу, а повинна стати його основою.

Як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, проблема організації самостійної роботи студентів посідає чільне місце в перебудові навчального процесу у вищому навчальному закладі. Виконання основних положень Доктрини має забезпечити перехід до нової гуманістичної інноваційної філософії освіти, що надалі стимулюватиме збільшення самостійності і самодостатності особистості, а також передбачає поступовий перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного типу [7].

Проблема організації самостійної роботи майбутніх гірничих інженерів зумовлена соціальним замовленням суспільства. Потреба суспільства в особистостях, здатних швидко переорієнтуватися на актуальні галузі виробництва, володіючи установкою до самовдосконалення, змінює ставлення до освітнього процесу в напрямі поєднання науки з навчанням. Фахівець повинен орієнтуватися в завданнях, обставинах, засобах, щоб приймати та реалізувати ефективні рішення. Тому одним із

найважливіших складників професійної підготовки майбутніх гірничих інженерів є організація їх самостійної роботи. Саме курс на збільшення обсягу самостійної роботи студентів, підвищення її якості став одним з основних принципів Болонського освітнього процесу.

У «Положенні про самостійну роботу студентів» відзначається, що підготовка кваліфікованих і конкурентоспроможних на ринку праці фахівців вимагає суттєвої модернізації вітчизняної системи вищої освіти. А це неможливо без урахування низки чинників, з-поміж яких, зокрема, названо підвищення як ролі самостійної роботи, так і рівня професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів [11, с. 101].

На думку Л. Кайдалової і Н. Шевченко, самостійна робота з огляду на велике значення навчальної діяльності повинна бути побудована на єдиній методологічній основі. За її організації у вищому навчальному закладі мають бути чітко визначені зміст і мета самостійної роботи студентів, план її виконання, форми контролю та критерії оцінки ефективності, організаційно-методичне забезпечення [6, с. 136].

Відповідно до чинних державних освітніх стандартів, самостійна робота студентів має становити від 1/2 до 2/3 годин, передбачених навчальними планами спеціальностей на кожну з дисциплін, що вивчається. Крім того, відзначається, що частка самостійної роботи студента щодо аудиторних занять повинна постійно зростати [11, с. 103].

Окресленій проблемі присвячено значну кількість наукових досліджень: організація самостійної навчальної діяльності студентів висвітлюється в працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Буряка, І. Лернера; самостійна робота як метод пізнавальної діяльності визначається в роботах Б. Єсіпова, П. Підкасистого; самостійна робота як форма навчання досліджується Ю. Бабанським, М. Дячком, І. Лернером, В. Низамовим.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні проблеми організації самостійної роботи майбутніх гірничих інженерів у вищих навчальних закладах.

Посилена увага до організації самостійної роботи зумовлена тим, що забезпечення виконання основних положень Болонської декларації неможливе без підвищення рівня якості освіти. Отже, необхідність організації самостійної роботи зумовлена вимогами до рівня загальнокультурної і спеціальної підготовки студентів, підготовки майбутніх фахівців до професійного входження в ринок праці.

У дидактиці відсутня єдність думки про те, що становить самостійна робота – метод навчання, засіб оволодіння навчальним матеріалом чи форму організації навчальної діяльності студентів: С. Гончаренко самостійну роботу визначає як різні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності студентів [4]; П. Підкасистий розглядає самостійну роботу як засіб організації пізнавальної діяльності студентів [9]. Самостійна робота студентів покликана не тільки для оволодіння кожною дисципліною, але й для формування навичок самостійної роботи загалом, у навчальній, науковій, професійній діяльності, здатності брати на себе відповідальність, самостійно розв'язувати проблему, знаходити конструктивні рішення [8, с. 12].

Самостійна робота є чи не єдиним способом виховання самостійності в набутті знань. Самостійність у здобутті знань виникає лише завдяки власній діяльності з появою внутрішньої потреби у знаннях, пізнавальних інтересів, зацікавленості та захопленості. Розвиваючи цю думку, С. Рубінштейн писав: «Справжня самостійність передбачає свідому вмотивованість дії та її обґрунтованість. Несприйняття до чужого впливу не є свавіллям, а справжнім виявом самостійної волі, оскільки сама людина

вбачає об'єктивні підстави для того, щоб чинити так, а не інакше» [12, с. 524].

Рівень самостійності студентів збільшується мірою оволодіння знаннями і методами самостійної роботи. При цьому важливо пам'ятати, що самостійна робота є аудиторна і позааудиторна. Під час аудиторних занять студенти слухають лекції, конспектують їх, виконують практичні та лабораторні роботи. Позааудиторна робота – це підготовка і написання рефератів, доповідей, письмових робіт.

До основних показників рівня підготовленості студентів до самостійної роботи необхідно віднести: 1) уміння планувати роботу (план повинен охоплювати всі види навчальної діяльності студента, час проведення узгоджений з викладачем); 2) володіння швидкісним читанням, уміння визначати головну думку в здобутій інформації (студент повинен вміти відбирати інформацію для відповіді на поставлені викладачем запитання, також виокремлювати основне і другорядне в тексті); 3) дотримання вимог оформлення списку використаних джерел (студент, який володіє такими навичками самостійної роботи, активніше і глибше засвоює навчальний матеріал).

Слід зазначити, що самостійна робота повинна проводитися в системі. Основними чинниками, що налаштовують студента на самостійну роботу і можуть бути дуже корисними, є: чітка настанова на виконання роботи за планом; розроблення індивідуальних завдань; проведення консультацій протягом навчального року; забезпечення єдиних вимог до самостійної роботи; урахування індивідуальних особливостей студентів.

Розподіл навчального часу з усіх видів самостійної роботи зафіксовано в робочій навчальній програмі курсу. Також важливо, щоб кожен викладач чітко знав норми годин, необхідних студентам на виконанням того чи того завдання.

Відзначимо, що згідно з Наказом МОН України №450 від 07.08.2002 року передбачено такі нормативи часу: «Проведення індивідуальних занять (до 15–20% від загального обсягу навчального часу, відведеного на вивчення навчальної дисципліни на академічну групу); проведення консультацій з навчальної дисципліни (6% на денному та 12% на заочному відділеннях від загального обсягу навчального часу); перевірка контрольних (модульних робіт, які виконуються під час аудиторних занять, 0,25 год. на одну роботу); перевірка і прийом контрольних (модульних робіт, які виконуються під час самостійної роботи, 0,33 на одну роботу); проведення семестрових іспитів (в усній формі 0,33 год. на одного студента, а в письмовій до 3 год. на написання роботи на академічну групу та 0,5 год. на перевірку однієї роботи)» [6].

Підготовка гірничого інженера здійснюється з урахуванням даних розвитку науки. Проблеми практичного використання наукових знань, підвищення ефективності наукових досліджень актуалізують інженерну діяльність в економічній галузі. Інженерна освіта є однією з найрозвинутіших підсистем вищої професійної освіти, яка постійно вдосконалюється відповідно до тенденцій розвитку науки, техніки, виробництва і соціальної сфери.

Розвиток наукового і методичного потенціалу, а також зміцнення матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів, безперечно, позитивно вплинули на рівень професійної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю, особливо в галузі гірництва.

Підвищення ефективності організації самостійної роботи майбутніх гірничих інженерів вбачаємо насамперед у володінні вміннями і навичками самостійної діяльності; у гнучкому та індивідуальному розподілі завдань; формуванні потреби й інтересу до самостійної роботи; у вмілому, грамотному керівництві самостійною роботою студентів.

Отже, раціональна організація самостійної роботи є дієвим засобом для професійного становлення майбутнього гірничого інженера.

Література

1. **Алексюк А. М.** Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія: [підручник] / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
2. **Буряк В. К.** Керування самостійною роботою студентів / Володимир Костянтинович Буряк // Вища школа. – 2011. – №4–5. – С. 48–52.
3. **Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Закон України «Про вищу освіту»: науково-практичний коментар / МОН України; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : СДМ-Студіо, 2002. – 328 с.
5. **Кайдалова Л. Г.** Організація та контроль самостійної роботи студентів / Л. Г. Кайдалова, Н. Шевченко // Проблеми освіти: науково-метод. зб. – К. : Наук.-мет. центр вищої освіти, 2004. – С. 136–142.
6. Наказ МОН України №450 від 07.08.2002.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. – 2001. – № 29 (18 липня). – С. 4.
8. Організація самостійної роботи студентів з педагогіки: [навч. посіб.] / за ред. В. І. Євдокимова. – Х. : ХДПУ, 2000. – 160 с.
9. **Пидкасистый П. И.** Навыки самообразования – важнейшая цель обучения / П. И. Пидкасистый, А. Е. Пасекунов // Вестник высшей школы. – 1984. – №4. – С. 31–32.
10. Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової і організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів // Інформаційний збірник МОН України. – 2002. – № 22. – С. 3–11.
11. Положення про самостійну роботу студентів економічного факультету КНУ імені Тараса Шевченка // Вища школа. – 2007. – № 6. – С. 101–105.
12. **Рубинштейн С. Л.** Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.

УДК 355.23 : 355.233.2 : 378 : 354.31 (477)

Сергій Іщенко

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ОСОБОВИМ СКЛАДОМ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Іщенко С. О. Формування готовності майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом у вищому навчальному закладі.

У статті розкрито сутність поняття «готовність майбутніх офіцерів до виховної роботи», основні складники готовності, визначено конкретні знання, вміння та навички, якими має володіти майбутній офіцер задля ефективного здійснення своєї професійної діяльності.

Ключові слова: готовність, майбутній офіцер, виховання, професійна діяльність.

Іщенко С. А. Формирование готовности будущих офицеров к воспитательной работе с личным составом в высшем учебном заведении.

В статье раскрыта суть понятия «готовность будущих офицеров к воспитательной работе», основные составляющие готовности, определены конкретные знания, умения и навыки, которыми должен обладать будущий офицер для эффективного осуществления своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: готовность, будущий офицер, воспитание, профессиональная деятельность.

Ischenko S. A. Training of the future officers for educational work with staff in higher education.

This paper examines the essence of the concept of «readiness future officers to educational work», the basic ingredients ready, set specific knowledge and skills that should have future officers for the effective performance of their professional activities.

Key words: readiness, future officer, education, professional activity.

На сучасному етапі реформування Збройних сил України актуалізована тенденція до вдосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів. Невід’ємним компонентом підтримки професійної підготовки військовослужбовців є чітка система виховної роботи з особовим складом. В основу цієї системи традиційно було покладено ідеї служіння своїй Батьківщині, вірність та честь військовому кодексу офіцера, духовним традиціям армії. Головним носієм цієї ідеї є офіцер, який відповідає за навчання і виховання своїх підлеглих, формуючи у них почуття любові і поваги до Батьківщини. Видатний армійський вихователь М. Драгомиров писав: «Виховання солдатів повинно стояти вище освіти, виховання випустити не можна навіть у тому випадку, коли на підготовку новобранців дається лише один день» [6].

Виховний процес є одним із головних складників професійної підготовки майбутніх офіцерів. Професійна готовність курсантів здійснюється в межах чинної професійної підготовки офіцера-вихователя. Водночас відомо, що організація виховного процесу може мати емоційний компонент, тобто, офіцер-вихователь може керуватися своїми симпатіями, асоціаціями, здогадками, почуттями і може забути про педагогічні методи виховання. Саме така особливість вихователя може критично відобразитися на побудові гуманних стосунків офіцера з курсантами та негативно вплинути на розв’язання поставлених завдань виховного процесу. Отже, постає проблема перегляду традиційних методів виховання майбутніх офіцерів у вищих навчальних закладах.

Питання формування готовності майбутніх офіцерів у процесі вишівської підготовки розглядається у працях С. Гаврилової, О. Ігумнової, В. Малого, В. Михаліна, О. Новікова, І. Утяшева та інших. Так, педагогічне забезпечення комплексної готовності розглядається С. Гавриловою як спеціально створені педагогічні умови, які сприяють формуванню знань, умінь, навичок майбутніх військових фахівців. До таких умов віднесено: визначення рівня підготовки курсантів; спеціальна підготовка офіцерів, які не мають педагогічної освіти, які є основними суб’єктами освітнього процесу; розроблення спеціальних технологій навчання військово-професійної підготовки.

Недостатньо розкритими є питання, що стосуються сутності, складників, особливостей формування готовності майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом.

Мета статті полягає у визначенні суті готовності майбутнього офіцера до виховної роботи з особовим складом, розкритті її складників.

На думку С. Гаврилової, під комплексною готовністю майбутніх офіцерів до професійної діяльності слід розуміти створення інтегральної здатності особистості, яка відображає потребу до знань командного (управління військовими колективами), військово-інтегрованого (створення, обслуговування й управління складними технічними системами) і виховного (морально-психологічне забезпечення діяльності військового підрозділу) профілів. Кожний профіль передбачає сформованість компетенцій, що становлять базову основу для виконання доцільності дій в умовах як світового, так і військового часу. Командний, військово-інженерний і виховний профілі, які є складниками військової діяльності майбутнього офіцера, мають важливе значення в майбутній роботі молодого командира [1].

У своїй роботі автор розглянула механізми формування комплексної готовності: когнітивний (комплекс інтелектуальних якостей, формування яких забезпечує оптимізацію процесу саморозвитку і самоперетворення; творчий(передбачає розвиток уяви; інтуїцію, здатність і бажання до творчого пошуку); рефлексивний (забезпечує рефлексивну саморегуляцію); соціально-психологічний (сукупність психологічних впливів через соціум). До механізмів формування і розвитку комплексної готовності у курсантів до майбутньої професійної діяльності віднесено організаційні і психолого-педагогічні умови, які забезпечують освітній процес майбутнього офіцера.

Автором виокремлено психолого-педагогічні умови формування комплексної готовності майбутнього офіцера до професійної діяльності, які передбачають: визначення рівня підготовки навчаючих; спеціальну підготовку майбутніх офіцерів, які не мають педагогічної освіти, але є основними суб'єктами освітнього процесу, розроблення спеціальних технологій освіти військово-професійної діяльності тощо.

Аналіз праці О.Новікова показав, що, на думку науковця, мета процесу формування готовності до професійної діяльності курсантів полягає у виробленні в курсантів сукупності спеціальних знань, умінь, навичок, якостей особистості офіцера, норм професійної поведінки, що забезпечує можливість успішного виконання обов'язків своєї служби.

Автором наведено приклад методики формування в курсантів готовності до професійної діяльності, яка реалізується у процесі використання сукупності форм: освітнього напрямку: лекцій, семінарів, практичних занять, групових вправ, навчальних занять у музеях, індивідуальних бесід, контрольних робіт, тактичних і тактико-спеціальних навчань; виховного напрямку: індивідуальна і групова бесіда, спільне зібрання навчального підрозділу, аналіз журналів, диспут, вікторина, «круглий стіл» з учасниками історичних подій, діячами науки, мистецтва, зустрічі з ветеранами війни, походи, екскурсії, проведення конференцій тощо.

Автор запропонував підхід, розроблений відповідно до трьох рівнів: 1-й – рівень освітньої взаємодії; 2-й – рівень професійно-середовищної взаємодії; 3-й – рівень внутрішньоособистісної рефлексії.

Перший рівень базується на взаємодії з курсантами, викладач формує у них погляди на життя, засоби мислення і дій. На другому рівні формується середовище курсанта й потреба бути особистістю, бути кращим. Середовище проживається людиною у формі змістовних структур. Таким середовищем є навчальна група, факультет, ВНЗ, тобто це місце, де відбувається комунікація з іншими особистостями.

На третьому рівні внутрішньоособистісної рефлексії здійснюється адаптація курсантів до професійної діяльності. Рефлексивна функція виникає, коли є труднощі і стоїть питання щодо розв'язання окресленої проблеми.

Саме коли особистість усуває свої труднощі, відбувається її становлення як індивідуума та подальший розвиток у професійній діяльності [5].

У науковій праці І. Утяшев виокремлює морально-психологічну готовність як індивідуальну, динамічну характеристику стану офіцера, військового колективу, який зазнає впливу різних чинників, наприклад, військово-політичних, соціальних, економічних, які необхідні для реалізації морально-психологічного потенціалу під час розв'язання конкретних військових завдань.

Науковець розробив теоретичну модель процесу формування морально-психологічної готовності курсантів, яка містить логіко-методологічний, психолого-педагогічний і технологічний блоки. Логіко-методологічний блок відображає мету, вихідні теоретичні чинники, які можуть впливати на формування морально-

психологічної готовності курсантів до майбутньої професійної діяльності. У психолого-педагогічному блоці розкрито основні принципи формування морально-психологічної готовності майбутнього офіцера. Технологічний блок розкриває процесуальний аспект поетапної реалізації теоретичної моделі у військовій діяльності. Основу цієї моделі складає призначення випускників військового університету до подальшої діяльності у військах. Науковцем проаналізовано значення морально-психологічного чинника у професійній діяльності майбутнього офіцера. Модель повинна забезпечити підвищення мотивації курсантів та виробити в майбутніх офіцерів стійкість характеру, навчити використовувати нестандартні підходи та рішення для розв'язання поставлених завдань у сучасних умовах. На думку науковця, курсант повинен уміти працювати в команді, а командир має бути взірцем для майбутніх офіцерів [6].

На думку науковця В. Малого, готовність випускника військового інституту до професійної діяльності в якості спеціаліста автомобільної служби – це інтегральна професійно значуща якість особистості, яка складається з структурних компонентів: мотиваційного (спрямованість на виконання професійної діяльності на високому рівні), когнітивного (знання військової техніки в сукупності з високим рівнем теоретичної підготовки), операційного (вміння організовувати діяльність підлеглих), які впливають на здібності майбутнього офіцера керувати в подальшому військовим колективом, базуючись на сучасних технологіях і морально-вольовому компоненті (емоційно-вольова стабільність, адаптованість до екстремальних умов бойової обстановки).

Автор виокремлює основні компоненти готовності до професійної діяльності військовослужбовців на прикладі автомобільної служби. До них науковець відносить мотиваційний (спрямованість на виконання професійної діяльності на високому рівні, командні, організаційські, психолого-педагогічні навички роботи з підлеглими); когнітивний (знання військової техніки в сукупності з високим рівнем теоретичної підготовки, знання матеріальної частини наявності військової техніки і вміння нею користуватися); операційний: (вміння організувати діяльність підлеглих, тобто це вміння, якими повинен володіти майбутній офіцер, базуючись на сучасних технологіях; морально-вольова: емоційно-вольова стабільність, адаптованість до екстремальних умов бойової обстановки).

Науковцем розроблено модель готовності випускника військового університету до професійної діяльності на прикладі автомобільної служби. У ній використовуються психолого-педагогічні чинники, психологічний клімат у навчальній групі, формування емоційно-вольової та інтелектуальної сфери майбутнього офіцера, здатність до швидкого навчання, здатність швидко реагувати на нестандартні ситуації і приймати правильне рішення під час розв'язання ситуації, особистість інструктора (викладача) [3].

На думку О. Ігумнової, готовність – це комплексне новоутворення, що охоплює мотиваційно-ціннісну, когнітивну і діяльну сферу суб'єкта і виявляється в наявності особистісного смислу взаємодії в розумінні кінцевого результату загальної діяльності і бажання у спільному забезпеченні предметного і метапредметного знання і вміння, зокрема організаційного і регулятивного характеру, що реалізується в навчанні в малій групі [2].

В. Михалін готовність до професійної діяльності майбутніх офіцерів розуміє як інтегративну особистісну якість, що охоплює систему знань, умінь, навичок із фахових дисциплін, цілеспрямоване використання якої підвищує рівень військової практики. І тому автор акцентує увагу на мотиваційному, операційному і психофізіологічному складниках готовності, реалізація яких забезпечує результат

становлення курсантів як особистості. На основі інтегративного підходу готовність передбачає мотиваційну готовність, професійну природність (психофізіологічний компонент), професійну підготовленість (операційний компонент). Проведена науковцем робота засвідчує те, що використання інтеграції змісту фахових дисциплін необхідне задля формування в курсантів готовності до професійної діяльності, професійного самовизначення, освіти й самоосвіти, професійного виховання і самовиховання. Водночас готовність до професійної діяльності є регулятором діяльності, умов її ефективності, які впливають на формування професійних якостей військового фахівця [4]. На наш погляд, автор опосередковано торкається питань формування готовності майбутніх офіцерів до виховної роботи через виховання особистісних якостей. Тому в роботі не зазначено, як потрібно формувати готовність курсантів до виховної роботи з особовим складом.

Аналізуючи літературу [1; 2; 5], ми виокремили такі складники, що свідчать про сформованість готовності майбутнього офіцера до виховання військовослужбовців:

1. Науково-теоретична готовність: знання сутності й особливостей виховання майбутнього офіцера; форм і методів проведення виховної роботи в умовах ВНЗ, уміння відбирати та подавати курсантам необхідну інформацію.

2. Психологічна готовність: визначення мети, завдань, основних способів виховання курсантів; пізнавальний інтерес до вивчення та розуміння проблеми; здатність курсанта самому отримувати освіту; вміння критично ставитися до себе й коригувати свої дії у професійній діяльності у виховному процесі майбутніх офіцерів; формувати мотиваційну сферу курсантів.

3. Практична готовність: знання різноманітних методик проведення педагогічного діагностування, наявності вмінь і навичок роботи з інформаційним матеріалом; володіння педагогічними методиками організації і проведення виховної роботи.

Кожен майбутній офіцер повинен навчитися володіти конкретними вміннями, що уможливають ефективну організацію виховної роботи з персоналом. До таких вмінь можна віднести:

– організаторські (уміння планувати виховну роботу; залучати курсантів до визначення та розроблення змісту цієї роботи; використовувати прийоми співробітництва й самоорганізації; контролювати й координувати виховний процес майбутніх офіцерів);

– цілепокладання (ураховувати індивідуальні особливості кожного майбутнього офіцера у виконанні завдань процесу виховної діяльності; формулювати цілі та завдання виховної роботи, виокремлювати основні завдання під час планування, підготовки і здійснення виховного процесу);

– оцінно-аналітичні (виокремлювати основні ознаки організованої роботи; вміння розрізняти спільні і відмінні риси споріднених і подібних явищ; факти, властивості, явища на основі аналізу організованої роботи; вміння проводити класифікацію й узагальнення результатів спостереження та дослідження; здійснювати оброблення інформації; ставити «педагогічний діагноз»);

– операційні, або практичні (спостерігати за педагогічними фактами, явищами, процесами; вміння визначати діагностувальні методи та методики, адекватно ставитися до завдань; вміння аналізувати потрібну літературу; знаходити проблемні ситуації та вміння використовувати їх у виховній роботі з майбутніми офіцерами; фіксувати необхідну інформацію на електронному носії, для того щоб у подальшому аналізувати кожного курсанта; залучати майбутніх офіцерів до практичної діяльності, щоб передбачати вияв ними позитивних чи негативних якостей);

– конструктивно-прогностичні (уміти складати методики і програми з виховної роботи з майбутніми офіцерами; визначати критерії та показники; формувати в курсантів здатність проводити самодіагностування; використовувати результати аналізу роботи майбутніх офіцерів у процесі планування подальшої роботи; складати діагностувальні матеріали до поставлених завдань виховного процесу; здійснювати дії практичного характеру на основі досліджень; визначати та застосовувати форми та методи виховного процесу до поставлених завдань майбутнього офіцера у виховному процесі).

У нашому розумінні готовність майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом становить особистісні інтегровані новоутворення в мисленні, свідомості, самосвідомості, якостях особистості майбутнього офіцера (виховні, інтелектуальні, психічні, фізичні, моральні та інші), які забезпечують самореалізацію особистості у професійній діяльності. Складниками готовності є мотиви, потреби, знання та вміння виховної роботи, сформовані процеси самості (самовдосконалення, саморозвиток, самопізнання). Перспективним напрямком дослідження є розроблення методики формування готовності майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом. У межах дослідження таку методику слід розробляти з позиції акмеологічного підходу, розглядаючи процеси самості рушійними силами здійснення виховної роботи у військах; з позиції компетентнісного підходу – професійні компетенції майбутніх офіцерів, з-поміж яких знання і вміння виховної роботи є значущими; з позиції особистісно-діяльнісного підходу – особистість офіцера, його права і обов'язки, професійні компетенції є найвищими цінностями.

Література

1. Гаврилова С. Г. Формирование комплексной готовности будущих военных специалистов к профессиональной деятельности: автореф. дис. на соискание ученой степени канд.пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)» / Гаврилова С.Г. – Санкт-Петербург, 2011. – 24 с. **2. Игумнова О. В.** Психолого-педагогический аспект понятия «готовность курсантов и слушателей ведомственного вуза к осуществлению группового взаимодействия» / О. В. Игумнова // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 186–188. **3. Малий В. И.** Формирование готовности будущих офицеров ВВСН к профессиональной деятельности в области автомобильной службы: автореф. дис. на соискание ученой степени канд.пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования(педагогические науки)» / В. И. Малий. – Шуя, 2010 – 24 с. **4. Михалин В. Н.** Интеграция специальных дисциплин как средство формирования готовности к профессиональной деятельности курсантов образовательных учреждений МЧС России / В. Н. Михалин // Научный журнал КубГАУ. – № 87 (03). – 2013. – С. 1–10. **5. Новиков А. А.** Формирование готовности к профессиональной деятельности у курсантов военных вузов : автореф. дис. на соискание ученой степени канд.пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)» / А. А. Новиков. – Москва, 2012. – 24 с. **6.** Офицерская память Драгомирова о воспитании солдат [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.slavyanin.ru/index.php/cpvq/65-2010-02-22-09-09-01>. **7. Утяшев И. Р.** Формирование морально-психологической готовности курсантов к будущей военно-профессиональной деятельности в условиях модернизации войск: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования(педагогические науки)» / И. Р. Утяшев. – Казань, 2009. – 16 с.

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Квітка Т. В. Зміст та структура самоосвітньої діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів.

У статті проаналізовано сутність понять «самостійна робота студентів» та «самоосвітня діяльність», з'ясовано різницю між ними. Надається оглядова характеристика складників структури самоосвітньої діяльності студентів ВТНЗ, яка може здійснюватися під час вивчення ними математичних дисциплін. Автор розглядає логіку організації самоосвітньої діяльності, надає характеристику структурно-орієнтованого, інформаційно-стимулювального та практико-творчого етапів самоосвіти з урахуванням дидактичних особливостей кожного з них.

Ключові слова: самостійна робота студентів, самоосвітня діяльність, структура самоосвітньої діяльності, етапи самоосвітньої діяльності.

Квітка Т. В. Содержание и структура самообразовательной деятельности студентов высших технических учебных заведений.

В статье проанализирована сущность понятий «самостоятельная работа студентов» и «самообразовательная деятельность», выявлена разница между ними. Предлагается обзорная характеристика составляющих структуры самообразовательной деятельности студентов ВТУЗ, которая может осуществляться при изучении ими математических дисциплин. Автор рассматривает логику организации самообразовательной деятельности, предлагает характеристику структурно-ориентированного, информационно-стимулирующего и практико-творческого этапов самообразования, предлагает методы самообразования студентов с учетом дидактических особенностей каждого из них.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, самообразовательная деятельность, структура самообразовательной деятельности, этапы самообразовательной деятельности.

Kvitka T. V. The content and structure of self education students of technical schools.

In the article analyzed the essence of the concepts of «independent work of students» and «self-educational activities», revealed the difference between them. A sightseeing characteristic components of the structure of self-activity of students of higher technical education establishments, which may be carried out in the study of mathematical disciplines. The author examines the logic of self-organization activities, offers characteristic structurally oriented, information and practice- stimulating creative stages of self, suggests methods of self-educational students based on the characteristics of each of these stages.

Key words: independent work of students, self-educational activity, the structure of self-activity, stages of self-activity.

Тенденції модернізації освітньої системи України пов'язані з переоцінкою цінностей, завдань освіти та її результатів у контексті нових вимог і можливостей, що ставить перед людством ХХІ століття. Сучасне життя настільки динамічне, що, тільки постійно розвиваючись і тренуючи свій інтелект, людина здатна ефективно інтегруватися до світового культурного, економічного, інформаційного простору. Доцільно згадати висловлювання відомого інженера-винахідника та бізнесмена

Г. Форда, який стверджував, що навіть відмінний професіонал, який не займається самоосвітою, не розширює свій світогляд, не здатний думати творчо і відповідати вимогам часу. Ідея необхідності самоосвіти не є новою. Так, ще 1808 року в романі-притчі Й. Гете устами свого персонажа чітко окреслює проблему, яка не втратила актуальності і донині: «Усе ж таки погано, що зараз усьому не можна навчитися на все життя. Наші предки використовували знання, отримані в юності, ми ж вимушені перенавчатися кожні п'ять років, якщо ми не хочемо зовсім відстати від моди» [3, с. 274]. Однак зрозуміло, що навчатися протягом усього життя в навчальному закладі неможливо. Тому в цьому контексті слушною є позиція Д. Писарева: «Хто дорожить життям думки, той знає, що справжньою освітою є тільки самоосвіта і що вона розпочинається тільки з тієї хвилини, коли людина, попрацювавши назавжди з усіма школами, стає головною господаркою свого часу і своїх занять» [9, с. 127]. Це означає, що відповідальність за вдосконалення професійних знань, умінь і навичок несуть не тільки освітні заклади, але й сам фахівець, який у процесі навчання у ВНЗ повинен оволодіти широким спектром умінь і навичок самоосвіти. Ця проблема постає найбільш актуальною для студентів вищих технічних навчальних закладів, зважаючи, що наразі спостерігається прискорений розвиток науки, техніки, технологій: «Цей шлях має витoki у накопичених людством природничо-наукових та інженерних знаннях, які щорічно стрімко зростають. Так, у галузі радіоелектроніки сума накопичених знань подвоюється за 10–12 років (а з урахуванням суміжних взаємопроникних галузей за 5–7 років), швидкодія сучасних обчислювальних засобів – кожні 18 місяців. Є всі підстави вважати, що ця тенденція не тільки зберігатиметься, але й матиме додаткові імпульси для розвитку, поглиблення» [4, с. 15]. Ці обставини висувають перед вищою технічною школою проблему підготовки майбутніх фахівців до процесу «освіти протягом усього життя» – до самоосвіти, однією з необхідних умов розв'язання якої визначається ефективна організація самостійної роботи студентів (СРС). Починаючи з середини 90-х років минулого століття, окреслене перебуває в полі уваги багатьох педагогів (В. Буряк, О. Малихін, Т. Барановська, О. Коновал, Н. Саєнко, М. Солдатенко та ін.). Теоретичному осмисленню сутності самоосвітньої діяльності (СОД) сприяло розроблення теоретико-методичних засад самоосвіти (В. Ледньов, В. Попов, В. Турченко та ін.), концепції неперервної освіти (С. Вершловський, Н. Ничкало, С. Сисоєва, В. Тимошенко та ін.). Слід зазначити, що, на наш погляд, у науково-методичних джерелах не зовсім чітко окреслюється межа між дефініціями «самостійна робота», «самостійна навчально-пізнавальна діяльність», «самоосвіта», на що звертає увагу, наприклад, О. Власова [2, с. 203]. Поділяючи позицію дослідниці І. Косенкової [5, с. 17], ми також вважаємо, що самоосвіту майбутнього фахівця, як більш широке педагогічне явище, не можна ототожнювати з самостійною роботою тому, що самоосвіта є цілеспрямованим добровільним удосконаленням особистості в пізнавальній та професійній діяльності за допомогою: 1) самостійної та 2) науково-дослідної роботи. Самостійну роботу, яка здійснюється студентом під керівництвом викладача, а в деяких випадках за його опосередкованої участі, ми пропонуємо розглядати як один із засобів та необхідний і обов'язковий елемент самоосвіти. Водночас, ураховуючи розмаїтість поглядів науковців і педагогів-практиків на сутність самоосвіти, *метою статті* визначаємо висвітлення змісту та структури самоосвітньої діяльності студентів з урахуванням особливостей навчального процесу у вищому технічному навчальному закладі (ВТНЗ).

Теоретичний аналіз психолого-педагогічних та науково-методичних джерел [1;

5; 6; 10] дозволив зробити припущення, що в найбільш загальному вигляді структура самоосвітньої діяльності містить такі складники:

- цілепокладання на засадах осмислення цінності самоосвіти та позитивної мотивації до самоосвітньої діяльності;
- проектування змісту СОД;
- вибір форм, методів і засобів СОД;
- виконавські дії у процесі СОД;
- самоконтроль, самооцінка, рефлексія СОД.

Зазначимо, що особливості навчального процесу у ВТНЗ є посилена увага до вивчення математичних дисциплін («Диференціальні рівняння», «Лінійна алгебра» тощо) [7; 8]. Тому у процесі науково-педагогічного пошуку ми сконцентрували свої дослідницькі інтереси на вивченні дидактичних можливостей цих дисциплін щодо формування умінь самоосвітньої діяльності. Ураховуючи вище зазначене, структуру самоосвітньої діяльності студента під час вивчення математичних дисциплін схематично зобразимо рисунком 1.

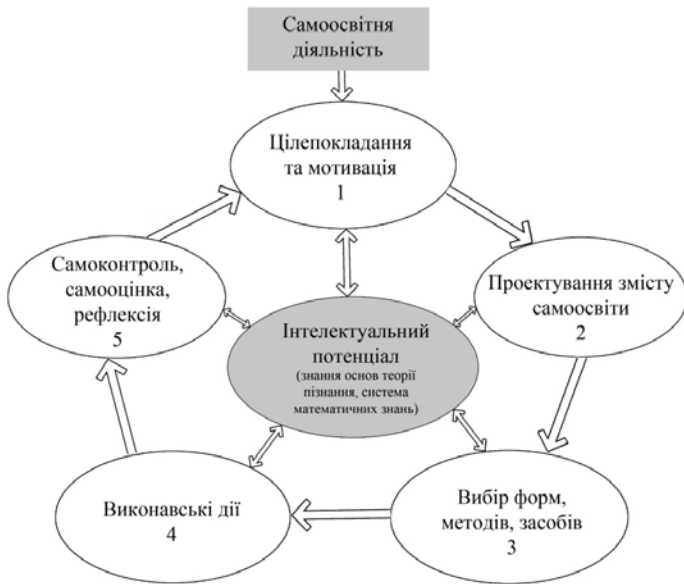


Рис. 1 Структура самоосвітньої діяльності студентів ВТНЗ

Запропонуємо оглядову характеристику компонентів самоосвітньої діяльності студентів ВТНЗ під час вивчення математичних дисциплін.

Підґрунтям забезпечення ефективної СОД постає інтелектуальний потенціал особистості як певний обсяг знань основ теорії пізнання, знань, умінь та навичок, набутих студентом у процесі оволодіння навчальною програмою з математики. Зростання інтелектуального потенціалу є водночас і результатом самоосвіти.

Важливим складником самоосвітньої діяльності визначаємо цілепокладання як прогнозування її результату на засадах ціннісних орієнтацій та позитивної мотивації як сукупності внутрішніх сил особистості, що спонукають до самоосвіти та надають їй певного змісту. Серед мотивів самоосвіти студента ВТНЗ найбільш значущими є такі:

- прагнення до постійного самовдосконалення;
- прагнення до самореалізації та самоствердження;
- прагнення до професійного зростання;
- прагнення до розширення знань (зокрема математичних);
- наявність пізнавальної зацікавленості;
- підвищення особистісного рейтингу успішності.

Змістом самоосвіти студентів ВТНЗ постає інформація, що як входить до навчальних програм з математичних дисциплін, так і виходить за їх межі. На відміну від самостійної роботи в самоосвітній діяльності студент як суб'єкт цієї діяльності повністю самостійно визначає зміст та обсяг матеріалу для засвоєння, форми, методи та засоби його опрацювання, термін роботи, самостійно обирає джерела інформації та місце роботи (бібліотека, домашнє робоче місце, аудиторія тощо).

Задля досягнення мети СОД необхідні виконавські дії: зовнішні, тобто спрямовані на зміну стану або властивостей предметів зовнішнього світу, і внутрішні, або розумові, які виконуються у внутрішньому плані в свідомості особистості. У процесі самоосвіти відбуваються процеси інтеріоризації (перехід від зовнішньої, матеріальної дії до внутрішньої) та екстеріоризації (процес переходу внутрішніх психічних актів у конкретні зовнішні дії), які перебувають у нерозривній єдності. Ураховуючи, що самоосвіта потребує оціночних суджень, вольових зусиль, ситуацій вибору мети СОД та її здійснення, необхідними постають уміння самоаналізу, самоконтролю та рефлексії. Рефлексія студента як суб'єкта самоосвіти – це процес послідовних дій від аналізу ситуації, сумніву в оптимальності отриманих пізнавальних результатів до їх осмислення та пошуку шляхів поліпшення. Рефлексія як складник самоосвіти підвищує результативність СОД засобами зіставлення образів «Я – реальний професіонал» та «Я – професіонал умайбутньому» через усвідомлення цінностей та мотивів самоосвіти.

Залучення до самоосвітньої діяльності передбачається здійснювати з перших днів навчання студентів технічних спеціальностей у ВТНЗ. Ураховуючи специфіку навчальних планів та програм цих вишів [7; 8], сприятливими умовами для організації СОД ми визначаємо процес вивчення математичних дисциплін. Логіка розгортання цього процесу хронологічно може бути такою.

Перший етап можна назвати структурно-орієнтованим. Розвиток цього етапу своїми коренями сягає моменту початку вивчення математичних дисциплін за програмами ВТНЗ та організації самостійної роботи студентів першого курсу. Психолого-педагогічною особливістю цього періоду визначаємо актуалізацію мотивів і визначення ціннісних сенсів самоосвіти, стимулювання позитивного ставлення до пізнавального та професійного саморозвитку під час опанування навчальної програми на аудиторних заняттях та у процесі СРС. Це можна пояснити тим, що більшості першокурсників притаманні близькі пізнавальні цілі, обмежені в основному, самостійною роботою під час підготовки до контрольної роботи, колоквиуму, заліку тощо. Способами самоосвіти є засвоєння інформації, окресленої навчальною програмою, з епізодичним зверненням до додаткової літератури. На спонукально-орієнтованому етапі під час вивчення математичних дисциплін рекомендованими є види навчальної діяльності студентів, що містять елементи самоосвітньої діяльності: вивчення обов'язкової та додаткової літератури, текстів лекцій із їх самостійним допрацюванням, самостійне виконання завдань викладача із їх самоконтролем та самоаналізом, підготовка до семінарсько-практичних занять з вивченням додаткової літератури, добір задач підвищеної складності, їх розв'язання та колективний аналіз розв'язку у студентській аудиторії, підготовка до контрольних робіт та інших форм

поточною контролю зі складанням опорних схем самостійно вивченого.

Основне завдання викладача на цьому етапі – зацікавити студентів у вивченні математичних дисциплін, стимулювати пізнавальні інтереси та спонукати студентів до систематичної самостійної пізнавальної діяльності з елементами самоосвіти. Позитивні особистісні зрушення суб'єктів навчальної діяльності на цьому етапі повинні знайти вираження в підвищенні мотивації до самоосвіти, можливо, ще не повністю усвідомленої та осмисленої, виникнення потреби в самостійному засвоєнні нових знань, опануванні нових методів опрацювання інформації, зокрема, елементів методів науково-аналітичної діяльності.

Другий етап залучення студентів ВТНЗ до самостійної діяльності визначаємо як інформаційно-стимулювальний. На цьому етапі більшої інтенсивності набуває формування умінь проектування змісту самоосвіти, умінь вибору оптимальних засобів досягнення її мети, удосконалення виконавських дій, удосконалення рефлексивно-корекційних умінь. Студент спрямовує пізнавальні зусилля на розв'язання конкретних практичних завдань.

Рекомендованими видами навчально-пізнавальної діяльності під час вивчення математичних дисциплін на цьому етапі підготовки до професійної самоосвіти постають більш складні завдання пошуково-аналітичної спрямованості: самостійний пошук, підбір та огляд джерел інформації за проблематикою навчальної програми та за її межами, складання анотацій, підготовка есе, рефератів оглядового характеру, циклу задач за темою, аналіз найновітніших наукових публікацій за темою, яка вивчається, підготовка до практикумів з математичних дисциплін з використанням комп'ютерних технологій. Завдання викладача математики на цьому етапі – формування у студентів яскраво вираженого інтересу до самоосвіти в широкому розумінні цього феномену і до самоосвіти в галузі математики зокрема. Оптимальним результатом цього етапу має стати формування стійкого інтересу до самоосвітнього процесу, поглиблення і розширення знань з математики та теорії пізнання, пошук шляхів їх використання в майбутній професійно-технічній діяльності.

Третій етап можна позиціонувати як практико-творчий, на якому має відбуватися об'єднання умінь самоосвітньої діяльності в систему з акцентуванням на розвиток творчих умінь самоконтролю, самооцінки навчальних досягнень, рефлексії набутого досвіду самоосвіти, прогнозування її індивідуальних траєкторій, пов'язаних із професійними перспективами та індивідуальними особливостями особистості. На цьому етапі у процесі вивчення математичних дисциплін має відбуватися відпрацювання нових способів пізнавальної діяльності: розв'язання проблемних завдань, завдань підвищеної складності, опрацювання теоретичного матеріалу, який виходить за межі навчальної програми, презентації накопичених у процесі самоосвіти знань та умінь у вигляді проектів, рефератів творчого характеру, опорних конспектів та структурно-логічних схем, карт математичних понять, добірки системи задач для розв'язання в аудиторії, обговорення їх розв'язків у проблемних групах, самостійний добір джерел інформації. Важливим завданням викладача в цей період є залучення студентів до участі в наукових студентських гуртках, конференціях і семінарах, підготовці наукових публікацій, виконанні практичних завдань відповідно до кафедральних дослідницьких проектів. Дидактичні результати цього етапу полягають у підвищенні якості знань з математики, розгорнутій самооцінці, сформованих умінь самоконтролю й рефлексії, сформованих умінь оптимального вибору змісту самоосвіти та цілепокладання.

Підсумовуючи викладене, наголосимо, що самоосвіту майбутнього фахівця не

можна ототожнювати з самостійною роботою студентів. Це обґрунтовується тим, що самоосвіта є цілеспрямованим добровільним удосконаленням особистості в пізнавальній та професійній царині за допомогою самостійної та науково-дослідної діяльності. Самостійна ж робота є одним із засобів самоосвіти та її необхідним елементом. Самоосвіта є інтегративним процесом самовдосконалення особистості, складником її інтелектуального саморозвитку, завдяки якому формуються вміння самоосвітньої діяльності. У зв'язку з цим дослідження змісту системи вмінь самоосвітньої діяльності студентів ВНЗ розглядаємо як вектор наших подальших наукових розвідок.

Література

1. Буряк В. Умови та засоби самоосвіти студентів / Володимир Буряк // Вища школа. – 2002. – № 6. – С. 18–36. **2. Власова О. І.** Педагогічна психологія: [навч. посібник] / О. І. Власова. – К.: Либідь, 2005. – 400 с. **3. Гете И. В.** Собрание сочинений: [в 10 т.] / Гете И. В.; пер. с нем.; под общ. ред. А. Аннисста и Н. Вильмонта. – М.: Худож. лит., 1975. – Т. 6. – 478 с. **4. Зінковський Ю.** Креативність – фрактал сучасної парадигми вищої технічної освіти /Юрій Зінковський, Георгій Мірських // Вища освіта України. – 2007. – С. 14–26. **5. Косенкова І.** Створення умов для самоосвітньої діяльності вчителів у міжкурсовий період / І. Косенкова // Школа. – 2012. – № 11 (83). – С. 12–17. **6. Крутій К.** Вплив чинників зовнішнього середовища та стратегії самоосвіти педагога дошкільного закладу, або Як провести SWOT- та PEST-аналіз / Катерина Крутій, Наталія Ганжа // Дошкільна освіта. – 2012. – № 2 (36). – С. 16–25. **7.** Навчальна програма (робота) з дисципліни «Диференціальні рівняння» для студентів напряму підготовки 6.050702: Електромеханіка. – Кривий Ріг : ДВНЗ «Криворізький національний університет». – 2013. – 6 с. **8.** Навчальна програма (робоча) з дисципліни «Лінійна алгебра» для студентів напряму підготовки 6.050702: Електромеханіка. – Кривий Ріг : ДВНЗ «Криворізький національний університет». – 2013. – 6 с. **9. Писарев Д. И.** Сочинения: [в 4 т.] / Д. И. Писарев. – Т. 3. – М.: Гослитиздат, 1956. – 570 с. **10. Малихін О. В.** Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: [монографія] / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с.

УДК811.161.2:378

Ірина Ланова

ЗНАЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ФАХОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА

Ланова І. В. Значення української фахової термінології у формуванні професійної мовленнєвої компетентності майбутнього спеціаліста.

Висвітлюється завдання вищої школи на сучасному етапі підготовки майбутніх фахівців до опанування професійного мовлення – галузевої термінології. Розглянуто різні погляди щодо поняття «термін». Запропоновано різновиди вправ для ефективного засвоєння термінів та їх активного використання в українському фаховому мовленні.

Ключові слова: термін, галузева термінологія, термінолексика, українська фахова термінологія, професійна мовленнєва компетентність.

Ланова І. В. Значення української професійної термінології в формуванні професійної мовної компетентності майбутнього фахівця.

Освітлюється задача вищої школи на сучасному етапі підготовки майбутніх фахівців до оволодіння професійною мовою – галузеву термінологію. Розглянуті різні погляди на поняття «термін». Представлено різноманітні вправи для ефективного засвоєння термінів та їх активного використання в українській професійній мові.

Ключові слова: термін, галузева термінологія, термінологіка, українська професійна термінологія, професійна мовна компетентність.

Lanova I. V. Value Ukrainian professional terminology in forming verbal competence of future specialist.

Highlights the objectives of higher school at present preparing future professionals to master the professional terminology – branch terminology. The different views on the concept of "term". A variety of exercises for effective learning terms and their active use in the Ukrainian professional speech.

Key words: term, branch terminology, lexis terminology, Ukrainian professional terminology, professional verbal competence.

У сучасних умовах розвитку суспільства, у період оновлення всіх аспектів його життєдіяльності, коли вища школа зорієнтована на всебічний і гармонійний розвиток особистості, посилення зв'язку змісту навчання з обраною професією, особливого значення для формування мовної й мовленнєвої компетентностей студентів набуває вдосконалення змісту вищої освіти, зокрема курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» для студентів технічних спеціальностей.

Уміння спілкуватися в різних ситуаціях із дотриманням установлених норм є однією з найголовніших соціальних вимог, що висуваються до сучасної молоді. Ефективність мовленнєвого спілкування залежить від багатьох чинників, зокрема від вікових, індивідуальних особливостей особистості, яка володіє комунікативною компетенцією. Одним із завдань вищої школи на сучасному етапі є підготовка студентів – майбутніх фахівців – до ефективного мовленнєвого спілкування, до розуміння мовлення інших, здатності до власної мовленнєвої творчості. Тому у студентів повинні вироблятися не тільки професійні якості, а й лінгвістична підготовка, що передбачає вільне володіння українським фаховим мовленням.

Під час навчання у ВНЗ на лекційних і практичних заняттях з курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» у студентів формуються засади фахового лексичного запасу. Прийшовши на навчання до вищих закладів освіти, студенти – колишні випускники шкіл – мають знання загальних мовних норм: акцентологічних, орфоепічних, орфографічних, синтаксичних, стилістичних тощо. Та, вивчаючи спеціальні дисципліни, вони ознайомлюються з особливостями обраної професії, її мовним забезпеченням, а цьому сприяє читання фахової літератури, наукових статей, написання рефератів, підготовка до лабораторних, практичних, семінарських занять. Навчаючись за обраним фахом, студенти мають справу з різноманітними науковими текстами, насиченими термінологічною лексикою, яка не тільки сприяє ґрунтовному засвоєнню спеціальних дисциплін, а й підвищує ефективність спілкування в майбутній професійній діяльності. Тому підвищення рівня професійної мовленнєвої компетентності базується на знанні терміносистеми, а точніше термінологіки свого фаху.

Мета статті – проаналізувати стан проблеми формування професійної мовленнєвої компетентності студентів технічних ВНЗ через збагачення професійного мовлення українською фаховою термінологією, створити систему вправ з використання української наукової термінології у практичній діяльності.

Оволодіння основами будь-якої професії розпочинається з певної системи загальних і професійних знань, тобто опанування професійного мовлення – галузевої термінології. Н. Овчаренко зазначає: «Матеріали сучасних досліджень із проблем термінології засвідчують, що її теоретичне підґрунтя, вивчення усталених галузевих терміносистем, дослідження механізмів формування прогресивних систематизованих сукупностей одиниць термінологічної лексики й далі привертають до себе увагу» [3, с. 44]. Біля витоків творення української термінології стояли науковці І. Верхатський, В. Левицький, С. Рудницький, О. Курило, І. Пуллой та інші. Вони доклали багато зусиль до вироблення фахової термінології з різних наукових і технічних ділянок, прагнучи до того, щоб термінологія була всеукраїнською, яка б поєднала елементи власне українські й міжнародні [2, с. 131]. Українська термінологія, яка пройшла непростий і тривалий шлях свого становлення, на сьогодні окреслила коло нагальних проблем, у розв'язанні яких простежується кілька підходів, що дозволяють науковцям глибше розробляти теорію терміна як мовного знака у складі термінологічної системи: формальний, етнографічний, консервативний, інтернаціональний, поміркований [3, с. 43].

Існують різні погляди щодо поняття «термін». На думку З. Мацюк, термін – це слово або словосполучення, що виражає чітко окреслене поняття певної галузі науки, культури, техніки, мистецтва, суспільно-політичного життя [2, с. 131]. Зрозумілим термін стає завдяки дефініції – лаконічному логічному визначенню. П. Флоренський уважає, що термін – це варіант звичайного слова або спеціально створеної одиниці, яка поєднала в собі якості слова-першооснови зі специфічними ознаками [3, с. 43]. Дехто з лінгвістів (Г. Винокур, В. Лейчик) уважає терміном слово з особливою функцією. Т. Панько називає терміном: 1) деякі групи лексики та діалектології; 2) групи лексики, пов'язані з професією людей; 3) спеціальну лексику промислів та ремесел; 4) спеціальну лексику науки, техніки, сільського господарства тощо [6, с. 146]. Отже, термін означають як слово або словосполучення, що є номінативною одиницею й позначає поняття певної галузі знань чи діяльності. Саме здатність бути виразником не загального уявлення чи побутового поняття, а наукового, технічного чи професійного поняття становить основну ознаку власне терміна [3, с. 43].

Будь-який термін, на думку І. Борисюка, – це органічна частка загального масиву лексики, але водночас він має свої особливості. Кожна терміносистема прагне встановити однозначну відповідність між терміном і позначуваним за допомогою нього поняттям. Ідеальним для термінології є той стан, коли одному окремому поняттю відповідає один термін, бо саме така чітка, регламентована співвіднесеність назви й реалії надає змогу уникати можливих різночитань, а подекуди й плутанини в царині термінів [1].

Відсутність єдиного погляду на сутність поняття «термін» унеможлиблює створення єдиної дефініції. Від слова «термін» утворено слово «термінологія», що означає сукупність термінів з усіх галузей знань (або однієї галузі знань). Кожна галузь науки, техніки, виробництва, мистецтва має свою термінологію. Серед термінологічної лексики можна виокремити суспільно-політичну, науково-технічну, природничу, адміністративно-ділову тощо [2, с. 132]. На думку Н. Овчаренко, під поняттям «термінологія» в сучасному науковому обігу розуміють: 1) науку про терміни; 2) мовні одиниці фахового використання у складі загального мовного фонду;

3) групу слів-термінів, що обслуговує певну галузь науки чи техніки [3, с. 45]. Початок ХХІ століття засвідчив зростання зацікавленості мовознавців проблемами функціонування термінологічної лексики в науковій, навчальній та іншій літературі. Нині мовознавці (М. Дмитрук, С. Любарський, Т. Михайлова, Н. Цимбал та інші) переосмислюють історію формування й розвитку окремих галузевих, фахових, наукових термінологій, виробляють основи термінотворення з наукового погляду, розв'язують питання відповідності фахових термінів системі української мови, унормування української термінології тощо [4].

Термінолексика – «каркасний словник» мови будь-якої спеціальності. Знання фахової термінології – умова високої професійності спеціалістів різних профілів. Будь-яка терміносистема є мобільною з погляду реагування на ті чи ті політичні, соціальні, економічні зміни в суспільстві. Сучасна українська термінологія становить чутливу, динамічну, розгалужену терміносистему, яка перебуває під впливом як загальних у мові тенденцій, так і має специфічні особливості [2, с. 140]. Нині вона перебуває на якісно новому етапі розвитку порівняно з початком ХХ століття. Сьогодні на чільному місці є впорядкування й унормування всіх наявних терміносистем, зокрема системи термінів на позначення різноманітних професій, предметів, явищ, процесів сучасного виробництва тощо.

У працях Н. Костиці, Н. Тоцької, В. Михайлюк та інших подаються прийоми засвоєння студентами термінології, окремі види робіт з професійної термінології, але загальної системи роботи з наукової термінології, яку можна застосовувати для навчання студентів, не розроблено. Це створює певні труднощі в опануванні професійної лексики та формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців. Тому курс «Українська мова за професійним спрямуванням» покликаний урахувати особливості викладання української мови в технічних ВНЗ і вимагає професійно зорієнтованої комунікації, спрямованої на фахівця певної професії.

Для того щоб вільно володіти усною та писемною формами професійного спілкування студенти технічних ВНЗ повинні мати великий лексичний запас фахової термінології, оскільки терміни активно використовуються у сфері професійно-виробничої діяльності. Знання фахової термінології полегшує процес засвоєння знань зі спеціальних дисциплін, розширює професійний словниковий запас у майбутній фаховій діяльності.

Ефективність засвоєння термінів та їх активне використання в українському фаховому мовленні багато в чому залежить від уміло дібраних вправ, практичних завдань, творчих вправ, спрямованих на переклад, вдумливе засвоєння фахової термінології, але, передусім, на вміння застосовувати її у професійних ситуаціях, у контактах з представниками свого фаху. Ефективними, на наш погляд, є такі вправи:

- усно подайте тлумачення фахових термінів;
- доберіть терміни до запропонованих визначень;
- складіть термінологічний словник до тексту з фахового підручника або до наукової статті;
- за допомогою словника доберіть до термінів синоніми, складіть з них пари та введіть у речення;
- наведіть приклади фахових термінів, визначте способи їх творення;
- від запропонованих термінів за допомогою різних словотворчих засобів (суфіксів, префіксів тощо) утворіть інші терміни, перевіривши їх наявність за термінологічним словником (довідником);
- складіть діалог виробничої тематики, використовуючи в ньому фахову

термінологію;

– складіть усне повідомлення на тему: «Моя майбутня професія», використовуючи професійну термінологію;

– у запропонованих текстах виправте терміни, вжиті в невластивому для них значенні;

– перекладіть запропоновані тексти зі спеціальності українською мовою, зверніть увагу на особливості перекладу стійких термінологічних сполук, які не мають дослівних українських відповідників російським варіантам.

Виконання таких видів робіт допоможе студентам уникнути калькування під час перекладу текстів фахового спрямування, зорієнтує щодо вживання нормативних форм термінів, фахових стійких терміносполучень, допоможе уміло й доречно використовувати найбільш уживані в певній сфері виробництва фахові терміни в певних робочих ситуаціях як цілісну комунікативну систему, а не як сукупність окремо взятих лексем, фразеологічних терміносполучень.

Отже, вивчення української фахової термінології як системи слугує основою для опанування майбутньої професії. Поєднання комунікативного підходу та професійного контексту – це запорука успішного засвоєння й подальшого активного використання базової наукової та професійної термінології. Створення методичних посібників з української мови за професійним спрямуванням, наповнених текстами, що несуть базові знання з обраного фаху та містять часто вживану термінологію зі спеціальності, створення перекладних словників фахових термінів, правильно дібрані вправи і завдання, спрямовані не тільки на переклад термінів, але й на активізацію вмінь говорити, слухати, активне використання термінів в усному та писемному українському фаховому мовленні, у різних навчальних ситуаціях допоможе зацікавити студентів їх майбутньою професією, прищепити любов до української мови та виховати національно свідомих, мовленнєво компетентних фахівців, які зможуть досягти особистісного й професійного рівня, визнання й реалізуватися в обраній професії.

Література

1. Борисюк І. Явище синонімії в термінології / Іван Борисюк // Дивослово. – 2008. – № 5. – С. 27–28. **2. Мацюк З.** Українська мова професійного спілкування: [навч. посіб.] / З. Мацюк, Н. Станкевич. – К.: Каравела, 2005. – 352 с. **3. Овчаренко Н.** Теоретичні передумови дослідження терміносистем / Наталія Овчаренко // Дивослово. – 2013. – № 11. – С. 43–45. **4. Туровська Л.** Галузеве термінознавство в Україні на початку ХХІ століття / Л. Туровська // Дивослово. – 2013. – № 11. – С. 38–41. **5. Лейчик В.О** Языковом субстрате термина / В. Лейчик // Вопросы языкознания. – 1986. – № 5. – С. 87–97. **6. Панько Т.** Українське термінознавство / Т. Панько, І. Кочан, Г. Мацюк. – Львів: Світ, 1994. – 216 с. **7. Флоренский П.** Термин / П. Флоренский // Вопросы языкознания. – 1989. – № 1. – С. 121–133.

УДК 378.147

Анастасія Логвіненко

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ТОЛЕРАНТНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Логвіненко А. Ю. Використання інтерактивних методів навчання в підготовці майбутніх учителів іноземної мови до толерантної комунікативної діяльності.

Статтю присвячено розгляду сутності інтерактивних методів навчання та їх ролі у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до толерантної комунікативної діяльності. Наведено приклади інтерактивних форм, що сприяють розвитку комунікативних, творчих здібностей, толерантного ставлення до

представників інших народів під час навчання іноземної мови.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, майбутні вчителі іноземної мови, комунікативні здібності, толерантність.

Логвиненко А. Ю. Использование интерактивных методов обучения в подготовке будущих учителей иностранного языка к толерантной коммуникативной деятельности.

Статья посвящена рассмотрению сущности интерактивных методов обучения и их роли в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка к толерантной коммуникативной деятельности. Приведены примеры интерактивных форм, способствующих развитию коммуникативных, творческих способностей, толерантного отношения к представителям других народов во время обучения английскому языку.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, будущие учителя иностранного языка, коммуникативные способности, толерантность.

Logvinenko A.Y. Using interactive teaching methods to prepare future teachers of foreign language tolerant communication activities.

The article is devoted to consideration of interactive methods of teaching and their role to the tolerant communicative activity in the process of future foreign language teachers' training. The examples of interactive forms that favor development of communicative and creative skills, tolerant attitude to representatives of other nations while teaching English are shown.

Key words: interactive methods of teaching, future teachers of foreign languages, communicative skills, tolerance.

Процеси інтеграції України до європейського та світового товариства, нові соціально-економічні умови розвитку суспільства висувають все вищі вимоги до підготовки фахівців у галузі мовної освіти. Нове соціальне замовлення сучасного суспільства полягає не лише в навчанні іноземної мови як засобу спілкування, а й у формуванні багатомовної особистості, яка має поєднувати в собі цінності рідної та іншомовної культур і готова до міжкультурної комунікації [1]. Зазначене передбачає внесення сутнісних змін у навчально-виховний процес за допомогою нових технологій, що ґрунтуються на застосуванні інтерактивних методів навчання. Специфіка навчання за допомогою активних методів навчання полягає в тому, що мислення і поведінка студентів примусово активізуються, спілкування студентів з викладачем і один з одним відбувається на високому рівні мотивації, емоційності і творчості, формування у студентів педагогічних умінь відбувається в обмежені строки. Активні методи навчання підтримують у студентів творче напруження, діловий азарт, позитивне збудження, емоційність, зацікавленість. Натомість проблема використання інтерактивних методів у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до толерантної комунікативної діяльності в сучасній педагогічній літературі висвітлена недостатньо.

Різні аспекти професійної підготовки вчителя перебувають у колі наукових досліджень О. Абдулліної, А. Алексюка, І. Богданової, О. Дубасенюк, І. Зязюна, О. Мороз, А. Мудрика, С. Сисоевої, В. Сластьоніна, Г. Троцько та ін. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов розглядається у працях І. Зимньої, Ю. Пасова, С. Ніколаєвої, А. Бердичевського та ін. Застосуванню інтерактивних технологій у навчальному процесі середньої та вищої школи присвячені дослідження О. Глотова, С. Гончарова, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. П'ятакова.

До проблеми активізації професійної підготовки майбутніх учителів звертаються українські науковці (І. Бех, А. Богуш, М. Євтух, І. Зязюн, М. Нечасв, Н. Ничкало,

О. Сухомлинська та ін.), які наголошують на необхідності перебудови традиційних способів організації навчально-виховного процесу вищої школи і пропонують застосування активних методів навчання, що передбачають створення ситуацій, що максимально наближені до майбутньої професійної діяльності. Досліджуючи активність студентів у навчальному процесі, К. Абульханова, Н. Васіна, Л. Лаптева, В. Слатьонін розглядають її як інтенсивну діяльність і практичну підготовку у процесі навчання й формування знань та навичок, умінь застосовувати їх у конкретних ситуаціях, тобто активність у навчанні є умовою свідомого засвоєння знань, умінь та навичок [6, с. 173–178].

Мета статті – розглянути сутність інтерактивних методів навчання та їх роль у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до толерантної комунікативної діяльності.

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається виключно шляхом постійної активної взаємодії всіх студентів [7, с. 13]. Його основними рисами є: двобічний характер; спільна діяльність викладача і студента; керівництво процесу викладачем; спеціальна організація та різноманітність форм; інформаційна прогалина; цілісність та єдність; мотивація та зв'язок з реальним життям; виховання та розвиток особистості студентів одночасно з процесом засвоєння нових знань.

Рольові ігри, що використовуються на заняттях, наголошує М. Євтух[3, с. 172], розвивають не тільки знання в майбутніх фахівців, активізують і загострюють сприймання матеріалу, надають змогу програвати конкретні педагогічні ситуації, формують умінь встановлювати контакти, проявляти ставлення до вихованців, але й дозволяють вивчати й узагальнювати досягнення педагогічної науки та шкільної практики, поновлювати, поглиблювати зміст і технології професійного навчання студентів, спрямованого на формування їхньої толерантності.

У формуванні особистості майбутніх фахівців у навчально-виховному процесі, на думку Т. Вахрушевої [2], методи інтерактивного навчання відіграють особливу роль, оскільки саме вони активізують самостійність думок студентів, залучають їх до роботи з великим обсягом інформації, формують систему ставлень, створюють атмосферу порозуміння і співпереживання, роблять студентів справжніми суб'єктами навчання. Розвиток й упровадження зазначених методів навчання зумовлений тим, продовжує науковець, що перед викладачами ставляться завдання не лише засвоєння студентами знань і формування професійних умінь та навичок, а й розвитку творчих і комунікативних здібностей особистості, формування особистісного підходу до розв'язання проблеми. Саме у процесі такого навчання розвиваються самооцінка, самоповага, толерантність, самостійність, відповідальність, прийняття точки зору інших, вміння дискутувати та відстоювати свої переконання.

На важливості використання в навчально-виховному процесі інтерактивних технологій наголошує й Т. Хлебнікова [8]. На думку науковця, вони дозволяють діагностувати стан колективу слухачів; визначати стан психологічного клімату; здійснювати прямиий і зворотний зв'язок; здійснювати навчальну, розвивальну і виховну функції; створювати умови для творчої діяльності; учитися самостійності, відповідальності, розумному індивідуалізму; визначати пріоритетні напрями діяльності; виробляти вміння приймати управлінські рішення; учитися формулювати думки; уживатися в різні ситуації і рольові позиції; учитися працювати в малих групах і з малою групою; учитися аналізувати і знаходити вихід із проблемних ситуацій; учитися експромту в умовах дефіциту часу й інформації.

Залучення студентів до рольових та ділових ігор, імітаційне моделювання педагогічних ситуацій, наголошує М. Пашенко [5], надають змогу шляхом активної взаємодії між студентами приймати рішення, засвоювати конкретні професійні вміння. Крім того, продовжує авторка, ділова гра сприяє створенню невимушеної, неформальної обстановки на заняттях, відвертих, доброзичливих і довірливих стосунків між студентами і викладачами, вияву толерантності.

Під час колективної ігрової діяльності, у процесі спілкування, зазначають науковці (А. Буданов, І. Карпюк, А. Куракін, В. Максакова, О. Мудрик, Л. Новикова, С. Поляков та ін.), у майбутніх учителів виробляються навички поведінки в колективі, уміння працювати з людьми, розуміти їхню психологію, засвоювати той чи той стиль керівництва. При цьому, зауважує М. Бондаренко [1], уміння колективної діяльності дають можливість студентам правильно використовувати набуті знання й навички, творчо застосовувати засоби професійної педагогічної діяльності під час виконання завдань у різноманітних умовах.

Під час підготовки майбутніх учителів до толерантної комунікативної діяльності на заняттях з англійської мови, на нашу думку, доцільно використовувати такі інтерактивні форми мовленнєвого спілкування: семінари, диспути, обговорення проблемних завдань, рольові та ділові ігри. Зокрема, усвідомленню студентами значущості толерантності у професійній діяльності та виробленню відповідних якостей сприятиме проведення занять за такими темами, як-от: «Subculture presentation», «Scum of society: problems of social attitude and government policy», «Ethnos», «Nations», «International relations», «Features of tolerant personality» тощо.

Під час практичних занять можна також проводити круглі столи за такими темами: «Portrait of Englishman of 21st century», «We are in global community», «Planet without wars», «Tolerance or conformism», «Stereotypes preventing to live with worst personaluty policyve skills, tolerant attitude to representativenguage teachers'», «To be unlike and live in harmony», «Youth culture, music, fashion».

Уважаємо, що проведення таких занять сприятимуть усвідомленню студентами цінностей ненасильства, виробленню вмінь обирати правильну поведінку в соціальних конфліктах і знаходити конструктивні рішення, формуватимуть у них почуття справедливості. Крім цього, під час занять здійснюється розвиток критичного мислення студентів, навичок навчальної самоорганізації, групової роботи, умінь вести діалог і аргументувати свою думку, продуктивно опонувати й адекватно, по достоїнству, оцінювати інші позиції [5].

Під час проведення занять з використанням інтерактивних методів навчання студенти набувають умінь дивитися на довколишній світ очима інших людей, розуміючи, що вони можуть сприймати й оцінювати ті самі факти, вчинки, події інакше; толерантно ставитися до представників інших національностей, щоб мова дійсно стала засобом спілкування та взаємодопомоги між людьми, оскільки саме від уміння ефективно спілкуватися багато в чому залежить наше життя. Толерантність допоможе студентам знайти спільну мову як із друзями, батьками, ровесниками, викладачами, так і представниками інших культур.

Завданням викладача під час інтерактивного навчання є залучення майбутніх учителів іноземної мови до обговорення запропонованих тем, проблем; уважне слухання студентів і навчання їх слухати один одного; природна поведінка, виправлення допущених помилок у формі підказки правильної відповіді (мимохідь). Уважаємо, що за умови, якщо викладачу вдасться успішно розв'язати всі ці завдання, то кожне заняття буде уроком, що формує навички комунікативної толерантності.

Отже, застосування інтерактивних методів навчання на заняттях з іноземної мови можна розглядати як педагогічну умову, що сприятиме набуттю майбутніми вчителями необхідних умінь та навичок комунікативної толерантності. З огляду на зазначене перспективою подальшого дослідження є розроблення змісту позааудиторних інтерактивних занять задля підготовки студентів до формування толерантності в учнів основної школи в майбутній професійній діяльності.

Література

- 1. Бондаренко М. П.** Організація і виховання студентського колективу / М. П. Бондаренко. – К. : Вища школа, 1979. – 69 с. **2. Вахрушева Т. Ю.** Теоретичні аспекти активних методів навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/PPMB/texts/2008-03/08vtyaml.pdf
- 3. Євтух М. Б.** Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя / М. Б. Євтух // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі: зб. наук. праць. – Рівне : Волинські обереги, 2002. – Вип. 3. – С. 170–175.
- 4. Исмагилова З. А.** Воспитание толерантности у студентов педагогического вуза в процессе изучения иностранного языка: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / З. А. Исмагилова. – Казань, 2007. – 20 с. **5. Пашенко М. І.** Активні методи навчання у підготовці майбутніх учителів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.ua/2142/1/3.pdf>.
- 6.** Педагогика и психология высшей школы / под ред. С. И. Самыгина. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1998. – 526 с. **7. Пометун О.** Енциклопедія інтерактивного навчання / О. Пометун. – К. : АСК, 2007. – 144 с.
- 8. Хлебнікова Т. М.** Ділова гра як метод активного навчання педагога: [навч.-метод. посіб. для викл., директорів шкіл, керівн. РУО] / Т. М. Хлебнікова. – Х. : ВГ «Основа», 2003. – 80 с.

УДК 37.012:[378:37.011.3]

Світлана Мантуленко

СИСТЕМНИЙ МОНІТОРИНГ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ЦЬОГО ПРОЦЕСУ

Мантуленко С. В. Системний моніторинг у формуванні готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників як необхідна умова ефективності цього процесу.

У статті здійснено аналіз наукових підходів до визначення сутності проблеми моніторингу в освіті, теоретично обґрунтовано механізм здійснення системного моніторингу у формуванні готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників як важливої умови ефективності цього процесу.

Ключові слова: моніторинг, освітній моніторинг, моніторинг професійного розвитку, системний моніторинг, контроль.

Мантуленко С. В. Системний моніторинг в формуванні готовності будучих учителів географії к профільному обучению старшекласников как необходимое условие эффективности этого процесса.

В статье осуществлён анализ научных подходов к определению сущности проблемы мониторинга в образовании, теоретически обосновано осуществление системного мониторинга в формировании готовности будущих учителей географии к профильному обучению старшекласников как необходимое условие эффективности

цього процесу.

Ключевые слова: мониторинг, образовательный мониторинг, мониторинг профессионального развития, системный мониторинг, контроль.

Mantulenko S. V. Systematic monitoring in forming the availability of future geography teachers for core (profile) education high school students as a necessary condition for the effectiveness of this process.

The analysis of scientific approaches for the determination the problem of monitoring in education, the theoretical justification of the systematic monitoring in forming the availability of future geography teachers for core (profile) education high school students as a necessary condition for the effectiveness of this process are realized in the article.

Key words: monitoring, monitoring education, monitoring professional development, system monitoring, and control.

Процес формування готовності майбутнього вчителя географії до профільного навчання старшокласників досить складний, довготривалий, на який впливає низка умов та чинників. З одного боку, він детермінований загальними засадами професійної підготовки вчителя, а з іншого – специфікою профільного навчання як особливого освітнього середовища, яке висуває до професійної підготовки вчителя окремі вимоги.

Важливим аспектом професійно-педагогічної підготовки в умовах сьогодення, на нашу думку, є прогностичний підхід, що органічно поєднує контроль, прогноз і корекцію, завдяки чому забезпечується ефективно дослідження та оцінювання підготовки майбутнього вчителя.

Кінцевим продуктом освітньої системи ВНЗ є рівень готовності випускників вищої школи до відповідної діяльності, цей рівень для певного випуску є тією об'єктивною реальністю, яку можна лише виміряти та оцінити (при застосуванні об'єктивних методів). З іншого боку, отримані дані можна використати також для оцінки якості освітнього процесу, що створює можливості корекції його відповідно до визначеного еталону майбутньої діяльності. Дані оцінки передбачають, крім результативних, і процесуальні компоненти та показники змісту навчання, його форм та методів, що у свою чергу надасть можливість ефективно управляти цим процесом. Саме тому об'єктивною необхідністю отримання такої інформації є застосування системи моніторингу та контролю процесу підготовки педагогічних кадрів, виявлення рівня їх готовності до майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Метою статті є: здійснення аналізу наукових підходів до визначення сутності проблеми моніторингу в освіті; виявлення його можливостей та функцій у системі професійної підготовки майбутніх учителів; теоретичне обґрунтування системного моніторингу у формуванні готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників як важливої умови ефективності цього процесу.

На сучасному етапі все частіше в галузі освіти застосовується поняття «моніторинг». Проблеми моніторингу якості освіти присвячені роботи Т. Боровкової, Г. Єльнікової, О. Локшиної, Т. Лукіної, О. Ляшенка, О. Майорова, Д. Матроса, Н. Мельникової, В. Мокшеева, І. Морєва, Д. Полева, М. Поташника, В. Приходька, Дж. Уілмса та ін. Особливості моніторингу якості діяльності загальноосвітнього навчального закладу розглядалися в дослідженнях С. Бабінець, О. Дахіна, Г. Єльнікової, В. Кальней, С. Подмазіна, Г. Полякової, С. Шишова.

У психолого-педагогічній літературі є багато напрацювань щодо висвітлення загальних підходів до проблеми моніторингу в освіті. Досить ґрунтовно це питання

досліджено О. Майоровим. У його роботі [2] розглянуто історію становлення моніторингу, побудована розгорнута класифікація видів моніторингу за різними ознаками, сформульовані вимоги до інформації зворотного зв'язку, надається огляд різних таксономій, що є підґрунтям для побудови систем моніторингу, визначені його функції, подано загальне визначення поняття «моніторинг в освіті». Натомість у сучасній українській педагогічній науці недостатньо приділяється уваги висвітленню цього питання, не обґрунтовані підходи щодо ефективного функціонування моніторингу в системі професійної підготовки майбутніх учителів. Невизначені чіткі критерії здійснення системного моніторингу у формуванні готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників, що є необхідною умовою ефективності цього процесу.

Виходячи із сучасних тенденцій розвитку теорії і практики освіти, варто зазначити про відсутність єдиних підходів до трактування сутності поняття «моніторинг». Одні науковці і практики (П. Анісімов, В. Зуєв, О. Майоров, Л. Шибасва) трактують моніторинг як засіб удосконалення системи інформаційного забезпечення управління освітою, інші (А. Галаган, А. Савельєв) – підвищення ефективності стратегічного планування розвитку середньої і вищої професійної освіти [2, с. 12]. А. Орлов розглядає моніторинг у контексті підвищення якості управлінських рішень під час здійснення педагогічних інновацій [1, с. 224]. Дещо іншої точки зору дотримується дослідниця М. Чандра, визначаючи моніторинг «як комплексну систему вимірювання результативної та процесуальної сторін якості навчального процесу, що характеризується цілісною сукупністю системних властивостей та забезпечує отримання різнобічної інформації про якість навчального процесу вищого навчального закладу від усіх зацікавлених сторін [4, с. 56].

Незважаючи на різні підходи у тлумаченні сутності цього поняття, всі автори однак погоджуються в тому, що моніторинг сприяє вдосконаленню інформаційного забезпечення управління освітою, спрямований на виявлення й регуляцію деструктивних впливів зовнішніх і внутрішніх чинників освітньої системи і спрямований на досягнення бажаних результатів її розвитку. Тому цілком закономірно, можна стверджувати, що моніторинг – це інформаційно-регулятивний супровід розвитку будь-якої системи.

Педагогічний моніторинг тлумачать як форму організації, збору, зберігання, оброблення та розповсюдження інформації про діяльність педагогічної системи, що забезпечує стеження за її станом, а також дає можливість прогнозу розвитку педагогічної системи [3, с. 78]. Відповідно, під моніторингом професійного розвитку майбутніх учителів ми розуміємо процес безперервного відстеження професійно важливих особистісних характеристик, що детермінують професійне становлення студента, а також параметри оцінювання їх професійного розвитку.

Залежно від обраного об'єкта моніторингу визначається вид моніторингу, постановка специфічних цілей і завдань, пов'язаних з їх реалізацією на практиці. Моніторинг реалізується за двома основними напрямками. По-перше, відстежуються параметри діяльності, процесуальні характеристики, оскільки ці дані є найбільш інформативними та оперативними порівняно з результативними. По-друге, здійснюється спостереження, даються оцінка та прогноз зміни стану об'єкта моніторингу.

Вихідним положенням моніторингу є його зв'язок з цілями навчання, які звичай передбачені навчальним планом, тобто моніторинг пов'язаний з оцінкою реалізації цілей і планів, порівняння фактичного рівня підготовки з планами. Головним завданням моніторингу є зменшення різниці між ними, виявлення та

усунення негативних чинників впливу на них [3, с. 94].

Виходячи зі специфіки нашого дослідження та тих завдань, які ми перед собою ставимо, уважаємо за необхідне розглядати моніторинг з позиції системного підходу.

Системний підхід – це цілісний процес, у якому тісно переплітаються впливи і взаємовпливи всіх структурних компонентів цілісної системи моніторингу якості освіти. Він дає змогу розглядати результативність моніторингу не як просту суму складників впливу, а як сумарний «системний ефект» (не лише вплив «якості» педагогічного колективу, інформаційних, матеріальних і технологічних ресурсів тощо, а сукупності якостей, які визначають оптимальність усього процесу) [4, с. 45]. При цьому слід також зауважити, що під час порівняння понять «моніторинг» і «контроль» головною їх відмінністю є те, що контроль оперує «чистими» даними, отриманими у процесі його проведення, а моніторинг використовує динаміку отриманих даних.

Отже, важливою умовою оптимізації та інтенсифікації процесу формування досліджуваної готовності є здійснення системного моніторингу та контролю процесу формування готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників на всіх етапах її становлення.

Це надасть об'єктивну інформацію про стан підготовки майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників, рівня їх готовності до означеної діяльності, сприятиме ефективному управлінню цим процесом, виявленню проблем та недоліків. Отримані дані створюють можливість внесення коректив щодо вдосконалення відповідної підготовки, прогнозування очікуваних результатів, передбачення перспектив розвитку. Також слід зауважити, що система моніторингу та контролю процесу формування досліджуваної готовності спонукатиме студентів до здійснення самооцінки та рефлексії власних досягнень у цьому напрямку та формуватиме стійку потребу подальшого самовдосконалення, підвищення рівня власної готовності до праці в умовах профільного навчання.

Системний моніторинг і контроль за процесом формування готовності майбутніх учителів географії до діяльності в умовах профільного навчання передбачає: розроблення і застосування діагностичних методик для вивчення рівня сформованості готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності; вивчення стану викладання спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін з урахуванням вимог формування відповідної готовності; контроль успішності засвоєння системи знань, умінь і навичок майбутніми вчителями географії; моніторинг успішності проходження майбутніми вчителями географії виробничих практик в умовах профільного навчання.

Такий контроль може здійснюватися ректоратом, дирекцією, деканатами, відділеннями, кафедрами, методичними та адміністративними комісіями. Він має ґрунтуватися на правовій основі та охоплювати насамперед стан навчально-методичного забезпечення, лабораторну базу, кадровий склад, організацію навчального процесу (розклад занять, ведення поточної документації, рівень викладання дисциплін відповідно до вимог, позааудиторну роботу тощо).

Технологічна частина системного моніторингу та контролю передбачає такі методи та засоби оцінювання: вивчення документів і результатів навчально-виховної діяльності студентів і викладачів; проведення зрізових контрольних робіт; спостереження; опитування (усне та письмове); тестування; експертні оцінки.

Завершальним етапом системного моніторингу та контролю має бути узагальнення отриманих даних, опис результатів, обговорення їх на науково-методичних семінарах, нарадах, визначення майбутніх перспектив.

Отже, реалізація цієї умови забезпечує створення об'єктивної аналітичної бази

для управління процесом формування готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників, забезпечує його якість, гнучкість, цілеспрямованість та створює передумови підвищення рівня означеної готовності у студентів, майбутніх фахівців.

Водночас необхідно зауважити, що окремі аспекти цієї важливої проблеми ще потребують вивчення. Аналіз практики показує, що нині у вищих навчальних закладах організовується й проводиться моніторинг в основному якості навчально-виховного процесу й результатів (працевлаштування випускників тощо). На жаль, майже відсутні моніторингові дослідження умов організації діяльності вищого навчального закладу, немає досліджень, об'єктом яких є рівень управління навчальним закладом, якість ресурсів, інформаційно-освітнього середовища тощо.

Поза увагою під час організації моніторингу якості освіти залишається дослідження зовнішніх упливів на діяльність вищого навчального закладу: аналіз ринку праці, освітні потреби учасників навчально-виховного процесу, розвиток системи освітніх послуг.

На рівні навчального закладу не досліджуються такі питання, як відстеження ефективності напрямів стратегічного розвитку навчального закладу, систематичність та ґрунтовність налагодження зовнішніх і внутрішніх зв'язків із соціальними установами, відстеження політики якості й стратегії розвитку навчального закладу, розвиток кадрової політики (безперервність навчання педагогічних працівників), управління фінансовими, матеріальними ресурсами, іміджеві аспекти діяльності навчального закладу. І головне, на наш погляд, це те, що немає цілеспрямованого, безперервного відстеження професійно важливих особистісних характеристик, що детермінують професійне становлення студента, а також параметри оцінювання їх професійного розвитку.

Література

1. **Єльнікова Г. В.** Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: [монографія] / Г. В. Єльнікова. – К.: ДАККО, 1999. – 303 с.
2. **Майоров А. Н.** Моніторинг в системі інформаційного забезпечення управління освітою: автореф. дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук.: спец. 13.00.01. «Общая педагогика. История педагогики и образования» / А. Н. Майоров. – Санкт-Петербург, 2003. – 45 с.
3. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики / за заг. ред. О. І. Локшиної. – К.: К.І.С., 2004. – 160 с.
4. **Чандра М. Ю.** Системный мониторинг как средство управления качеством образовательного процесса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Чандра Маргарита Юрьевна. – Волгоград, 2008. – 203 с.

УДК 316.61:37.03

Світлана Матвійчина

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ДИДАКТИЧНА УМОВА САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ

Матвійчина С. В. Формування інтерактивного соціокультурного середовища як дидактична умова саморозвитку особистості студентів коледжів.

Статтю присвячено дослідженню сутності наукових категорій «соціокультурне середовище» та «інтерактивне соціокультурне середовище». Проаналізовано основні підходи до змісту зазначених наукових дефініцій. Здійснено аналіз їх сутності з точки зору психології та педагогіки. Основну увагу зосереджено на аналізі підходів науковців до змісту, який вони вкладають у трактування інтерактивного соціокультурного середовища як вагомій дидактичній умови, що суттєво впливає на

стимулювання саморозвитку особистості студентів, які навчаються в коледжах.

Ключові слова: соціальне середовище, інтерактивне соціокультурне середовище, саморозвиток, студенти коледжу.

Матвійчина С. В. Формирование интерактивной социокультурной среды как дидактическое условие саморазвития личности студентов колледжей.

Статья посвящена исследованию сущности научных категорий «социокультурная среда» и «интерактивная социокультурная среда». Проанализированы основные подходы к содержанию указанных научных дефиниций. Проведен анализ их сущности с точки зрения психологии и педагогики. Основное внимание сосредоточено на анализе подходов ученых к содержанию, которое они вкладывают в трактовку интерактивной социокультурной среды как весомого дидактического условия, что существенно влияет на стимулирование саморазвития личности студентов, обучающихся в колледжах.

Ключевые слова: социальная среда, интерактивная социокультурная среда, саморазвитие, студенты колледжа.

Matviychyna S. V. Formation of interactive didactic socio-cultural environment as a condition of self-identity students of colleges

The article investigates the nature of scientific categories of «socio-cultural environment» and «interactive socio-cultural environment». The main approaches to the content of these scientific definitions. The analysis of the essence in terms of psychology and pedagogy. The main focus is on the analysis of scientific approaches to the content that they put in the interactive interpretation of socio-cultural environment as an important didactic terms, which has a significant impact on stimulating self-identity of students enrolled in colleges.

Key words: social environment, socio-cultural environment of interactive, self-development, student of colleges.

Нині в якісно новому ракурсі постає проблема реалізації навчально-виховних пріоритетів під час підготовки майбутніх фахівців, які здобувають освіту у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації. Першочергового розв'язання потребують питання професійної конкурентоспроможності майбутніх фахівців з освітньо-кваліфікаційним рівнем «молодший спеціаліст». З огляду на зазначене переосмислення потребують теоретико-практичні підходи до формування у студентів коледжів готовності до саморозвитку. Вагомою перспективою щодо вдосконалення саморозвитку студентів фінансово-економічних коледжів відіграє інтерактивне соціокультурне середовище, яке водночас є вагомою дидактичною умовою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що питання вдосконалення інтерактивного соціокультурного середовища в останні роки часто розглядалося в науковій літературі. Багато дослідників під час вивчення соціокультурного середовища тієї чи тієї установи застосовують теорію систем, відзначаючи при цьому, що людина – це складна, відкрита, саморозвинена система. З точки зору системного підходу заслуговує на увагу теорія «синергетики», автори якої роблять акцент на самоорганізації та саморегуляції соціокультурного середовища. На думку науковців-синергетиків, соціокультурне середовище постійно активно впливає на розвиток особистості та передбачає інформаційно-енергетичну відкритість і активність за рахунок постійної взаємодії з іншою системою або зовнішнім середовищем.

У дослідженнях Ю. Кулюткіна та С. Тарасова соціокультурне середовище складається із кількох взаємопов'язаних рівнів, а саме глобального, регіонального та 86

локального. Зокрема глобальний рівень охоплює загальноосвітні тенденції розвитку світової культури, економіки, політики, освіти, а також глобально-інформаційну мережу. До регіонального рівня відносять освітню політику, культуру, систему освіти конкретної країни. Цей рівень передбачає й національні норми, звичаї і традиції, які існують у конкретному регіоні певної країни. До локального рівня належить мікрокультура та мікроклімат конкретної освітньої установи, сюди відносять і найближче оточення, зокрема сім'ю, що мають вагомий вплив на становлення особистості.

Аналіз сучасних наукових досліджень дозволяє стверджувати, що на сучасному етапі серед науковців відсутнє єдине розуміння парадигми соціокультурного середовища, що пояснюється насамперед багатомірністю, поліфункціональністю і варіативністю. Загалом дослідники в узагальненому вигляді під соціокультурним середовищем розуміють систему ключових чинників, що визначають розвиток людини. Безпосередньо до складників соціокультурного середовища відносять: природне середовище, суспільно-політичний лад, засоби масової інформації, навчальні заклади, заклади культури, видатних постатей, які впливають на культурні й освітні процеси, а також випадкові події.

У вітчизняній педагогічній науці простежуються тісні взаємозв'язки між організацією навчально-виховного процесу у сприятливому соціокультурному середовищі та його результативністю. Такий підхід представлено в наукових дослідженнях Н. Селіванової та В. Сухомлинського. Причому соціальне середовище розглядається як вагомий чинник становлення особистості, що має вплив на формування інтересів, мотивів, цілей, здібностей та загальної активності майбутнього фахівця.

Орієнтація української освітньої галузі на гуманістичні освітні цінності, які мають реалізовуватися під час здобуття студентами освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст», спонукає до дослідження ролі соціокультурного середовища. Зважаючи на той факт, що питання ролі соціокультурного середовища вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації як дидактичної умови у процесі стимулювання саморозвитку особистості студентів не було предметом окремого наукового дослідження, ми поставили собі за мету більш глибоко вивчити означене коло питань.

Отже, *метою статті* є дослідження можливостей інтерактивного соціокультурного середовища вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації у процесі вдосконалення саморозвитку молодших спеціалістів, які у цих закладах здобувають освіту.

Значимо, що соціальне середовище, у якому функціонує і розвивається навчальний заклад, сприймається сьогодні як один із важливих чинників її діяльності. Науковці переконані в тому, що соціальне середовище має вагомий вплив на формування конкурентоспроможності фахівців, яких він готує, а також сприяє позитивному іміджу самого освітнього закладу. Отже, дослідження можливостей соціокультурного середовища освітнього закладу допомагає процесу розвитку й саморозвитку особистості студента.

Ми погоджуємося із В. Логвін [3] у тому, що наукова категорія «середовище» містить все те, що здійснює вплив на розвиток людини. Науковець зазначає, що починаючи із першої половини XX століття, в наукових дослідженнях середовище у своєму трактуванні наближається до розуміння його як засобу управління процесом становлення особистості дитини. До прикладу, С. Швацький уважав, що соціальне середовище – це весь педагогічний процес як складне явище соціального порядку, яке спрямовується в той чи той бік, змінюється якісно або кількісно. У подальшому

середовище починає сприйматись не лише як об'єктивний чинник становлення особистості, а й як об'єкт управлінського та педагогічного впливів, у результаті чого воно стає засобом виховання. Таку думку підтримував Л. Виготський, який уважав, що вчитель є організатором і управителем соціального виховного середовища. У напрацюваннях Д. Дьюї знаходимо таку цитату: «Ми виховуємо не напряму, а за допомогою середовища спеціально формуємо для цих цілей середовище».

Нині освітнє середовище розглядається як сукупність умов, що впливають на розвиток і формування здібностей, потреб, інтересів, свідомості особистості, яка навчається в освітньому закладі. При цьому основним критерієм визначення освітнього середовища є взаємодія. Наприклад, Л. Новікова вважає, що середовищем є та частина навколишнього світу, з якою суб'єкт взаємодіє [5, с. 3–4]. Освітнє середовище, у трактуванні В. Ясвіна, – це «сукупність впливів й умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в її оточенні» [7, с. 11]. Ключовий момент наведеного визначення освітнього середовища – це поняття «можливості», що підкреслює активний характер особистості, яка освоює це освітнє середовище, а також взаємний характер впливу як особистості на освітнє середовище, так і середовища на особистість.

У сучасній науковій літературі соціокультурне середовище визначається як конкретний вияв суспільних відносин, у яких розвивається конкретна особистість. За умови відповідних дій з боку освітньої організації соціальне середовище може стати важливим ресурсом її розвитку. Здійснення таких впливів задля педагогізації середовища містить цілеспрямовану педагогічну активність, що сприяє формуванню у студентів соціальнозначущих цінностей і потреб соціального характеру. Л. Новікова [5] зазначає, що створення такого соціокультурного середовища передбачає, перш за все, системно організовані педагогічні впливи. При цьому зусилля педагогічного колективу мають бути спрямовані не на ліквідацію середовища неорганізованого, а на внесення його в якості складника в систему соціокультурного середовища.

На основі напрацювань фахівців [1; 2; 6] установлено, що за своїм соціальним призначенням соціокультурне середовище освітнього закладу має відповідати трьом основним вимогам:

- формувати в особистості соціально й особистісно значущі потреби та інтереси і забезпечувати умови для їх задоволення відповідно до соціальних і культурних норм;
- створювати умови для самореалізації духовних сил особистості;
- забезпечити відтворення соціокультурного потенціалу.

Безперечно, необхідно зважати на те, що кожне соціокультурне середовище освітнього закладу має свою специфіку. Тобто в кожному навчальному закладі функціонує конкретна система умов праці та побуту, існує циклічність у відтворенні професійної структури, розроблені форми спілкування і норми поведінки. Отже, соціокультурне середовище освітнього закладу ми розглядаємо як важливу дидактичну умову особистісного розвитку і становлення майбутнього фахівця, що працюватиме у фінансово-економічній сфері. У нашому баченні соціокультурне середовище вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації – це складний організований феномен, що поєднує в собі різні соціально значущі чинники (соціально-економічні, культурно-просвітницькі, національні, інформаційні тощо). Іншими словами, до соціокультурного середовища можна віднести усе, що оточує студента під час навчання у вищому навчальному закладі.

Соціокультурне середовище коледжів формується поступово, з наповненням його ідеями й цінностями, змістом та методами роботи. У результаті виникає

унікальна атмосфера, яка активно впливати на процес розвитку й саморозвитку особистості студента. На основі аналізу напрацювань Ю. Мануйлова [4] встановлено, що для інтерактивного соціокультурного середовища властиво:

- визнання рівноцінності й гідності всіх суб'єктів навчально-виховного процесу;
- спільне активне (діяльнісне) оволодіння навколишнім світом;
- емоційне взаємоприйняття та обмін між суб'єктами взаємодії.

Значимо, що соціокультурне середовище містить зовнішній і внутрішній складники. Важливим елементом використання освітнього потенціалу зовнішнього середовища є соціальне партнерство, яке спрямоване встановлення дієвих відносин освітнього закладу з іншими організаціями, що передбачає:

- чітке окреслення актуальної проблеми, її соціальної значущості, перспективності, можливих напрямків, шляхів і засобів її розв'язання, у чому зацікавлені як коледаж, так і всі партнери, з якими співпрацює навчальна установа;
- закріплення й розвиток тісних зв'язків, встановлення формальних та неформальних партнерських відносин на основі взаємоповаги й довіри один до одного;
- безумовну й цілеспрямовану підтримку позитивного іміджу студентів;
- забезпечення наукових основ колегіального управління спільними проектами;
- широку рекламу успішної співпраці через підготовку й проведення науково-практичних заходів, публікацію тематичних статей у педагогічній пресі, участь у конференціях, які спрямовані на стимулювання саморозвитку майбутніх фахівців.

Внутрішнє соціокультурне середовище є сукупністю умов, які організує адміністрація, науково-педагогічний колектив, за обов'язкової участі самих студентів задля створення оптимальних умов для всебічного розвитку особистості майбутніх фахівців. Окреслена позиція знайшла відображення у психологічних дослідженнях, де таке середовище розглядається як процес й результат власного творчого саморозвитку особистості. Отже, внутрішнє середовище вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації розглядається нами як динамічна мережа взаємопов'язаних педагогічних подій, що створюються зусиллями соціальних суб'єктів різного рівня (колективних та індивідуальних), є інтегрованою умовою розвитку особистості. Встановлено, що головним механізмом забезпечення розвитку соціокультурного середовища стає творча співпраця студентів та викладацького складу, у якому ключовим технологічним моментом є їх спільна цілеспрямована діяльність. При цьому принципово важливо, щоб студенти самі долучались до розв'язання освітніх та соціокультурних проблем шляхом вироблення власної індивідуальної освітньої траєкторії.

Отже, соціокультурне середовище вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації, які готують молодших спеціалістів, що працюватимуть у фінансово-економічній галузі, є тією основою, на якій формується інтелектуальний і духовний потенціал особистості. При цьому розвиток інтерактивного соціокультурного середовища має сприяти збільшенню потенційних можливостей життєдіяльності студентів на основі саморозвитку.

Практична діяльність викладацького складу в галузі розвитку інтерактивного соціокультурного середовища вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації як дидактичної умови стимулювання саморозвитку студентів, у нашому розумінні, має передбачати такі завдання:

- здійснити аналіз стану сформованості інтерактивного соціокультурного середовища освітньої установи, окреслити головні суперечності, визначити чинники, що їх породжують, та знайти конкретні засоби їх вирішення;
- інтегрувати освітні можливості інтерактивного соціокультурного середовища;

– ввести до кола життєдіяльності освітнього закладу реальні позитивні події, що відбуваються в докільці, намагатись максимально пристосувати освітнє середовище до потреб студентів;

– наповнити середовище практичним змістом життєдіяльності та спілкування;

– сприяти становленню в освітньому закладі поваги й довіри до студента, створити умови для успішного розвитку його особистості (визначення, усвідомлення, удосконалення).

Фінансово-економічний коледж Буковинського державного фінансово-економічного університету є інтегративним соціокультурним простором, у якому освітня, соціально-виховна, трудова, фізкультурно-оздоровча, соціально-побутова, управлінсько-координаційна галузі взаємодіють у навчально-виховному процесі і взаємодоповнюють одна одну. І водночас у своїй сукупності становлять комплексний чинник саморозвитку майбутніх фахівців, які здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень «молодший спеціаліст».

Нині глобальним завданням навчальних закладів I–II рівнів акредитації вважаємо підготовку висококваліфікованих фахівців, які здатні творчо мислити та оперативно розв'язувати майбутні професійні завдання на основі застосування інноваційних інформаційних технологій. Саме можливість обміну інформацією на відстані та використання потенційно необмеженого характеру й сукупності джерел інформації інтерактивним освітнім середовищем. Інтерактивне середовище науковці визначають як web-ґрунтовне середовище, що підтримує структуровану взаємодію між членами навчальної спільноти та забезпечує гнучкість, демократичність, відкритість, доступність, ефективність, завершеність навчально-виховного процесу. Інтерактивне освітнє середовище також передбачає вільний вибір місця, часу, змісту та форм навчання, за яких студент сам здобуватиме й конструюватиме власну професійну компетентність під час навчання.

Отже, інтерактивне соціокультурне середовище Фінансово-економічного коледжу Буковинського державного фінансово-економічного університету – це сукупність взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих економічних, соціальних і культурних відносин щодо освіти, які дозволяють продуктивно організувати навчально-виховний процес. Саме інтерактивне соціокультурне середовище навчального закладу суттєво впливає на розвиток навичок критичного мислення, пізнавальних інтересів і творчості студентів, а також сприяє соціокультурній адаптації й соціалізації на основі формування світоглядних та ціннісних особистісних орієнтирів і внутрішньої мотивації до саморозвитку.

Студент у процесі індивідуальних бесід чи групових занять переймає у викладачів уміння самоаналізу і самооцінювання. Усе це сприяє стимулювання саморозвитку на основі цілеспрямованої та свідомої роботи над собою з тим, щоб забезпечити такий рівень розвитку особистості майбутнього фахівця фінансово-економічної галузі, який би відповідав суспільним вимогам й особистісному ідеалу. Ми переконані в тому, що фінансово-економічний коледж Буковинського державного фінансово-економічного університету – це освітній навчальний заклад I–II рівнів акредитації, у якому створено позитивне гуманістично-орієнтоване інтерактивне соціокультурне середовище для студентів, яке дозволяє їм стати повноцінними носіями загальнолюдської культури та представниками інтелектуальної еліти нашої країни у фінансовій галузі, які здатні до саморозвитку.

Досліджуючи інтерактивне соціокультурне середовище як педагогічний феномен, ми виходили з розуміння того, що його позитивний вплив на

життєдіяльність і соціальну активність особистості студентів можливий лише за умови функціонування міжособистісного простору, у якому кожен майбутній фахівець буде відчувати себе комфортно в емоційному плані та стабільно у плані саморозвитку. Навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації, які готують фахівців з освітньо-кваліфікаційним рівнем «молодший спеціаліст» – це передусім сталий, цілеспрямований процес створення інтерактивного соціокультурного середовища, що сприяє саморозвитку та самовихованню особистості, яка усвідомлює обрану професію невід’ємним складником універсального цивілізаційно-культурного простору. Саме це детермінує мету навчально-виховної діяльності у Фінансово-економічному коледжі Буковинського державного фінансово-економічного університету, яка полягає у формуванні національної інтелігенції, оновленні і збагаченні духовного та інтелектуального генофонду нації, що передбачає гармонійно розвинену, цілісну особистість, фундаментальними характеристиками якої є духовність, культурна самоідентифікація, соціальна і професійна компетентність у фінансово-економічній галузі.

Література

1. Бітаєв В. А. Людина і соціокультурне середовище: проблема взаємоадаптації / В. А. Бітаєв // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності (альманах). – К., 2000. – С. 81–90. **2. Давиденко А.** Роль соціального середовища у творчості людини / А. Давиденко // Збірник наук. праць. – К., 2004. – С. 57–61. **3. Логвін В. Л.** Розвиток соціокультурного середовища освітнього закладу в системі діяльності керівника школи / В. Л. Логвін // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://virtkafedra.ucoz.ua/elgurnal/pages/vyp7/konf3/Logvin.pdf>. **4. Мануйлов Ю. С.** Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. – [2-е изд., перераб.]. – М.: Н. Новгород, 2002. – 157 с. **5. Новикова Л. И.** Школа и среда / Л. И. Новикова. М.: Знание, 1985. – 80 с. **6. Пашенко Д. І.** Зарубіжний досвід гуманізації соціального середовища та виховання / Д. І. Пашенко. – К.: Знання, 1999. – 208 с. **7. Ясвин В. А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

УДК 378.016:004.42

Ірина Мінтій

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ПРОГРАМУВАННЯ

Мінтій І. С. Форми організації навчання для формування компетентностей з програмування.

У статті розглянуто загальні форми організації навчання (фронтальні, групові, парні й індивідуальні) та певні види занять (лекція, лабораторна робота, консультація) для формування в майбутніх учителів інформатики компетентностей з програмування на прикладі модуля «Вступ до програмування» шкільного курсу інформатики.

Ключові слова: компетентнісний підхід, форми організації навчання; фронтальні, парні, групові, індивідуальні форми; лекція, лабораторна робота, консультація, самостійна робота.

Минтий И. С. Формы организации обучения для формирования компетентностей в программировании.

В статье рассмотрены общие формы организации обучения (фронтальные,

групповые, парные, индивидуальные) и определённые виды занятий (лекция, лабораторная работа, консультация) для формирования у будущих учителей информатики компетентностей в программировании на примере модуля «Введение в программирование» школьного курса информатики.

Ключевые слова: компетентностный подход, формы организации обучения; фронтальные, парные, групповые, индивидуальные формы; лекция, лабораторная работа, консультация, самостоятельная работа.

Mintiy I. S. Forms of training for the forming of competences in programming.

The article describes the basic forms of training (frontal, group, pair, individual) and certain kinds of activities (lecture, laboratory work, counseling) for the forming of competences in programming in future teachers of informatics on the example of «Introduction to Programming» module of the school course of computer science.

Key words: competence approach, forms of learning; frontal, pair, group and individual forms; lecture, laboratory work, counseling, independent work.

Упровадження компетентнісного підходу у вищу освіту зумовлює необхідність розроблення компетентнісно-орієнтованих методичних систем навчання студентів. Це питання розглядається у працях Т. Крамаренко, Т. Колчук, Т. Кобильника, С. Ракова, М. Рафальської, Л. Шевчук та ін.

У попередніх дослідженнях автора розглянуто окремі складники методичної системи формування у студентів педагогічних університетів компетентностей з програмування на основі функціонального підходу: цілі та зміст [5], засоби організації навчання [4].

Метою статті є розгляд форм організації навчання для формування у майбутніх учителів информатики компетентностей з програмування.

Форма організації навчання – це обмежена в просторі та часі взаємозумовлена діяльність викладача й студента [2, с. 247].

Ураховуючи особливості комунікативної взаємодії між викладачем і студентами та між самими студентами, серед загальних форм організації навчання розглядають фронтальні (колективні), парні, індивідуальні та зі змінним складом студентів [6, с. 200].

Під час фронтального навчання всі студенти, присутні на занятті, працюють над одним і тим самим завданням в однаковому темпі. У шкільному курсі информатики (підготовка студентів кваліфікацій «Фізик. Учитель фізики та астрономії. Учитель информатики», «Математик. Учитель математики. Учитель информатики», «Програміст прикладний, інженер-програміст. Учитель информатики») під час вивчення модуля «Вступ до програмування» [5] для вступних тем на лабораторних заняттях здебільшого використовується саме ця форма організації навчання, оскільки рівень компетентностей з програмування у студентів є переважно низьким (відбувається формування гносеологічного та праксеологічного складників).

Завдяки використанню комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання (КОЗН), а саме електронної системи підтримки навчання (ЕСПН) Moodle, студенти з високим та достатнім рівнями гносеологічного та праксеологічного складників компетентностей з програмування мають можливість виконати завдання лабораторних робіт заздалегідь, тому на лабораторних заняттях викладач може залучити їх до навчання слабших студентів. Реалізація цієї форми знайшла своє відображення в методі учіння через навчання [6, с. 202], що сприяє формуванню ще й соціально-поведінкового складника компетентностей з програмування.

Під час навчання програмування ефективною є парна форма організації

навчання, за якої основна взаємодія відбувається між двома студентами, що працюють за одним робочим місцем, котрі можуть обговорювати завдання, здійснювати взаємонавчання або взаємоконтроль. Ця форма навчання є переважною як під час лабораторних занять в аудиторії, так і в позааудиторний час.

Індивідуальна форма навчання передбачає виконання кожним студентом індивідуального завдання у власному темпі під керівництвом викладача.

Особливістю лабораторних занять в комп'ютерній аудиторії є індивідуальний темп роботи кожного студента, навіть за фронтальної форми організації на початку заняття. В умовах комп'ютерного класу керувати індивідуальною діяльністю студентів досить складно: ситуація за кожним комп'ютером практично унікальна. У цьому випадку також доцільним буде використання методу учіння через навчання.

Ефективній організації індивідуальної роботи сприяє використання всіх можливостей КОЗН:

- елементів ЕСПН Moodle: індивідуальні завдання, тестові завдання, чат;
- системи Skype: чат, доступ до робочого столу, обмін файлами.

Під час роботи над проектами (остання тема розробленого модуля курсу) використовується групова форма організації навчання. Під час об'єднання студентів у групи варто враховувати їхнє бажання, але керівництво викладача є необхідним. Групова форма роботи є ефективною, якщо групи неоднорідні за рівнем предметних компетентностей, так і за пізнавальною активністю.

Використання КОЗН сприяє не лише індивідуалізації навчання, а й оптимізації групової роботи (за рахунок засобів для організації спільної роботи).

Зовнішні форми організації навчання інформатики позначають певний вид заняття: лекція, семінар, практичне заняття, лабораторне заняття, практикум, факультативне заняття, екзамен, предметні гуртки, студентські наукові співтовариства тощо.

У навчанні інформатики найпоширенішою є лекційно-лабораторна форма [6, с. 201]. Згідно з робочою програмою на вивчення модуля «Вступ до програмування» передбачається 10 год. лекцій та 18 год. лабораторних занять. Також у модулі планується проведення консультацій та самостійна робота студентів.

Лекція – усне систематичне та послідовне подання матеріалу з певної проблеми, методу, теми, питання й тощо є провідною формою і методом навчання у ВНЗ [6, с. 203]. Проведення лекцій з інформатики вимагає від лектора високого рівня методичних, психолого-педагогічних та інформатичних компетентностей.

Незважаючи на критику за пасивність навчання, лекція є необхідною формою організації навчання зі студентами молодших курсів.

Підвищенню ефективності лекції сприяють використання наочних методів, проведення комп'ютерних презентацій, організація зворотнього зв'язку з аудиторією. Завданням лектора є активізація мислительної діяльності та розвиток уваги студентів, організація на занятті атмосфери співтворчості та емоційної взаємодії [1, с. 107]. Перевагою лекції є її економічність: викладач подає матеріал за порівняно незначний час.

У зв'язку з упровадженням КОЗН (зокрема, ЕСПН Moodle, у якій у вигляді web-сторінок розроблено лекції до курсу) функції лекції з інформаційної зміщуються в бік стимулювальної, виховної, розвивальної, орієнтовної, пояснювальної та переконувальної.

За метою проведення виокремлюють вступну, інформаційну та оглядову лекції.

Завданням вступної лекції курсу є ознайомлення студентів з метою та призначенням курсу, його роллю та місцем у системі навчальних дисциплін. На лекції розглядаються й організаційні питання: загальна методика роботи над курсом (обсяг

годин, форми організації навчання, самостійна робота); форми контролю, критерії оцінювання, навчально-методичний матеріал (підручники, електронні ресурси, освітні ресурси web). Також дається короткий історичний огляд курсу (етапи розвитку, імена відомих науковців) та перспективи розвитку науки і впровадження результатів її досягнень у практику. У вступній лекції важливо показати, яку роль у подальшому відіграватиме теоретичний матеріал з курсу як у навчальній, так і професійній діяльності. Вступна лекція сприяє професійній адаптації студентів молодших курсів.

Інформаційна лекція розкриває зміст теми відповідно до навчальної програми.

Оглядова лекція є підсумковою у вивченні теми або ж курсу загалом і сприяє систематизації знань. Оглядовою є остання лекція. На ній варто приділити увагу питанням, що викликають особливі труднощі у студентів, оголосити кількість балів, набраних кожним студентом протягом вивчення курсу.

Лабораторна робота (фронтальна) є основною формою роботи в комп'ютерному класі. Діяльність студентів може бути як синхронна, так і асинхронна. Досить часто відбувається швидке «розтікання» фронтальної діяльності навіть під час виконання спільного вихідного завдання. Роль викладача під час фронтальної лабораторної роботи – спостереження за роботою студентів (зокрема через мережу), надання їм оперативної допомоги [3, с. 58].

У розробленому курсі студенти мають можливість заздалегідь ознайомитися з завданнями лабораторних робіт (завдяки навчально-методичному комплексу «Вступ до програмування», розміщеному в ЕСПН Moodle).

Додаткові (консультаційні) форми організації навчання розраховані на окремих студентів або групу задля заповнення прогалів у знаннях, вироблення вмінь і навичок, задоволення підвищеного інтересу до навчального предмета. Так, на консультаціях можуть бути роз'яснені окремі питання, організоване повторне пояснення теми тощо.

Завдяки використанню КОЗН можливе проведення консультацій «на відстані»: використовуючи можливості ЕСПН Moodle (чат, форум); системи Skype (чат, надсилання файлів, аудіо- та відеоконференції). У навчанні програмування особливо цінною є послуга системи Skype з надання доступу до робочого столу співрозмовника, що інтенсифікує процес надання допомоги студентам з розроблення та налагодження програми.

Самостійна робота – це спланована викладачем робота студентів, що виконується за його завданням і під його керівництвом, але без особистої участі викладача.

В організації самостійної роботи студентів можна виокремити кілька стадій:

1. Планування (здійснюється під час розроблення робочої програми). Визначаючи зміст та форми організації самостійної роботи, слід урахувати вимоги: відповідність меті і завданням курсу, доступність, конкретність та чіткість постановки завдань, систематичність, контроль, однозначність оцінювання.

Плануючи самостійну роботу студента, викладач зобов'язаний створити відповідні умови для її виконання. Для цього потрібен підвищений рівень мотивації виконання тієї чи тієї роботи, чітке пояснення значення кожної в майбутній навчальній або професійній діяльності, оскільки студенти засвоюють лише те, чого хочуть навчитися [1, с. 24].

2. Виконання. У разі необхідності можливе проведення консультацій (як індивідуальних, так і групових). Завдяки КОЗН можливе проведення «заочних» консультацій.

3. Контроль та корекція. Перевірка виконання самостійної роботи дозволяє

суттєво впливати на її якість. Ефективність самостійної роботи студентів залежить не лише від вимог, що висуваються до її виконання, але й від прийомів перевірки, які повинні бути різноманітними як за формою, так і за змістом. Головними вимогами до контролю за самостійною роботою є систематичність, своєчасність, об'єктивність, оперативність, дієвість, економічність. Можливості ЕСПН Moodle відповідають усім зазначеним вимогам: завдяки електронному журналу викладач має можливість отримати відомості про всіх зареєстрованих учасників курсу: вид роботи, кількість часу, витраченого на певний вид роботи, отримані результати.

Варто зауважити, що своєчасність, систематичність та якість виконання самостійної роботи є одним із показників сформованості ціннісно-мотиваційного складника компетентностей. Адже він свідчить про формування таких якостей, як наполегливість, уміння ставити цілі та знаходити шляхи їх досягнення; у разі необхідності – вносити зміни та діяти відповідно до зовнішніх обставин; прагнення досягнути успіху.

У модулі «Вступ до програмування» передбачаються такі види самостійної роботи: підготовка до лекцій (у тому числі – виступів на них), лабораторних робіт, заліку, виконання рефератів, виконання індивідуальних завдань та проєктів.

Самостійна робота з названого модуля сприяє формуванню не лише компетентностей з програмування, а й навчальній компетентності: засвоєнню прийомів процесу пізнання; розвитку пізнавальних здібностей; умінь та навичок самостійного дослідження проблем; здатності до самостійного здобуття знань, тобто здатності до самонавчання; уміння користуватися джерелами і засобами різноманітних даних, повідомлень, постійно підвищувати рівень своєї освіти.

Використання КОЗН уможливило ефективну реалізацію принципу неперервності навчання і відкритості змісту навчання, а також дає змогу реалізовувати самостійну навчальну діяльність студентів.

Самостійна навчальна діяльність студентів у розробленому навчально-методичному комплексі здійснюється через опрацювання теоретичних відомостей з самоконтролем засвоєння навчального матеріалу; дослідницьку і пошукову діяльність (шляхом виконання індивідуальних завдань та проєктів); участь в іграх (навчальних, розвивальних тощо); самотестування і тестування; залучення студентів до створення різноманітних елементів (глосаріїв, вікі, ігор тощо).

Отже, для формування всіх складників компетентностей із програмування доцільним є педагогічно виважене гармонійне поєднання різноманітних форм організації навчання: на лекціях відбувається формування переважно гносеологічного та аксіологічного складників, на лабораторних заняттях – праксеологічного та соціально-комунікативного. Використання ж проєктної форми сприяє формуванню праксеологічного, соціально-комунікативного та аксіологічного складників передусім і гносеологічного через самостійне опрацювання студентами необхідного теоретичного матеріалу.

Література

1. Кобильник Т. П. Методична система навчання математичної інформатики у педагогічному університеті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (інформатика)» / Кобильник Тарас Петрович; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 256 с. **2. Кузьмінський А. І.** Педагогіка вищої школи : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів] / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання-Прес, 2005. – 485 с. **3. Малев В. В.** Общая методика преподавания информатики : [учеб. пособ.] / В. В. Малев. – Воронеж : ВГПУ, 2005. –

271 с. **4. Мінтій І. С.** Засоби формування у студентів педагогічних університетів компетентності в програмуванні на основі функціонального підходу / І. С. Мінтій // Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки. – Випуск 191. Частина I. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2010. – С. 86–92. **5. Мінтій І. С.** Навчально-методичне забезпечення курсу «Вступ до програмування» / І. С. Мінтій // Матеріали VIII Міжнародної науково-технічної конференції : Київ–Севастополь, 14–17 вересня 2010 р. – К. : Міністерство регіонального розвитку та будівництва України, 2010. – С. 113–114. **6. Семеріков С. О.** Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформатичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (інформатика)» / Семеріков Сергій Олексійович; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 369 с.

УДК 378.147

Євгенія Пизіна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАТЬ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Пизіна Є. В. Формування професійних знань у майбутніх перекладачів технічної літератури.

У статті описано процес формування професійних знань у студентів ВТНЗ – майбутніх перекладачів технічної літератури із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Автор наводить конкретні приклади використовуваних нею форм, методів і прийомів навчання й описує отримані протягом педагогічного експерименту результати.

Ключові слова: професійна підготовка, компетенції перекладача, технічна література, ВТНЗ, професійні знання, інформаційно-комунікаційні технології.

Пизина Е. В. Формирование профессиональных знаний у будущих переводчиков технической литературы.

В статье описывается процесс формирования профессиональных знаний у студентов ВТУЗ – будущих переводчиков технической литературы с использованием информационно-коммуникационных технологий. Автор приводит конкретные примеры используемых ею форм, методов и приемов обучения и описывает результаты, полученные в ходе педагогического эксперимента.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, компетенции переводчика, техническая литература, ВТУЗ, профессиональные знания, информационно-коммуникационные технологии.

Pyzina E. V. Building professional knowledge of future technical translators.

The article discusses how its author built professional knowledge of future technical translators in the students of technical universities with the help of information technologies. The researcher both provides her readers with real examples of the learning forms, methods, and techniques used and describes the results she has obtained during the educational experiment.

Key words: professional training, translator's competencies, technical literature, technical university, professional knowledge, information technologies.

Здатність перекладача технічної літератури ефективно виконувати свої професійні та суспільні обов'язки як посередника у всесвітньому науково-технічному

прогресі повністю залежить від якості його професійної підготовки. Забезпечити належний рівень професійної підготовки перекладачів технічної літератури можна, якщо підвищити ефективність формування їх професійних компетенцій.

Професійні компетенції перекладача технічної літератури як інтегративні особистісні новоутворення містять чотири основні складники: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний. Проблема визначення того, що має знати професійний перекладач, неодноразово розглядалася в науково-педагогічній літературі. У різних аспектах її досліджували як вітчизняні (Є. Беседіна, І. Бахов [1], В. Желясков [2], О. Мацюк [4]), так і зарубіжні (В. Комісаров [3], Л. Латишев, Р. Мін'яр-Белоручев, В. Провоторов, І. Халєєва) науковці. Тим не менш, формування професійних знань перекладачів саме технічної літератури у студентів ВТНЗ із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій донині не ставала предметом окремої публікації.

Мета статті – розкрити сутність формування професійних знань у студентів ВТНЗ – майбутніх перекладачів технічної літератури із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Формування професійних знань у майбутніх перекладачів технічної літератури здійснювалося в межах педагогічного експерименту з формування професійних компетенцій перекладачів технічної літератури у студентів ВТНЗ із застосуванням ІКТ.

Поставлена мета забезпечити засвоєння майбутніми перекладачами технічної літератури знань про сутність професійної діяльності перекладача технічної літератури й зміст і структуру його/її професійних компетенцій вимагала розширення та доповнення дисциплін гуманітарної, інформаційної і професійно-практичної підготовки через долучення до відповідних навчальних і робочих програм тем, які розширювали професійно значущий потенціал навчальних предметів.

Так, тему з теорії філософії було доповнено вивченням есе Х. Ортега-і-Гасета «Убогість і блиск перекладу», уривків з твору У. Еко «Сказати те саме» тощо. У межах вивчення філософії пізнання проводився семінар «Переклад, рецепція, розуміння (Переклад як інструмент пізнання та рефлексії)», підчас якого студенти жваво обговорювали нетрадиційний погляд Н. Автономової на переклад як гносеологічний та рефлексивний ресурс, а не лише один з видів професійної діяльності сучасної людини, аналізували наведені автором приклади, доповнювали їх прикладами з власного перекладацького досвіду та досвіду читача перекладеної літератури. Результатом проведених занять стало те, що майбутні перекладачі технічної літератури змогли відмовитися від суто практичного розуміння перекладу та перекладацької діяльності, усвідомити місце, яке посідає переклад у філософській картині світу, дізналися про вплив перекладу на розвиток філософії як науки. Отримані знання забезпечили формування у студентів певного рівня професійної свідомості, збудили в них цікавість про дисциплін професійної підготовки, які вивчалися після курсу «Філософія».

До курсу «Основи психології» було введено тему «Психологічні основи діяльності перекладача технічної літератури», у межах якої студенти дізналися про психологічні механізми професійної діяльності перекладача технічної літератури, розглянули поняття «перекладацьке мислення», «перекладацьке пізнання». Підчас вивчення тем «Пам'ять», «Уява», «Увага» викладачі не лише характеризували ці феномени з позиції теорії психології, але й показували, як саме вони реалізуються під час перекладання, як впливають на розвиток перекладача технічної літератури як особистості. На семінарських заняттях студенти навчилися конкретним прийомом розвитку власної пам'яті, методикам концентрування уваги тощо. При цьому

викладачі професійно спрямованих дисциплін, зокрема дисципліни «Теорія та практика перекладу», мали змогу спостерігати підвищення рівня інтелектуальної лабільності студентів: вони стали більш легко змінювати різні типи діяльності, легше адаптуватися до нового завдання, краще засвоювати матеріал.

Позитивну оцінку від студентів отримав семінар-тренінг «Стресові та екстремальні ситуації в роботі перекладача технічної літератури», під час якого майбутні перекладачі технічної літератури дізналися про стресогенні чинники у їхній майбутній професійній діяльності, розглянули поняття «стресостійкість», «емоційна стійкість» тощо. У практичній частині тренінгу студенти добирали та аналізували стресові та екстремальні ситуації, у яких може опинитися перекладач технічної літератури, розробляли програми діяльності в таких ситуаціях, оволоділи методиками подолання стресу, зокрема прийомами аутогенного тренування.

Ефективним виявилось міждисциплінарне заняття «Перекладацька естафета» на стику дисциплін «Теорія та практика перекладу» та «Основи психології» (схема проведення естафети показана на Рис. 1).

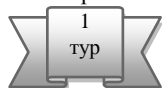
Під час естафети майбутні перекладачі технічної літератури змогли достеменно відчувати, як складно мобілізувати набуті професійні знання, уміння та навички в несприятливих умовах, отримали змогу на практиці застосувати відомі їм вправи психологічної регуляції стресових станів. Неочікуваними стали результати проведення естафети: щоразу більш успішними виявлялися не ті учасники команд, які до того демонстрували високі навчальні досягнення, а ті, хто зміг швидко заспокоїтися, «узяти себе в руки», «спокійно розібратися в ситуації», «вгамувати серце» (фрази в лапках узяті з відповідей студентів, що вони їх надали під час обговорення, проведеного викладачами теорії та практики перекладу та основ психології з учасниками змагання після заняття).

При цьому зауважимо, що обрана ігрова форма мала не розважальний, а навчальний характер, оскільки успішність проходження учасниками етапів естафети визначалася не швидкістю, а якістю виконаних перекладів, оригінальністю й доцільністю обраних перекладацьких рішень, дотриманням єдиної перекладацької стратегії команди.

У процесі вивчення теоретичних дисциплін професійного спрямування («Вступ до перекладознавства», «Лінгвістика тексту», «Основи прикладної лінгвістики») зміст лекційних і семінарських занять доповнювався матеріалом про специфіку технічної літератури, особливості її перекладу, перекладацькі прийоми й допоміжні засоби з арсеналу перекладача технічної літератури.

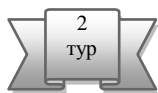
Зрозуміти необхідність фундаментальної теоретичної підготовки перекладачів технічної літератури студенти змогли під час лекції «удвох» з теми «Переклад технічної літератури» (у межах курсу «Вступ до перекладознавства»). Матеріал, рекомендований для засвоєння, студенти отримували під час комунікативної взаємодії двох лекторів – «теоретика» (викладач курсу) і «практика» (професійний перекладач технічної літератури). «Теоретик» розглядав переклад технічної літератури з позицій перекладознавчої науки, а «практик» доповнював ці теоретичні відомості прикладами з реальної діяльності, розкривав їхнє практичне значення. За результатами лекції майбутні перекладачі технічної літератури не лише глибоко засвоїли традиційно складний для розуміння матеріал, але й продемонстрували високий рівень зацікавленості ним, що мало вияв у значній кількості поставлених ними питань. Цікавим виявилось те, що студенти ставили не лише питання практичного характеру до «практика» (як ми передбачали), але й питання з

методології перекладу – до «теоретика», тобто заняття виявило значний мотиваційний потенціал саме до здобуття фундаментальних теоретичних знань з теорії перекладу. Опосередковано про це свідчить розповідь працівників університетської бібліотеки про те, що після проведення лекцій «попит» на праці з теорії перекладу, зокрема, книги Л. Бархударова, В. Комісарова, Л. Латішева, З. Львовської, Р. Мін'я-Белоручева, І. Ревзіна і В. Розенцвейга, Я. Рецкера, А. Федорова; перекладознавчі журнали («Зошити перекладача», «Питання мовознавства», «Світ перекладу») зростає у кілька разів.



Швидше, швидше

Гравці обох команд по черзі перекладають невеликі тексти технічної літератури (обсягом 150-200 слів). Набір текстів для кожної з команд є однаковим, тексти лежать у тому самому порядку. Правильність перекладу кожного тексту перевіряє журі, оцінюючи його від 1 до 5 балів. Перекладати першою, отримує один бал заохочення.



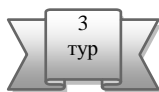
Пошкоджений телефон

Гравець №1 перекладає текст технічної літератури (обсягом 300-350 слів) з української мови англійською, потім закриває текст оригіналу таким чином, щоб наступний гравець бачив лише текст перекладу.

Гравець №2 перекладає текст перекладу з англійської мови знову українською, потім закриває свій текст оригіналу.

Таким чином гравці обох команд перекладають текст доти, доки останній гравець не перекладе текст українською мовою.

Журі зіставляє отриманий після декількох перекладів текст із оригіналом і оцінює їхню схожість балами від 1 до 10. Швидша команда отримує 1 бал заохочення.



Відповідь залові

Гравці команд по черзі перекладають англійською та пояснюють українські технічні терміни, які їм задають глядачі. Кожна правильна відповідь оцінюється 1 балом. Час продовження туру – по 10 хвилин для кожної команди.

Виграє команда, яка отримала більшу кількість балів

Рис. 1 Схема проведення перекладацької естафети майбутніх перекладачів технічної літератури

Знання, отримані під час лекції, закріплювалися під час семінарського заняття, на якому майбутні перекладачі технічної літератури мали обговорити та дати відповідь на питання: Що таке технічна література? Які типи технічної літератури можна визначити з точки зору перекладознавчої науки? Чим подібні тексти технічної літератури, створювані українською та англійською мовами? У чому полягає специфіка перекладу технічної літератури? Які прийоми перекладач технічної літератури використовує під час своєї професійної діяльності? Які вимоги робота з текстами технічної літератури ставить перед перекладачем технічної літератури?

Знання майбутніх перекладачів технічної літератури про технічну літературу як спеціальний текст доповнювалися та розширювалися під час семінарського заняття на тему «Текст технічної літератури як єдине інформаційне структурне ціле» (дисципліна «Лінгвістика тексту»), на якому розглядалися такі питання, як структура

тексту технічної літератури з точки зору лінгвістики тексту; специфіка реалізації одиниць семантико-синтаксичного рівня у текстах технічної літератури; тематичні відношення у текстах технічної літератури та інші. Важливість вивчення цієї теми вбачаємо в тому, що студенти вперше отримали можливість розглянути тексти технічної літератури як мовний феномен поза перекладознавчим аспектом. Як результат, вони змогли побачити, що форма подання повідомлення також є важливим носієм його значення; зрозуміти, як організація створюваних текстів, їхня будова впливають на те, як такі тексти сприймає читач, як вплинути на читача не лише за допомогою лексичних, але й інших мовних і позамовних засобів. Це, у свою чергу, значно вплинуло на якість перекладуваних текстів: ці тексти стали більш точними за своєю формою і стали демонструвати ознаки природного створення (тобто справляти враження не перекладених, а створених носієм мови та без опори на інший текст). Окрім того, засвоєння курсу «Лінгвістика тексту» стало логічним завершенням формування базового когнітивного складника текстотворювальної компетенції майбутніх перекладачів технічної літератури.

Також було суттєво розширено зміст дисципліни «Основи прикладної лінгвістики» за рахунок модифікації теоретичного наповнення лекцій на тему «Переклад технічної літератури як традиційна галузь прикладної лінгвістики» та «Автоматизований переклад як практична діяльність на перетині перекладознавства та комп'ютерної лінгвістики», а також уведення додаткових семінарів – семінару-круглого столу «Перекладач технічної літератури як упорядник мови. Стилістичний, граматичний, термінологічний аспекти» і семінару за формою «онлайн-дебати» на тему «Опозиція природного та машинного перекладу». Під час цих занять особлива увага приділялася не лише доповненню наявних у студентів знань про лінгвістичне й суспільне значення професійної діяльності перекладача технічної літератури та її результатів, але й випрацюванню стійкої аргументованої позиції стосовно спірних питань, наявних у цій галузі, зокрема, у проблемі технологічного супроводу перекладу технічної літератури. Додатковий ефект проведених занять убачаємо у формуванні в майбутніх перекладачів технічної літератури таких важливих професійно значущих якостей, як терплячість, толерантність, повага до опонента, вміння приймати та поважати будь-яку позицію безвідносно того, чи особа її поділяє.

У процесі викладання дисциплін інформаційного циклу здійснювалося формування інформаційно-технологічної компетенції перекладача технічної літератури як основи його/її професійної успішності на сучасному етапі. Зміст курсів розширився за рахунок доповнення його детальним вивченням саме тих ІКТ, які перекладач технічної літератури постійно використовує у професійній діяльності. Зміни, унесені до відповідних навчальних, робочих програм і календарно-тематичних планів, а також вплив засвоєного матеріалу на формування професійних компетенцій перекладача технічної літератури узагальнено в таблиці 1.

**Вплив дисциплін інформаційного циклу на формування професійних знань
перекладача технічної літератури**

Навчальна дисципліна	Розширені теми	Зміст впливу
Основи інформатики та комп'ютерної техніки (2 рік навчання)	Тема «Сучасні ІКТ в професійній діяльності перекладача технічної літератури» Лабораторні роботи: «Використання електронних словників», «Використання програм-перекладачів», «Основні прийоми роботи з електронними корпусами текстів»	Студенти: оволоділи навичками роботи із електронними словниками, програмами-перекладачами та електронними корпусами текстів; навчилися завантажувати, встановлювати, налаштовувати та видаляти відповідні програми; зрозуміли, яку них подано інформацію та як її шукати
Основи Web-дизайну (3 рік навчання)	Тема «Лінгвістичні сайти» Інтерактивна лекція «Лінгвістичний сайт як форми організації онлайн-портфоліо перекладача» Лабораторна робота «Розроблення сайту-портфоліо»	Студенти: навчилися створювати лінгвістичні сайти та організовувати їх як свої онлайн-портфоліо
Комп'ютерні редактори (4 рік навчання)	Тема «Організація діяльності перекладача технічної літератури із використанням комп'ютерних редакторів» Лабораторні роботи: «Ресурси MS Word у професійній діяльності перекладача технічної літератури», «Створення та організація термінологічних баз даних», «Графічні редактори як додатковий інструмент розуміння, організації та інтерпретації текстової інформації»	Студенти: поглибили знання про основні комп'ютерні редактори (текстові, таблицні, графічні); дізналися про спеціальні функції базових ІКТ, які можуть використовуватися саме під час професійної діяльності перекладача технічної літератури; навчилися їх використовувати.

Отже, результати педагогічного експерименту показали, що проблема ефективного формування професійних знань перекладачів технічної літератури може ефективно розв'язуватися у ВТНЗ за умови проведення цілеспрямованої системної роботи викладача і студента. Перспективи подільного дослідження вбачаємо у статистичному обробленні отриманих даних і вдосконаленні та доповненні запропонованих форм, методів і прийомів.

Література

1. Бахов І. С. Формування професійної міжкултурної компетентності майбутніх перекладачів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. С. Бахов. – К., 2011. – 20 с. **2. Желясков В. Я.** Дидактичне забезпечення процесу навчання майбутніх перекладачів на засадах компетентнісного підходу : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / В. Я. Желясков. – Кривий Ріг, 2011. – 20 с. **3. Комиссаров В. Н.** Современное переводоведение : [учеб. пособие] / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с. **4. Мацюк О. О.** Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. О. Мацюк. – Хмельницький, 2011. – 20 с.

5. Новиков А. И. Реферативный перевод научно-технических текстов / А. И. Новиков, Н. М. Нестерова. – АН СССР, Ин-т языкознания. – М. : Наука, 1991. – 146 с.

УДК 378.147:821.111

Олеся Приймаченко

ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ КУРСАНТАМИ НЕПРОФІЛЬНОГО ВНЗ

Приймаченко О. М. Підхід до вивчення англomовної лексики курсантами непрофільного ВНЗ.

У статті запропоновано підхід до первинної активації незнайомої англomовної лексики з використанням PowerPoint-презентацій. Обґрунтовано концептуальні основи підходу та проаналізовано основні методи його реалізації.

Ключові слова: активація англomовної лексики, метод візуалізації, метод складання міні-оповідання, образ, контекст.

Приймаченко О. Н. Подход к изучению англоязычной лексики курсантами непрофильного вуза.

В статье предлагается подход активации незнакомой англоязычной лексики с использованием PowerPoint-презентаций. Описаны концептуальные основы подхода и проанализированы основные методы его реализации.

Ключевые слова: активация англоязычной лексики, метод визуализации, метод составления мини-рассказов, образ, контекст.

Primachenko O. M. Approach to English vocabulary learning by cadets of unspecialized High Schools.

The approach of unknown English vocabulary activation with the use of PowerPoint presentation is proposed in the article. Conceptual basics of the approach are substantiated, main methods of its realization are analyzed.

Key words: English vocabulary activation, method of visualization, method of storytelling, image, context.

Методика навчання іноземної мови в галузі непрофільної лінгвістичної освіти, яка склалась за останні роки у вищих навчальних закладах, накопичила ґрунтовний досвід методів, прийомів і форм навчання. Результатом цієї роботи, безперечно, можна вважати наявність чималої кількості посібників, підручників, методичних рекомендацій тощо. Усі вони заслуговують на позитивне ставлення та схвалення. Але, на жаль, нині в умовах стрімкого запровадження в організацію освіти інноваційних мультимедійних технологій ці здобутки важко застосувати для розв'язання завдань удосконалення мовної освіти студентів та курсантів. Тому сучасні науковці й освітяни розпочали активний пошук шляхів модернізації процесу викладання іноземних мов у вищій школі, непрофільних навчальних закладах зокрема.

Актуальним завданням у сучасній мовній підготовці з іноземної мови є формування іншомовної комунікативної компетенції студентів (курсантів), при чому акцентується розвиток навичок спонтанного усного мовлення. Відомо, що структурною одиницею мовлення є слово. Будь-яке усне висловлювання залежить від кількості слів, наявних в активному словниковому запасі мовця. У науковій літературі це детермінується як лексична компетенція. Пошук ефективних прийомів первинної

активації незнайомих іншомовних лексичних одиниць став для нас метою під час формування лексичної компетенції курсантів. У зв'язку з цим *мета статті* – обґрунтувати підхід до первинної активації англійської лексики курсантами непрофільного ВНЗ.

Способи та прийоми ознайомлення з навчальним лексичним матеріалом у своїх роботах розглядали багато дослідників та педагогів, а саме: Н. Боброва-Смирнова, В. Бухбіндер, Н. Гез, З. Кличкінова, Б. Лапідус, А. Миролобов, І. Павлова, І. Рахманов, С. Фоломкина, З. Цветкова, В. Цетлін тощо. Проблему формування іншомовної лексичної компетенції досліджували у своїх працях В. Боршовецька, М. Гаврилук, О. Зеленська, Е. Мірошніченко, Ю. Семенчук, О. Тарнопольський, О. Хазова. Вони розробили когнітивні стратегії для поетапного навчання англійської економічної лексики; відібрали мнемічні прийоми запам'ятовування англійської економічної лексики; запровадили концепцію організації парно-групових і колективних форм мовленнєвої взаємодії з вивчення лексичного матеріалу під час виконання творчих завдань; дослідили початковий етап навчання професійної лексики студентів-економістів під час усного мовленнєвого спілкування у непрофесійних сферах комунікації.

У дослідженнях І. Баценко, І. Берман, В. Гнаткевича, Г. Китайгородської, В. Коростильова, Ю. Пасова, О. Тарнопольського, С. Шатілова, Р. Еліс вивчено роботу лексичних механізмів у рецептивних та репродуктивних видах мовленнєвої діяльності, розроблено типи вправ і складено словники-мінімуми фахової лексики, висвітлено питання семантизації лексики та її засвоєння на різних етапах вивчення іноземної мови [3].

Автори зазначених досліджень започаткували розв'язання проблеми формування лексичної компетенції, водночас нині в умовах нових освітніх та мультимедійних технологій і методів, можливості роботи на етапі первинної активації англійської лексики суттєво розширилися.

Тому в статті здійснено спробу обґрунтувати обраний нами підхід до вивчення незнайомої англійської лексики на першому етапі її активації з використанням презентацій у PowerPoint.

Концептуальною основою нашого підходу стало поєднання двох загальновідомих методів: методу візуалізації й методу складання міні-оповідань. Факт полегшення засвоєння іноземних слів за допомогою прийомів візуалізації, селективної уваги, асоціювання образів та складання незначних за обсягом історій доведений багатьма дослідниками (З. Девицька, А. Семін, В. Сокирко, С. Сторожук Р. Фрумкіна, К. Чигогідзе).

Отже, з'ясуємо переваги методу візуалізації або, як його ще називають, методу створення образу за первинної активації англійської лексики.

Як слушно зауважує Л. Петрова, сучасне покоління виховується не на текстовій, а на візуальній інформації будь-якого типу. Студенти, які вивчають іноземні мови нині, краще сприймають, опрацьовують і запам'ятовують саме візуально поданий матеріал (мультимедійні навчальні програми й навчальні фільми). Подання інформації у візуальній формі забезпечує якісне нове його сприйняття та перероблення. Сприйняття будь-якої інформації розпочинається з сенсо-моторного етапу (чуттєвого сприйняття), а 80% інформації отримується лише через зоровий аналізатор. Процес візуалізації становить звернення мисленнєвого змісту в наочний образ, який може бути розгорнутий і може слугувати опорою адекватних мисленнєвих і практичних дій. Візуалізація навчальної інформації сприяє більш інтенсивному засвоєнню матеріалу, орієнтуючи студента (курсанта) на пошук системних зв'язків і

закономірностей [5, с. 110].

Окрім того, завдяки візуалізації незнайомий лексичний матеріал, який треба запам'ятати, легко переходить з короткотривалої пам'яті у довготривалу. Все те, що викликає у людини яскраву емоційну реакцію, залишає глибокий слід у свідомості і запам'ятовується міцно і надовго. Це пов'язано з такими характеристиками емоційної пам'яті, як її мимовільність і висока швидкість переходу емоційного образу в довгострокову пам'ять без багаторазових повторень [2, с. 40].

Візуалізації чи створенню яскравого образу у нашому підході підлігає новий лексичний матеріал, структурований у змістовий контекст у формі міні-оповідання. Візуалізуються опорні лексичні терміни та фрази, які викладаються в чіткій послідовності відповідно до сюжетної лінії міні-оповідання.

Візуалізації створюються у форматі слайдів PowerPoint. Ця програма дозволяє більш повно використовувати можливості зорових аналізаторів та подавати інформацію у потрібній послідовності й у потрібних пропорціях [7, с. 104; 6, с. 100]. Завдяки функціональним можливостям цієї програми англomовна фраза чи термін можуть подаватися спочатку в образному вигляді, а потім у вербальному (графічному) або одночасно візуально й вербально.

Як попередньо зазначалося, лексичний матеріал структурується у міні-оповідання. Ми звернулись до такої форми подачі тому, що саме вона дозволяє застосувати слово чи фразу у мовленнєвому висловлюванні «тут і зараз», тобто з перших хвилин ознайомлення з новим невідомим словом розпочинається безпосереднє формування англomовних комунікативних навичок.

На переваги контекстного методу у вивченні слів почав звертати увагу ще у 1989 році відомий науковець С. Гарибян, який підкреслював значення впливу швидкісного створення сюжетів при запам'ятовуванні слів на розвиток опертивності мислення. Метод створення розповіді зі змістом задля запам'ятовування на основі непов'язаних між собою слів він назвав «ланцюгом» [1].

Сучасні дослідники також схиляються до контекстного методу під час активації та вивчення нової іншомовної лексики (Г. Гринюк, З. Девицька, Ю. Семенчук, К. Чигогідзе). Так, за результатами анкетування, здійсненого З. Девицькою, найбільш ефективним засобом уведення нових слів до досліджуваних виявилось введення слів до змістового контексту, також контекст становив базис для встановлення значення невідомого слова [4]. Спираючись на висновки Г. Гринюка та Ю. Семенчук, І. Оришин у своєму дослідженні для семантизації термінів використав контекстуальний спосіб, підкресливши, що повторюваність лексичних одиниць у різноманітних контекстах, багаторазове зорове та слухове сприйняття сприяють закріпленню в пам'яті їх значень і вживань [3]. Провівши дослідження К. Чигогідзе підтвердив, що людина опановує більшу частину лексики засобом контексту. На основі контексту відбувається опанування в реченні наданого змісту. Змістовий контекст вважається єдиним чинником, за допомогою якого опановується значення незнайомого слова [8].

Отже, стисло розглянувши концептуальні основи підходу до первинної активації англomовної лексики, наведемо приклад реалізації окресленого підходу.

Так, узявши за основу тему «Crimes: Autotheft» з підручника Career Paths English: Police [9], який пропонується курсантам 1-го курсу як базовий для бакалаврів спеціальностей «Правознавство» та «Правоохоронна діяльність», ми розробили міні-оповідання для первинної активації й подальшого запам'ятовування таких англomовних слів та фраз: tourists, visit London, a rental car, gas station, engine running, idle, teenagers, enter the car, keys in the ignition, run the engine, drive off, joyride, call the

Police, vehicle identification number, fill the stolen vehicle bulletin, a high speed chase, fit the description, use spike strips, arrest, recover the car. Саме цей лексичний мінімум був обраний тому, що він є базовим у вивченні теми уроку у зазначеному підручнику.

Наведемо приклад, як ці слова можуть бути контекстуально об'єднані у міні-оповідання. Зазначимо, що кожне окреме речення з оповідання коментує слайд з образом, який презентує кожну із заначених вище англomовних фраз: 1. Last summer my friend with other tourists visited London. 2. They travelled by a rental car. 3. Once they arrived at the gas station. 4. A driver left the engine running. 5. The rental car was idling for a few minutes. 6. Suddenly some teenagers entered the car. 7. The keys were in the ignition. 8. Boys run the engine and drove off. 9. They stole the car for a joyride. 10. My friend called the Police immediately. 11. The police officer asked the vehicle identification number of the stolen car. 12. And filled the stolen vehicle bulletin. 13. After that the officer ordered to start a high speed chase. 14. In 5 minutes police noticed a car fit the description. 15. They had to use spike strips to stop teenagers. 16. Only after that the police arrested them. 17. And recovered the rental car to the owner.

Яскраві образи на слайдах PowerPoint, які супроводжують це оповідання, допомагають надійно закріпити нові слова у довгостроковий пам'яті. Пов'язане у свідомості слово з образом запам'ятовується набагато легше, а введення слова впевнений контекст можна розглядати як його введення у план реального часового відношення. При цьому у слові розкриваються та активізуються закладені у ньому змістові ресурси.

За таким прикладом курсанти можуть складати власні оповідання, користуючись лише опорними слайдами з образами та словами.

Такий підхід ефективно застосовується як інтерактивна платформа для навчання в колективі та через колектив, оскільки забезпечує активну мовленнєву взаємодію всіх учасників навчального процесу, тобто інтерактивність. Створюється атмосфера співробітництва. При цьому курсант та викладач – рівноправні, тобто знають, уміють і здійснюють свою діяльність разом, розуміючи завдання та мету кожного окремого заняття. Варто підкреслити наявність особистісної зацікавленості курсантів у навчанні, тобто глибокої внутрішньої мотивації, з можливістю для їхнього інтелектуального та творчого розвитку.

Отже, обраний нами підхід до первинної активації незнайомої англomовної лексики засобами презентацій у PowerPoint на основі методів візуалізації та складання міні-оповідань дозволяє розвивати комунікативну компетентність курсантів, сприяє більш ефективному запам'ятовуванню, більш якісному опануванню лексичного матеріалу завдяки можливості застосування отриманих знань у ситуації «тут і зараз» та через дію (усне мовлення). Це досягається завдяки створенню інтерактивного середовища навчання з невимушеною атмосферою спілкування, формуванню активної позиції, відсутності психологічного бар'єру під час іншомовного спілкування.

Література

1. Гарибян С. А. Активизация мышления, развитие памяти / С. А. Гарибян. – Ереван : Изд-во ИК КП Армении, 1989. – 55 с. **2. Гмызина Г. Н.** Роль эмоций в обучении иностранному языку / Г. Н. Гмызина // Современные технологии обучения иностранным языкам: Международная научно-практическая конференция: сб. науч. трудов /отв. ред. Н. С. Шарафутдинова. – Ульяновск : УлГТУ, 2011. – 200 с. **3. Гринюк Г. А.** Етапи формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей / Г. А. Гринюк // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 22–27. **4. Девницкая З. Б.** Возможности применения психолингвистических

исследований в практике обучения второму иностранному языку / З. Б. Девецкая // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – Выпуск № 51. – 2008. – С. 196–201.

5. Петрова Л. М. Использование мультимедийных средств для повышения уровня усвоения учебного материала / Л. М. Петрова // Современные технологии обучения иностранным языкам: Международная научно-практическая конференция: сб. науч. трудов / отв. ред. Н. С. Шарафутдинова. – Ульяновск: УлГТУ – 2011. – 200 с.

6. Сергеева Г. А. Викладання іноземної мови із застосуванням мультимедійних технологій: стан та проблеми / Г. А. Сергеева // Сучасні засоби навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах / Національний університет «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого» / Упорядник: Нестеренко К. В. – Харків: НУ «ЮАУім. Ярослава Мудрого», 2013. – С. 99–101.

7. Скачкова В. В. Вплив технічних засобів навчання на результативність засвоєння іноземної мови студентами / В. В. Скачкова, А. Ю. Скачкова // Сучасні засоби навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах / Національний університет «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого» / Упорядник: Нестеренко К. В. – Харків: НУ «ЮАУім. Ярослава Мудрого», 2013. – 132 с.

8. Чигогидзе К. З. Постигжение значения незнакомого слова посредством контекста: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / К. З. Чигогидзе. – Тбилиси, 1990. – 21 с.

9. Taylor J. Career Paths English: Police / J. Taylor, J. Dooly // United Kingdom: Express Publishing, 2011. – 60 p.

УДК 378.011.3- 051:339.13

Анатолій Путінцев

ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ

Путінцев А. В. Проблеми застосування педагогічного моделювання у процесі професійної підготовки майбутніх маркетологів.

У статті акцентовано увагу на проблемі підвищення конкурентоспроможності випускників вищих навчальних закладів, зокрема майбутніх маркетологів, досліджено теоретичні основи педагогічного моделювання, визначено види педагогічних моделей, наведено визначення і класифікацію педагогічних моделей.

Ключові слова: модель, педагогічне моделювання, професіоналізм, маркетолог, методи активного навчання.

Путинцев А. В. Проблемы применения педагогического моделирования в процессе профессиональной подготовки будущих маркетологов.

В статье акцентировано внимание на проблеме повышения конкурентоспособности выпускников высших учебных заведений, в частности будущих маркетологов, исследованы теоретические основы педагогического моделирования, определены виды педагогических моделей, приведены определение и классификация педагогических моделей.

Ключевые слова: модель, педагогическое моделирование, профессионализм, маркетолог, методы активного обучения.

Putintsev A. V. Problems applying pedagogical modeling in the process of professional training of future marketing specialists.

In the article attention is accented on the problem of increase of competitiveness of graduating students of higher educational establishments, in particular future marketing

specialists, theoretical basis of pedagogical modeling are investigated, types of pedagogical models, determination and classification of pedagogical models are defined.

Key words: model, pedagogical modeling, professionalism, marketing specialists, methods active learning.

Кардинальні зміни, які відбуваються в Україні, відображаються і в системі освіти. Необхідність підвищення рівня економічної освіти потребує розроблення стратегії й тактики викладання економічних дисциплін. Оволодіння методикою проведення занять – складний і тривалий процес. Не кожен викладач, який працює у ВНЗ навіть тривалий період, володіє цим мистецтвом і проводить заняття на рівні, необхідному для досягнення максимального ефекту. Але те, що таким мистецтвом необхідно оволодівати, сумніву не підлягає.

Конкурентоспроможність випускників ВНЗ, зокрема майбутніх маркетологів, значною мірою залежить від того, наскільки вони опанували сучасні економічні знання, від рівня їхньої економічної культури, вміння мислити й діяти в системі ринкової економіки. Це, своєю чергою, зумовлює потребу застосування таких форм, методів, прийомів і засобів навчання, які можуть зробити навчальний процес інтенсивним, максимально активізувати пізнавальну діяльність студентів. Цьому повною мірою відповідають методи активного навчання. Такі методи навчання зумовлюють усвідомлену зацікавлену розумову діяльність студентів, активне сприйняття теоретичного матеріалу в навчальному процесі, розвиток умінь та навичок самостійного вироблення рішень із проблемних питань.

Цій актуальній науковій проблемі присвятили свої дослідження С. Архангельський, Н. Бібік, Т. Ващик, А. Дахін, О. Рудницька, Л. Фрідман та інші [1–14]. Наш науковий пошук полягає у з'ясуванні можливостей використання методів активного навчання під час професійної підготовки майбутніх маркетологів та розробленні педагогічної моделі забезпечення якості навчального процесу майбутніх маркетологів за допомогою активних методів навчання.

Meta statmi – дослідити теоретичні основи педагогічного моделювання, визначити види педагогічних моделей, запропонувати визначення і класифікацію педагогічних моделей.

Слово «модель» походить від латинського «*modelium*», що означає «міра», «спосіб». Під моделлю в широкому сенсі розуміють структуру, створену думки або на практиці, що відтворює частину дійсності у спрощеній наочній формі [14, с. 8]. Часто модель застосовують як синонім теорії у випадку, коли теорія ще недостатньо розроблена, у ній мало дедуктивних кроків, багато незрозумілого. Моделювання трактують як репродукування характеристики певного об'єкта на інший об'єкт, що є моделлю, спеціально створеною для їх вивчення. У процесі розвитку поняття «моделювання» підкреслюється, що метод моделей базується на аналогії функцій, які здійснюються об'єктами різної природи [1, с. 289–290]. Так, О. Рудницька розуміє модель як штучну систему, яка відображає з певною точністю властивості об'єкта, що досліджується [12, с. 212]. Крім того, моделювання трактують як дослідження об'єктів пізнання на їх моделях, а також побудову та вивчення моделей реальних явищ, а модель – як уявлену або матеріально реалізовану систему, що відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатна замінити його так, що її вивчення уможливило виникнення нової інформації про об'єкт [10, с. 46].

Визначаючи «моделювання» як одну з основних категорій пізнання, інші автори вважають, що на ідеї моделювання ґрунтується будь-який метод наукового дослідження – як теоретичний, при якому використовуються різноманітні знакові,

абстрактні моделі, так і експериментальний, що використовує предметні моделі [2, с. 323, с. 392]. На наш погляд, найбільш повне визначення поняття «модель» дає В. Штофф у своїй книзі «Моделювання та філософія»: «Під моделлю ми розуміємо таку систему, що уявляється в думках або матеріально реалізується, яка, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замішувати його так, що вивчення цієї системи дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [14, с. 22].

Отже, аналіз сучасних досліджень дає підстави для тлумачення поняття «моделювання» як науково-пізнавального методу дослідження змістових, технологічних, організаційних компонентів навчально-виховного процесу шляхом їх абстраговано-раціонального створення, вивчення й реалізації.

Система навчального процесу, яка створює сучасну модель навчання, – це цілісна множина сукупності її основних складників. Об'єктами дидактичного моделювання є природні та штучні системи, а суб'єктом – сама людська свідомість.

І. Зязюн і Г. Сагач [7] на основі гуманістичної парадигми освіти визначають такі вимоги для розроблення дидактичної моделі:

- вона має бути об'єктивною (відображати реальність);
- суб'єктивною (відображати об'єкт з урахуванням тезаурусу реципієнта);
- нормативною (відображати бажане);
- інтерактивною (передбачати діалог зі студентом);
- адаптивною (пристосовуватись до індивідуальних особливостей людини, передусім до рівня різновидів її досвіду);
- відкритою (передбачати проектно-технологічну нормотворчість діяльності реципієнта).

Модель навчального процесу – це еталонне уявлення про навчання учнів, його конструювання в умовах конкретних освітньо-виховних закладів. Вона визначає цілі, основи організації та проведення навчального процесу.

Основними її складниками мають бути цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовий, процесуальний, контрольньо-регулювальний, оцінково-результативний, суб'єкт-суб'єктний компоненти. Особистісну спрямованість цієї моделі надають гуманізація, гуманітаризація і демократизація названих складників, а щодо процесуального компонента – формування суб'єктно-суб'єктних взаємин між педагогом і учнем – учень може і повинен бути суб'єктом навчання. Альтернативи тут немає.

М. Каган виокремлює три характеристики суб'єкта: перша (вихідна і головна) – його активність на противагу пасивності або реактивності об'єкта; друга – свідомий і самосвідомий характер цієї активності, що сприяє цілеспрямованій і вільній діяльності; третя – його унікальність. Учень спроможний стати суб'єктом власного учіння (тією мірою, якою він володіє особистісними якостями). Перетворення учня на суб'єкт і є процесом виховання, становлення особистісних якостей, прилучення учня до інших людей і його відособлення від інших, його соціалізацією та самоствердженням. «Людина є нічим іншим, як тим, що вона сама із себе робить», – сказав про це Ж.-П. Сартр.

На жаль, в основу тільки окремих сучасних концепцій навчання чи дидактичних систем покладено визнання ролі учня як головної постаті навчального процесу. До цих систем, першою чергою, належать педагогіка співробітництва, гуманістична педагогіка, особистісно зорієнтоване навчання. Німецький соціолог К. Манхейм влучно зауважив, що людина може стати особистістю для самої себе тільки тією мірою, якою вона стала особистістю для інших, а інші є особистостями для неї.

Знання й осмислення основних компонентів дидактичного процесу надають

змогу педагогові передбачити конкретний варіант дидактичної системи, глибше зрозуміти сутнісну характеристику навчання як педагогічного явища, науково обґрунтувати підходи до його практичного здійснення, прогнозувати результати реалізації. Розуміння того, що таке моделювання, тільки оформлюється в педагогічній науці, але воно вже посідає важливе місце поруч з такими методами пізнання, як спостереження та експеримент. На педагогічному моделюванні ґрунтується проектування освітніх процесів. Поєднання проектування і моделювання виводить педагогічне дослідження на рівень загальнонаукової методології. У середині ХХ ст. осмислення досвіду окремих наук, зокрема кібернетики та лінгвістики, привело до спроб застосувати моделювання в розв'язанні педагогічних проблем. Моделювання у педагогіці безпосередньо пов'язане з визначальною роллю наочності у процесі пізнання загалом і реалізацією принципу наочності в навчанні.

Значний внесок у справу педагогічного моделювання зробив Л. Фрідман. На його думку, моделювання є навчальною дією і засобом, без якого не можливе повноцінне навчання [13]. Таке тлумачення було досить розповсюджене у психолого-педагогічній літературі періоду 80-90-х років. На початку ХХІ ст. моделювання активно запроваджується у всіх галузях педагогічної науки. Найчастіше педагогічне моделювання визначають як штучно створений зразок, спеціальну знаково-символічну форму, що використовується для відображення і відтворення в дещо простішому вигляді структури багатofакторного явища, безпосереднє вивчення якої дає нові знання про об'єкт дослідження. Об'єктом моделювання стають освітні процеси, на які розповсюджується теоретичне педагогічне моделювання, що збагачується і розвивається на основі узагальнення освітньої практики, врахування її потреб і проблем. Необхідно зазначити, що розуміння понять «педагогічна модель» та «педагогічне моделювання» педагогами і методистами характеризується значною варіативністю. Так, М. Панфілов зауважує, що педагогічна модель є логічно послідовною системою елементів, а саме: мети освіти, її змісту, проектування педагогічних технологій та технологій керівництва освітнім процесом, побудови навчальних планів і програм [11].

Т. Вашик педагогічну модель визначає як будь-яку ідею, організацію, здійснення та розвиток педагогічного об'єкта. До таких моделей належать: концепції розвитку навчальних закладів, статuti і положення навчальних закладів, педагогічні теорії тощо [5]. На думку інших наукоців, процес педагогічного моделювання – це послідовне розроблення серії моделей, що змінюють одна одну в міру наближення до об'єкта, що моделюється. На методологічному рівні педагогічне моделювання передбачає концептуальні положення, що відбивають його мету та понятійний апарат. На теоретичному рівні представлені педагогічні моделі, на методичному – алгоритм їх застосування. Відповідно, визначають три групи педагогічних моделей: концептуальну (головна ідея, що визначає зміст, структуру і новизну підходу); дидактичну (ґрунтується на традиційних класичних положеннях та принципах, відбиває дослідницькі підходи до моделювання, новизну, що розкривається в ході дослідження автором); методичну (характеризується конкретними фактами та фрагментами навчальної діяльності, її змістом).

В. Лобашев теж зазначає, що педагогічні моделі належать до класу не строго описаних систем. Моделювання таких систем потребує ретельного попереднього опису і схематизації внутрішніх процесів, визначення граничних умов впливу зовнішнього середовища, максимально повного спрощення алгоритму взаємодії всіх частин [9]. О. Дахін розглядає «педагогічне моделювання» як концептуальний підхід

до розв'язання педагогічних завдань, що полягає в поєднанні всіх знань про людину. Він розглядає таке моделювання як засіб модернізації теоретичних засад педагогіки. На його думку, застосовуючи методологію моделювання явищ різної природи, можна побудувати теоретичне підґрунтя педагогічного моделювання, яке матиме цілісність, повноту та буде адекватно описувати відомі педагогічні явища в умовах невизначеності [6]. Згідно з думкою І. Липського, педагогічна модель – це спрощений зразок об'єкта педагогічної практики, що зберігає лише його найсуттєвіші риси. Педагогічна модель повинна задовольняти певні вимоги: об'єктивно відповідати модельованому об'єкту педагогічної практики; мати здатність замінити його певною мірою; її можна було б інтерпретувати в термінах педагогіки [8]. Проблема застосування моделювання у педагогіці складна і недостатньо розроблена. Формалізація педагогічних знань – одна з галузей педагогіки, яка вимагає інтенсивного вивчення, основою якого є дослідження, що ведуться в предметних галузях дидактики. Досліджуючи проблему впровадження педагогічного моделювання, використовували теоретичні розробки та матеріали практики, методики навчання маркетингу.

На основі теорії педагогічного проектування виокремлюють такі функціональні види педагогічних моделей: прогностична модель (для оптимального розподілу ресурсів), концептуальна модель (заснована на програмі дій та базі даних), інструментальна модель (за допомогою якої вчителі можуть опанувати дидактичні інструменти), моніторингова (для виявлення зворотного зв'язку і корекції можливих відхилень від запланованого результату) та рефлексивна (для вироблення рішень у разі виникнення непередбачуваних ситуацій). Ураховуючи зазначене вище, на основі аналізу робіт вітчизняних і зарубіжних педагогів, ми визначили види педагогічних моделей. За об'єктом моделювання, на наш погляд, можна виокремити такі основні види педагогічних моделей: освітні моделі, моделі науково-педагогічної діяльності, моделі навчання та навчальні моделі.

Освітні моделі – це логічно послідовні системи елементів, що передбачають мету освіти, її зміст, проектування педагогічних технологій і технологій управління освітнім процесом, структуру освітнього процесу, навчальні плани і програми. Так, Н. Петрова [5] запропонувала освітню модель змісту шкільної географічної освіти, в основу якої покладено просторово-часову парадигму географічної оболонки, географічного середовища та чинників, що її формують і змінюють. Різновидами освітніх моделей є освітньо-організаційні, моделі процесу навчання, моделі прогресивного педагогічного досвіду, моделі авторських педагогічних технологій (технологічні моделі), методичних систем та концептуальні моделі уроків. Зупинимося на освітньо-організаційних моделях (ООМ). Кожний освітній заклад характеризується своєю ООМ. Так, особливістю поточної ООМ є предметно-класне навчання у рівневих потоках, в які можуть входити кілька класів. Селективно-групова ООМ полягає у предметному навчанні в рівневих групах в одному класі з деяких предметів. Модель змішаних здібностей – у створенні тимчасових груп за когнітивними ознаками. Інтегративна модель – класи з багатоваріантними можливостями для індивідуальної роботи. Інноваційна модель – формуються групи змішаних здібностей, ураховуються кілька критеріїв. В одному освітньому закладі може впроваджуватись кілька різних ООМ.

В. Пикельна у своєму фундаментальному дослідженні проблем моделювання управління навчальними закладами розглядає ООМ як складну систему, що має свої принципи, зміст і форми вияву, методику реалізації.

Вона визначила такі методологічні принципи ООМ:

- системно-структурний підхід;
- прогнозування діяльності;
- урахування закономірностей процесу управління й усунення суперечностей.

До теоретичних принципів ООМ авторка відносить такі:

- розмежування цілей керівництва й мети управління;
- розподіл функцій управління;
- послідовність моделювання системи управління і подальшого моделювання її підсистем [5].

Моделювання прогресивного педагогічного досвіду (ППД) – це цілеспрямована науково-методична діяльність науковців-педагогів, працівників методичних служб і керівників освітніх закладів, які з урахуванням таких чинників, як соціальна спрямованість, морально-психологічні, науково-теоретичні, науково-методичні та правові чинники, забезпечують науково обгрунтоване розроблення відповідних моделей ППД. Так, наприкінці 80-х років минулого століття київськими педагогами під керівництвом професора М. Красовицького створена і реалізовувалась на практиці теорія прогнозування та моделювання ППД. Під моделлю методичної системи вчителя розуміють її відображення, що описує формальною мовою компоненти системи, взаємозв'язки між ними, а також перетворення, становлення і розвитку цієї системи в реальних умовах соціокультурного середовища.

Моделювання авторської педагогічної технології – це виключно наукове проектування процесу навчання, що складається з чіткого переліку етапів, під час виконання яких досягається запрограмований результат. Технологічні моделі навчання спрямовані на досягнення практично всіма учнями наперед заданих результатів на рівні гарантованого мінімуму, який забезпечується стандартизованим контролем і корекцією поточних результатів навчання. Продуктивні (пошукові) моделі мають процесуально зорієнтований характер і спрямовані на засвоєння учнями нового досвіду, який вони конструюють самостійно. До них належать: моделі навчання як організація систематичної дослідницької діяльності; моделі навчання як організація навчально-ігрової, моделювальної діяльності; моделі навчання як організація комунікативно-діалогової діяльності, активного обміну думками, творчої дискусії. Моделі уроків, у розробленні яких значний внесок зробили І. Підласий та В. Бондар [4], мають концептуальний характер. Моделюванню підлягають як окремі етапи уроку, так і його структура. Останнім часом у педагогічній літературі актуальним предметом обговорення стали дидактичні функції підручника та його моделі. В. Макасовський, зокрема, аналізує особливості європейських та американських підручників.

Широке розповсюдження методу моделювання в педагогічних дослідженнях пояснюється різноманітністю його гносеологічних функцій. Педагогічне моделювання полягає у вивченні педагогічних явищ і процесів на спеціальному об'єкті – моделі, що є проміжною ланкою між суб'єктом – педагогом-дослідником і предметом дослідження – певних властивостей та відношень між елементами навчального процесу. Така модель є продуктом аналізу елементів навчання:

- 1) педагогічної діяльності вчителя;
- 2) навчальної діяльності учня;
- 3) змісту навчання (певного набору знань про природу, суспільство, досвід творчої діяльності та емоційно-почуттєвий досвід);
- 4) форм організації навчання;
- 5) методів навчання;
- 6) засобів навчання;

7) засобів контролю навчальної діяльності та оцінювального інструментарію.

Отже, моделювання як метод наукового дослідження дозволяє поєднати емпіричне і теоретичне в педагогічному дослідженні. Емпіричний рівень спостережень – пряме спостереження, експеримент, факти практики. Теоретичний – побудова логічних конструкцій і наукових абстракцій. Отже, моделювання як засіб дослідження сприяє переведенню безсистемних знань у систему і має аналізуючі та синтезуючі функції. До основних етапів педагогічного моделювання належать: постановка завдання (мети), вибір або створення моделі, вивчення моделі, змістова інтерпретація результатів дослідження. Основна вимога до такої моделі: простота і адекватність. На основі обраної моделі проводиться педагогічний експеримент задля вивчення її ефективності. Результати експерименту обробляються за допомогою статистичного методу. Під час оброблення результатів дослідження вибирається математична модель представлення педагогічного явища з урахуванням його специфіки. Практична та пізнавальна цінність такого моделювання полягає в адекватності аспектам об'єкта, що вивчається, та врахуванні принципів моделювання: наочності, визначеності, об'єктивності.

Література

1. Архангельский С. М. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. М. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1974. – 384 с. **2. Белл Д.** Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Даниел Белл. – М. : Academia, 2004. – 944 с. **3. Бібік Н.** Компетентнісний підхід у презентації освітніх результатів / Н. Бібік // Школа першого ступеня: теорія і практика: зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту ім. Григорія Сковороди. – Вип. 10. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – С. 157–163. **4. Бондар С. П.** Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. П. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8–9. **5. Вашик Т. І.** Моделювання у навчально-виховному процесі вищої школи / Т. І. Вашик // Нові технології навчання. – К. : НМЦВО, 2005. – Вип. 41. – С. 147–158. **6. Дахин А. Н.** Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 62–67. **7. Зязюн І. А.** Краса педагогічної дії: [навч. посібн.] / І. А. Зязюн. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с. **8. Липский И. А.** Социальная педагогика: Методологический анализ: [монографія] / И. А. Липский. – М. : Сфера, 2004. – 320 с. **9. Лобашев В. Д.** Структурный подход к моделированию ведущих элементов процесса обучения / В. Д. Лобашев // Инновации в образовании. – 2006. – № 3. – С. 99–111. **10. Макеева І. В.** Роль семінарського заняття у підготовці фахівця і методика управління дискусією / І. В. Макеева // Радянська педагогіка. – М. : Освіта. – 2003. – № 5. – С. 61. **11. Панфілов М. А.** Знаково-символическое моделирование учебной информации в вузе / М. А. Панфілов // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 51–56. **12. Рудницька О. П.** Педагогіка загальна та мистецька: [навч. посібн.] / О. П. Рудницька. – К. : Інтерпроф, 2002. – 270 с. **13. Фридман Л. М.** Наглядность и моделирование в обучении / Л. М. Фридман. – М. : Знание, 1984. – 80 с. **14. Штофф В. А.** Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. : Наука, 1996. – 304 с.

УДК 377.131.14

Тетяна Сердюк

НЕГАТИВНІ ЧИННИКИ ЗАСТОСУВАННЯ ГРУПОВИХ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Сердюк Т. В. Негативні чинники застосування групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

У статті здійснено аналіз негативних чинників, які можуть супроводжувати застосування групових форм навчально-пізнавальної діяльності в навчально-виховному процесі, розкрито можливі шляхи їх запобігання або подолання.

*Ключові слова:*групова поляризація, фасилітація, групове мислення, соціальна ледачість.

Сердук Т. В. Негативные факторы применения групповых форм организации учебно-познавательной деятельности студентов.

В статье представлен анализ негативных факторов, которые могут сопровождать использование групповых форм организации учебно-познавательной деятельности в учебно-воспитательном процессе, раскрыты возможные пути их предупреждения или преодоления.

*Ключевые слова:*групповая поляризация, фасилитация, групповое мышление, социальная лень.

Serduk T. V. Negative factors applying group forms of teaching and learning of students.

The author is analysing negative factors which can accompany the use of group forms of organization of educational-cognitive activity in an educational process, she is offering the possible ways of it warning or overcoming.

Keywords: group polarization, falicitation, group thought, social laziness.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної системи освіти спостерігається посилення цікавості науковців, педагогів-практиків до особливостей використання в навчально-виховному процесі групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності. Констатуємо, що вони характеризуються підвищенням якості навчально-пізнавальної діяльності, пізнавального рівня самостійної діяльності осіб, які навчаються, здійсненням диференційного підходу до навчання, ефективністю в засвоєнні нового навчального матеріалу і закріпленні вивченого.

Проблемам використання групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності присвячені роботи М. Виноградової, В. Дьяченка, В. Котова, Х. Лийметса, Г. Ложкіна, С. Маргуліса, К. Нор, І. Первіна, В. Онищука, В. Рубцова, І. Чередова, Г. Ярошенко.

Х. Лийметс як основну ознаку групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності визначає спільну узгоджену діяльність осіб, які навчаються за відсутності постійного прямого контакту з педагогом [2]; О. Ярошенко трактує таку форму як досягнення спільної мети шляхом спільної діяльності членів невеликих за складом груп, що діють у межах класу [9]; на думку В. Онищука, – це спільні зусилля навчальних груп щодо вирішення навчальних завдань [7].

У цілому мала навчальна група є колективним суб'єктом, тобтовзаємопов'язана та взаємозалежна група осіб, які виконують спільну діяльність, основними характеристиками якого є взаємозв'язок та взаємозалежність індивідів у групі, спільна активність і здатність до групової саморефлексії.

Г. Ложкін наводить такі основні характеристики колективного суб'єкта діяльності, ототожнюючи це поняття з субстантом «колектив як суб'єкт»: 1) спрямованість до основної мети діяльності; 2) взаємозв'язок та взаємозалежність між членами колективу; 3) діяльне ставлення до спільної праці; 4) визначеність взаємного розподілу функцій та відповідальності; 5) узгодженість дій членів колективу; 6) організованість та керованість; 7) здатність досягати запланованого результату [4].

Глибина та характер впливу групи на кожного її члена визначається, з одного

боку, індивідуально-психологічними та соціальними характеристиками суб'єкта (рівнем інтелектуального розвитку, вольовими якостями, спрямованістю особистості, цілями та мотивами її діяльності, статусом у групі, рольовою поведінкою та життєвою позицією), а з іншого боку, – психологічним кліматом, який існує у групі, характером міжособистісних стосунків.

На думку радянських психологів, визначальними ознаками інтегрованості осіб до групи є згуртованість, організованість, спрацьованість, співучасть.

Усі позитивні аспекти навчання в умовах спільної діяльності неодноразово розкривалися в науковій педагогічній і психологічній літературі.

Метою статті є аналіз тих негативних чинників групової діяльності осіб, які навчаються, з якими може зіткнутися педагог під час її застосування.

Кожний педагог-практик, який використовує групові форми навчально-пізнавальної діяльності, має враховувати негативні аспекти спільної діяльності, які становлять загрозу для успішного виконання навчально-виховних завдань, що ставить перед собою викладач.

Необхідною умовою існування будь-якої групі є норми як регуляторна основа діяльності групи в цілому і окремих її членів. Норми групи, з одного боку, становлять правили поведінки членів групи, а з іншого – виражають колективну думку. Дотримання норм забезпечує передбачуваність поведінки індивідів, обмеження їхніх егоїстичних прагнень, корекцію їхніх дій відповідно до інтересів соціальних конструктів. І навпаки, зневажання нормами призводить до безладу, хаосу та ліквідації групи. Тому задля самозахисту та самозбереження будь-яка група негативно ставиться до тих суб'єктів, які діють у супереч загальноновизнаним нормам. «Білі ворони», дисиденти стають ізгоями, група їх відсторонює. Безкомпромісна обструкція порушників групових норм уявляється загрозливим явищем для існування навчальної групи. Неприйняття перетворень, нестандартних ідей призводить до консервації і догматизації оцінок, настанов, засобів, процедур, що використовуються групою в її діяльності, та, в кінці кінців, до розпаду групи. Отже, як нехтування груповими нормами, так і їх абсолютизація є деструктивними явищами в життєдіяльності будь-якого соціального утворення.

Норми, залежно від їх характеру, напрямку дії (каральний або заохочувальний), рівня (абсолютні та конкретні) диференційовано впливають на поведінку кожного індивіда. На думку Б. Ананьєва, цей вплив має чотири рівні. На першому рівні норми не збігаються з внутрішньою мотиваційною структурою індивіда, тому вони виконують роль зовнішнього регулятора поведінки та не гарантують адекватності поведінки. На другому рівні спостерігається часткове засвоєння норм, що зумовлює їх перетворення на внутрішні мотиви та регуляцію поведінки індивіда. Третій рівень характеризується поєднанням дій соціальних норм з особистісною мотивацією та поведінкою. На четвертому, найвищому, рівні формується тотожність соціальних норм та особистісних мотивів й потреб, що визначає стійку регуляцію поведінки та дій індивіда [1].

Серед досліджень нормативної поведінки найбільшу увагу науковців привертає феномен конформізму, або феномен групового тиску. Індивід, формально погоджуючись з думкою більшості, не обов'язково приймає її як свою. Тому конформізм, тобто пасивне прийняття групових норм, покірне схилення перед думкою більшості є явищем, яке загрожує ефективності колективної навчальної роботи. При цьому необхідно зазначити, що саме особи, які перебувають на віковому відрізку ранньої юності, відрізняються найменшим відсотком конформності [2].

Викладач може зіткнутися з загрозою виникнення феномену групової поляризації, під яким розуміється «зрушення до екстремальності думок після проведення групової дискусії» [6, с.121]. Цей термін був запропонований С. Московічі та М. Заволлоні, які зауважили, що групова дискусія, як правило, посилює середню тенденцію членів групи, при цьому під час групових обговорень особи виявляють схильність до більш крайніх позицій, ніж ті, з яких вони починали дискусію, що призводить до формування двох полярних позицій, між якими неможливий компроміс. Виникнення цього явища дослідники пов'язують з орієнтацією суб'єктів на соціальне порівняння, тобто постійне порівняння себе зі всіма членами групи задля утримання своєї позиції відносно групи.

Поляризаційний ефект, як розкол групи за ознакою наявності протилежних думок, негативно впливає на процес прийняття загального рішення та на продуктивність діяльності в цілому. Зниження рівня групової поляризації можна досягти в результаті формування адекватної та стійкої самооцінки групи, забезпечення максимальної рівності впливу членів групи на прийняття рішень, незалежно від групового статусу. У процесі запобігання виникнення групової поляризації викладачеві слід прагнути досягнення протилежного явища – феномену групової нормалізації, тобто такого результату дискусії, коли «протилежні погляди, навіть екстремальні позиції, згладжуються й набувають характеру усередненої думки» [8, с. 135].

Близьким за своєю сутністю до феномену поляризації групи є феномен групового мислення, або групомислення. Це явище було виявлено І. Дженісом у процесі аналізу групових рішень, що мали негативні наслідки. За його визначенням, групове мислення – це режим мислення, який виникає у членів групи в тому випадку, коли пошуки спільного рішення стають настільки домінуючими для групи, що вона схильна ігнорувати реалістичні оцінки альтернативних методів дій [10]. Задля запобігання цьому явищу викладачеві слід особливу увагу приділяти поведінці лідерів, стимулювати кожного члена колективу до формування та захисту власної точки зору.

Одним з небезпечних явищ, що виникають під час спільної діяльності, є соціальна ледачість, яка означає схильність людей докладати менше зусиль в умовах групової діяльності, ніж під час діяльності індивідуальної. Це пояснюється недостатньою вмотивованістю в досягненні таких результатів, які є загальними для всіх членів колективу та не передбачають індивідуальної нагороди. Наявність групової відповідальності за результат діяльності автоматично зменшує відповідальність індивідуальну в умовах недостатньої особистісної зацікавленості. Окрім того, групова діяльність зменшує вплив такого мобілізуючого чинника, як зовнішня оцінка. Саме цей чинник та принцип змагальності зумовлюють виникнення феномену соціальної фасилітації, явища, протилежного соціальній ледачості. Під соціальною фасилітацією розуміють посилення домінантних реакцій у присутності інших людей, причому ці домінантні реакції посилюються, якщо суб'єкти впевнені, що їх дії оцінюються [5]. Побожовання негативної зовнішньої оцінки, насамперед з боку незнайомих людей, мобілізує індивіда, що дозволяє йому показувати більш якісні та високі результати. І навпаки, відсутність цього чинника призводить до послаблення самоконтролю і, як наслідок, погіршення результату. Задля подолання соціальної ледачості необхідно під час діяльності навчального колективу визначити критерії оцінювання індивідуальної діяльності кожного члена колективу, причому не тільки з боку викладача, але й з боку інших осіб, які навчаються, куратора академічної групи, представників адміністрації тощо. Уважаємо, що особливу увагу необхідно звертати на розвиток у студентів потреби в адекватній самооцінці своїх дій, що, в

свою чергу, уможливило формування такої фундаментальної характеристики людського життя, як рефлексія.

Аналізуючи хибні та недоліки групової роботи, слід зазначити, що їх наявність не є контраргументом до твердження про необхідність активного використання групових форм роботи на заняттях та в позанавчальний час. Емпіричні дослідження довели, що групи можуть швидко приймати розумні рішення та можуть справлятися з цим краще, ніж їх найобдарованіші учасники. Знання про небезпеки, що можливі під час організації навчальної співпраці та взаємодій, необхідні кожному педагогові для успішного їх запобігання або подолання. За умов правильно організації навчання з використанням групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності, формування у кожного члена групи усвідомлення цінності свого внеску у спільну справу, створення достатньої вмотивованості й зацікавленості в досягненні адаптивних результатів, урахування особливостей міжособистісних відносин, розподілу статусних ролей та створення сприятливого психологічного клімату можлива продуктивна діяльність навчального колективу.

Підеумовуючи аналіз проблем організації групових форм навчально-пізнавальної діяльності, маємо підкреслити те, що вона, на нашу думку, є найбільш ефективним механізмом створення навчального колективу, хоча сам колектив уявляється як якийсь ідеальний конструкт. Стверджувати актуальність цих питань нам дозволяють такі чинники. По-перше, групові форми організації навчально-пізнавальної діяльності є більш ефективними, ніж індивідуальні, про що свідчать і великий обсяг наукової психолого-педагогічної літератури, і власний педагогічний досвід. По-друге, такі характеристики колективу, як позитивний психологічний клімат, згуртованість, організованість, спрацьованість, статусна та рольова диференціація становлять вагомий інструменти ефективної соціалізації молоді людини, протидія антисоціальним впливам, умови формування таких значущих особистісних якостей, як толерантність, співчуття, почуття співпричетності та співдії.

Визначаючи головною метою навчально-виховного процесу формування творчої індивідуальності особи, яка навчається, ми розглядаємо використання групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності як один з ефективних інструментів у цьому процесі. Наша позиція зумовлюється такими аргументами:

- продуктивна співпраця з іншими особами дозволяє людині досягти особисто значущих результатів, формує та розвиває в ній такі визнані загальнолюдські цінності та вміння, як толерантність, відповідальність за свої вчинки, вміння знаходити розумний компроміс та одночасно відстоювати свою позицію;

- збагачення контактів в умовах спільної діяльності зменшить негативний вплив психологічних чинників, що призводять до протиставлення себе суспільству, виникнення різноманітних форм антисоціального протесту;

- навички роботи в команді створюють підґрунтя для більш щадного «влиття» до суспільства, усвідомлення індивідуумом себе як дієздатного, дієтворчого елемента суспільства;

- позитивний психологічний клімат, згуртованість, організованість, спрацьованість, статусна та рольова диференціація становлять вагомий інструменти ефективної соціалізації молоді людини, є протидією антисоціальним впливам, умовами формування таких значущих особистісних якостей, як толерантність, співчуття, почуття співпричетності та співдії.

Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. –

СПб. : Питер, 2001. – 288 с. **2. Кричевский Р. Л.** Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 207 с. **3. Лийметс Х. Й.** Групповая работа на уроке / Х. Й. Лийметс. – М. : Знание, 1975. – 64 с. **4. Ложкін Г.** Команда як колективний суб'єкт спільної діяльності / Григорій Ложкін // Соціальна психологія. – 2005. – № 5 – С. 52–58. **5. Майерс Д.** Социальная психология / David G. Myers; [перев с англ.]. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 1996. – 684 с. **6. Общение и оптимизация совместной деятельности** / под ред. Г. Андреевой, Я. Яноушека. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 301 с. **7. Онищук В. О.** Активізація навчання старшокласників / В. О. Онищук. – К. : Рад. школа, 1978. – 128 с. **8. Орбан-Лембрик Л. Е.** Соціальна психологія : [підручник] : / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2006. – Кн. 2 : Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія. – 2006. – 560 с. **9. Ярошенко О. Г.** Проблеми групової навчальної діяльності школярів : дидактико-методичний аспект : [монографія] / О. Г. Ярошенко. – К. : Станица, 1999. – 158 с. **10. Janis I. L.** Groupthink: Psychological studies of policy decisions and fiascos (2nd ed.). – Boston: Houghton Mifflin, 1983. – 351 p.

Аліна Слюта

УДК 37.091.12:504+378.147.091.33–027.22

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ ДЛЯ ЗАСТОСУВАННЯ ЇХ У МАЙБУТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Слюта А. М. Педагогічні умови формування професійних умінь студентів-екологів у процесі виробничої практики для застосування їх у майбутній діяльності.

У статті узагальнено педагогічні умови формування професійних умінь студентів-екологів у процесі виробничої практики для застосування їх у майбутній діяльності. Автор наголошує на необхідності підвищення педагогічних вимог до якості професійної підготовки фахівців-екологів.

Ключові слова: професійні вміння, виробнича практика, студенти-екологи, професійна діяльність, професійна підготовка.

Слюта А. Н. Педагогические условия формирования профессиональных умений студентов-экологов в процессе производственной практики для применения их в будущей деятельности.

В статье обобщены педагогические условия формирования профессиональных умений студентов-экологов в процессе производственной практики для применения их в будущей профессиональной деятельности. Автор обращает внимание на необходимость повышения педагогических требований к качеству профессиональной подготовки специалистов-экологов.

Ключевые слова: профессиональные умения, производственная практика, студенты-экологи, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка.

Slyuta A. N. Pedagogical conditions of professional skills to students of environmental practices in the production process for use in their future activity.

The paper summarizes the pedagogical conditions of professional skills to students of environmental practices in the production process for use in their future professional activity. The author draws attention to the need to improve the quality of pedagogical conditions of training of environmental specialists.

Key words: professional skills, manufacturing practice, students-environmentalists, professional activity, professional training.

Соціальна потреба підготовки висококваліфікованих спеціалістів у галузі екології для сучасного виробництва висуває низку кваліфікаційних вимог до педагогічних працівників вищих навчальних закладів, які мають забезпечити таку підготовку кадрів, щоб задовольнити зазначену соціальну потребу. Пріоритетною з-поміж цих вимог є необхідність реалізації інтегративної, професійної підготовки майбутніх фахівців-екологів, яка передбачала б системне поєднання практичних умінь і отриманих знань в процесі навчання в ході проходження ними виробничої практики.

Професійну підготовку еколога ми розглядаємо як процес оволодіння особистістю цінностями фахової діяльності, професійно необхідними знаннями, вміннями і навичками, які є основою готовності до професійної діяльності. Проблема виявлення умов, які ефективно забезпечують формування готовності людини до певної поведінки і діяльності, не втрачає своєї актуальності. У практиці вищої екологічної освіти вона становить інтерес для багатьох дослідників. Про це свідчать публікації [2; 4; 6].

Грунтуючись на аналізі наукової літератури, підготовку еколога до майбутньої професійної діяльності ми розуміємо як складний процес набуття і використання природничих, психолого-педагогічних і соціально-гуманітарних знань, формування цінностей, необхідних для розв'язання виробничих питань і творчого використання професійних умінь. Важливим результатом професійно-педагогічної підготовки майбутнього спеціаліста є його готовність до застосування професійних умінь у майбутній професійній діяльності [4, с. 137–144].

У свою чергу, недостатність вивчення методичних орієнтирів щодо формування професійних умінь майбутніх фахівців на засадах виробничої практики спричинила одну з проблем дослідження – визначення сукупності педагогічних умов, що стимулюють формування у студентів-екологів професійних умінь у процесі проходження майбутніми фахівцями виробничої практики.

Мета статті: узагальнити педагогічні умови формування професійних умінь студентів-екологів у процесі виробничої практики задля застосування їх у майбутній професійній діяльності.

Екологічна освіта у вищих навчальних закладах України, на думку М. Швед, здійснюється за двома основними напрямками – шляхом упровадження екологічних понять і проблем до змісту окремих дисциплін (екологізація змісту) та у процесі організації спеціальних екологічних курсів фахової підготовки [6]. Звернемо увагу саме на професійну, зокрема на підготовку фахівців-екологів у процесі проходження ними виробничої практики як невід'ємного компонента системи вищої освіти України.

Як зазначає С. Гончаренко [1, с. 275], професійна освіта є результатом оволодіння певним рівнем знань, умінь і навичок діяльності з конкретного фаху. Отже, професійна підготовка є невід'ємним компонентом єдиної системи освіти, а її зміст передбачає поглиблене засвоєння основ та технологій виду праці, розвиток професійних навичок та умінь, формування якостей особистості, важливих для роботи в обраній галузі.

Процес формування професійних умінь студентів-екологів відбувається тоді, коли ці вміння «працюють» у різних видах навчально-пізнавальної діяльності. Отже, формування професійних умінь може бути ефективнішим, якщо залучити студентів до навчально-пізнавальної діяльності як репродуктивного, так і проблемного, проблемно-пошукового і творчого характеру в їх поєднанні, з урахуванням поетапної системи навчання [2, с. 223–229].

Поняття «готовність» уміщує понад 40 компонентів, що свідчить про його багаторівневий характер. У психолого-педагогічних дослідженнях поняття розглядається як особистісне інтегральне утворення, яке включає мотивацію, психічні, моральні, професійні (практичні) особливості індивіда [3, с. 6].

На нашу думку, поняття «готовність» до професійної екологічної діяльності – це складне інтегративне утворення, єдність особистісних, індивідуально-психологічних якостей і систем професійних знань, умінь та навичок. Основними компонентами готовності є мотиви, а саме: цінність діяльності, наявність професійних знань, володіння професійними вміннями і практичними навичками. Саме інтегральне взаємопов'язане і взаємозумовлене утворення цих компонентів і є «готовністю».

Під педагогічними умовами ми розуміємо обставини, що забезпечують ефективне формування готовності студентів-екологів до застосування набутих знань у процесі навчання на практиці у майбутній діяльності. Такими є:

- сприяння позитивній мотивації студентів-екологів до майбутньої професійної діяльності;

- усвідомлення значущості професійних умінь для застосування їх у процесі професійної діяльності;

- орієнтування екологів на прийняття виробничих рішень у майбутній професійній діяльності;

- ґрунтовна практична підготовка майбутнього еколога на принципах міжпредметності, інтегративності, системності й узгодження задля формування системних знань про цілі, принципи, методи та засоби екологічної і природоохоронної діяльності на засадах парадигми сталого розвитку;

- реалізація вимог особистісно зорієнтованого навчання студента-еколога щодо його інтелектуальних інтересів та особистісних потреб, установок;

- реалізація потенціалу природничих та соціально-гуманітарних знань, оперування професійними вміннями;

- сприяння сформованості достатнього рівня емоційно-моральної культури і здатності до самовдосконалення, креативності, ініціативності;

- створення відносин співробітництва педагогів і студентів на основі взаємоповаги, взаєморозуміння й потреби у спільній пізнавальній діяльності;

- забезпечення можливостей вільного вибору студентами-екологами майбутнього місця (організації, підприємства, установи) для проходження виробничої практики, в тому числі з урахуванням теми дипломного проекту;

- забезпечення єдності основних компонентів підготовки студентів-екологів до застосування професійних умінь у майбутній професійній діяльності (мотиваційного, діяльностного, особистісного, пізнавального, аксіологічного).

Отже, загальна схема педагогічних умов формування готовності студентів-екологів для застосування професійних умінь у процесі виробничої практики у майбутній професійній діяльності вимагає, зокрема, ґрунтовної екологічної підготовки майбутнього еколога на принципах міжпредметності, інтегративності, системності й узгодження; усвідомлення майбутнім екологом своєї ролі (як фахівця, особистості); забезпечення єдності основних компонентів підготовки студентів-екологів до застосування професійних умінь у майбутній професійній діяльності.

Відповідно до розробок Н. Тализіної [5], а саме моделі спеціаліста з позиції тих професійно значущих якостей, яких майбутній фахівець-еколог повинен набути під час навчання у ВНЗ, особливу увагу приділено компетентності, насамперед професійним (загальноінженерним та предметним), загальнонауковим, інструментальним,

комунікаційним, соціально-особистісним. Мотиваційними якостями є: усвідомлений інтерес до дійсності, цілеспрямованість, спроможність до творчості, підвищення професійної мобільності, прагнення до професійного зростання, гнучкість. Індивідуальний стиль пізнавальної діяльності передбачає розвиток розумових здатностей, когнітивні навички (аналіз, синтез, абстракція, узагальнення, порівняння, індукція і дедукція), перцептивні навички (сприйняття, розуміння, оцінка, емпатія), рівень розвитку рефлексії (самооцінка, самоконтроль, самоаналіз), прогностичні навички (антиципація, висування гіпотез).

На нашу думку, розвивати професійні вміння можна за рахунок посилення практичної спрямованості, а саме – у процесі виробничої практики (студент застосовує знання певного курсу стосовно об'єктів, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю) та встановлення і зміцнення міждисциплінарних зв'язків (студенти застосовує набуті знання під час вивчення інших курсів у нових та застосування професійних умінь у нетипових ситуаціях).

У процесі проходження виробничої практики у студентів-екологів формується цілісне ставлення до екологічних знань, до розуміння їх пріоритетності в подальшій професійній діяльності, розв'язання екологічних, економічних і соціальних проблем сучасності.

З позиції педагогічних умов основна мета підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ полягає у формуванні та розвитку в них ключових (надпредметних) і професійних умінь, причому ефективність і результативність цих взаємопов'язаних процесів безпосередньо залежить від основних складників навчання. Отже, до основних професійних умінь, які формуються у процесі проходження студентами-екологами з урахуванням набутих знань під час навчання, відносимо насамперед такі:

- уміння користуватися професійною (екологічною) мовою, здатність творчо мислити, набуття дослідницького досвіду;
- уміння володіти комунікативними якостями і застосовувати їх у сфері майбутньої діяльності, а також під час самостійної роботи, у процесі колективної (групової) роботи;
- уміння застосовувати інформаційно-комунікаційні технології для самостійного здобуття необхідної інформації, презентації результатів діяльності;
- уміння користуватися вимірювальними приладами для вимірювання параметрів довкілля в майбутній професійній діяльності;
- уміння використовувати методи оцінки впливу господарської діяльності на навколишнє середовище;
- уміння розраховувати економічний збиток від забруднення навколишнього середовища підприємствами виробничої і соціальної сфери;
- уміння розробляти систему заходів, що формують екологічну політику підприємства;
- уміння розробити систему інформаційного забезпечення екологічного моніторингу на підприємстві та обґрунтувати необхідність упровадження системи екологічного контролю на підприємстві;
- уміння працювати в колективі, самостійно приймати рішення та нести за них відповідальність;
- уміння самостійно планувати й організувати свою діяльність, зокрема експериментальну.

Виходячи з вище зазначеного, зауважимо, що виробнича практика відіграє важливу роль у системі вищої професійної освіти. Вона не лише сприяє формуванню

цілісного наукового світогляду майбутніх фахівців-екологів, але й слугує фундаментом для перебудови їхньої свідомості в напрямку переходу наступних поколінь від суспільства споживання до суспільства, що формує свої стосунки з природою на основі ноосферних принципів.

Підсумовуючи, зазначимо необхідність підвищення педагогічних вимог до якості професійної підготовки фахівців-екологів не лише у вищих навчальних закладах, а й в установах проходження виробничої практики студентів-екологів. Порушена проблема зумовила пошуки ефективних підходів до вдосконалення процесу виробничої практики майбутніх фахівців та орієнтацію на кінцевий результат підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Уважаємо, що за допомогою якісної організації виробничої практики з урахуваннями педагогічних умов, її практичного спрямування студенти-екологи зможуть здобути не лише гідну освіту, набуті професійних умінь, а й віднайти своє місце у житті, успішно вирішувати екологічні й виробничі проблеми, знаходити екологічні рішення.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с. **2. Мамрич С. М.** Концептуальні засади ступеневої підготовки фахівців у навчально-науково-виробничих комплексах / С. М. Мамрич // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 2. – С. 223–229. **3. Ничкало Н. Г.** Педагогічна книга майстра виробничого навчання: [навч.-метод. посіб.] / Н. Г. Ничкало, В. О. Зайчук, Н. М. Розенберг та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – [2-е вид., доп.]. – К.: Вища шк., 1994. – 76 с. **4. Помиткін Е. М.** Психолого-педагогічні засади духовно орієнтованої підготовки спеціалістів науково-гуманітарного профілю / Е. М. Помиткін // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 6. – С. 137–144. **5. Талызина Н. Ф.** Теоретические основы разработки модели специалиста / Н. Ф. Талызина. – М.: Знания, 1986. – 112 с. **6. Швед М. С.** Розвиток екологічного мислення студентів університету в процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / М. С. Швед. – К., 1997. – 24 с.

УДК 37.015.31:008

Володимир Томашевський

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У СИСТЕМІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Томашевський В. В. Проблема професійної підготовки майбутніх дизайнерів у системі вищих навчальних закладів.

У статті розглянуто роль естетичної культури у процесі підготовки майбутніх дизайнерів у системі вищих навчальних закладів України на сучасному етапі розвитку суспільства, а також її структуру, надано характеристики окремих структурних компонентів естетичної культури, а саме естетичної свідомості й естетичної діяльності та їх складових категорій.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх дизайнерів, естетична культура, естетична свідомість, естетична діяльність.

Томашевский В. В. Проблема профессиональной подготовки будущих дизайнеров в системе высших учебных заведений.

В статье рассмотрена роль эстетической культуры в процессе подготовки будущих дизайнеров в системе высших учебных заведений Украины на современном

етапе розвитку общества, а также ее структура, представлена характеристика отдельных структурных компонентов эстетической культуры, в частности эстетического сознания и эстетической деятельности и составляющих их категорий.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих дизайнеров, эстетическая культура, эстетическое сознание, эстетическая деятельность.

Tomashevskiy V. V. The problem of the professional preparation of future designers in the system of the higher education.

In article is considered the role of the aesthetic culture in process of the professional preparation of future designers the system of the higher education on the contemporary stage of society's development, and also her structure, represented the character of separate structure components, in particular aesthetic consciousness and aesthetic activity, their categories.

Key words: professional preparation of future designers, aesthetic culture, aesthetic consciousness, aesthetic activity.

Питання професійної підготовки фахівців різних галузей у сфері освіти на сучасному етапі розвитку українського суспільства ставляться досить широко. Зважаючи на це, нині студенту вищого навчального закладу вже недостатньо володіти тільки навичками практичного характеру, навіть якщо вони будуть відповідати найвищому рівню якості, – необхідно усвідомлювати реальну чи приховану користь або шкоду від того чи того виду діяльності, володіти знаннями функціонування системи загалом і мати на увазі причино-наслідкові зв'язки між окремими її елементами. Тим більше це важливо для професійної підготовки майбутніх дизайнерів, адже роль і значення дизайн-діяльності для сьогодення і майбутнього величезна – це перенесення сприймання гармонійних і красивих предметів і явищ дійсності в естетико-культурну площину, естетизація естетичного, якщо так можна висловитися.

Професійна підготовка майбутніх дизайнерів у системі вищих навчальних закладів посередництвом естетико-культурного наповнення особистості постає одним із ключових питань підготовки висококваліфікованих кадрів у галузі дизайну як фахівців, що покликані нести і пропагувати ідеали краси, гармонії, змістовно насичувати навколишнє середовище продуктами матеріальної та духовної культури високого гатунку.

Свого часу проблемами професійної підготовки опікувалися вітчизняні (Є. Антонович, В. Даниленко, М. Куленко, М. Ліфінцев, В. Прусак, С. Рибін, В. Сьомкін, В. Титаренко та ін.) та зарубіжні (У. Аренс, Ф. Джефкінс, Г. Мінервін, О. Чернишов, П. Шпара та ін.) дослідники. Питання формування естетичної культури особистості розглядалося радянськими науковцями (М. Каган, М. Киященко, О. Лармін, М. Лейзеров та ін.) та сучасними педагогами (В. Бутенко, П. Гаврилук, М. Євтух, І. Зязюн, В. Іванов, А. Комарова, Л. Левчук, В. Лозовий, Л. Масол, Н. Миропольська, Н. Нічкало, О. Рудницька, В. Толстих, Г. Шевченко та ін.).

Праці названих вище науковців стали теоретичним підґрунтям для нашого дослідження й зумовили тематику та *мету статті* – дослідити роль естетичної культури у процесі професійної підготовки майбутніх дизайнерів у системі вищих навчальних закладів України.

Сучасні дослідження доводять, що важливим результатом підготовки фахівця в системі професійної освіти є не стільки сформована система знань, умінь й узагальнених способів виконання професійних функцій, скільки професійно

зорієнтована особистість, здатна до самореалізації. Естетична культура в цьому сенсі постає інтегративною якістю особистості, що складається з когнітивного, емотивного й поведінкового компонентів та надає можливість для творчої самореалізації людини за законами краси відповідно до висоти морально-духовних ідеалів. Оптимізація шляхів підвищення естетичної культури особистості у вищих навчальних закладах передбачає акцентування уваги на інтеграції всіх елементів культури: трудової, виробничої, побутової, фізичної, духовної, культури спілкування тощо, а сама естетична культура мислиться як складник підготовки майбутнього фахівця в системі професійної освіти [6, с. 61].

Якщо говорити про підготовку майбутніх дизайнерів до професійної діяльності, то в цьому випадку естетична культура повинна стати тією узагальнювальною сферою, через яку заломлюється все, що людина відчуває, про що вона мислить і мріє, що робить практично. «У формуванні естетичної культури мистецтву взагалі належить особливе місце за будь-яким фактом художньої творчості у будь-якому виді мистецтва» [1, с. 175].

У своїх працях М. Гальперін, С. Голдентрихт, М. Каган, А. Лосев, Ю. Лотман, В. Нестеренко, Л. Новикова та інші здійснили спробу виявити різноманітні структурні утворення естетичної культури суспільства і наголошували на тому, що основними її компонентами є естетична діяльність та естетична свідомість. Естетична свідомість (споглядання) – це форма духовної, внутрішньої активності суб'єкта, що виростає із зовнішніх, матеріально-практичних форм його діяльності. Практична естетична діяльність є зовнішньою, матеріальною формою естетичної активності суб'єкта, що стимулюється і контролюється його естетичною свідомістю і тісно з нею взаємодіє.

Загальноприйнято до структури естетичної культури особистості відносити естетичну свідомість, що відтворюється в ідеалах, потребах, настановах, смаках, поглядах, концепціях, та естетичну діяльність у праці, побуті, під час спілкування, у суспільному житті, спорті тощо.

Естетична культура особистості – це ступінь, рівень оволодіння естетичною культурою суспільства. «Естетична культура забарвлює емоцію, і волю, і розум людини вмінням бачити, відчувати та створювати красу» [1, с. 174].

На відміну від суспільної естетичної свідомості, що містить у собі все багатство знань та художнього досвіду, індивідуальна свідомість, або свідомість окремої особистості, «як би вона не була розвинута, не може повністю охопити сукупність знань, якими володіє людство» і більшою мірою «залежить від суспільних потреб і ідеалів» [3, с. 99]. Незважаючи на це, у структурі естетичної свідомості особистості багато спільного з естетичною свідомістю суспільства, того, що значною мірою впливає на формування естетичної культури особистості, а отже, і на професійну підготовку майбутніх фахівців із дизайну.

Важливість ролі естетичної свідомості як одного зі структурних компонентів естетичної культури для професійної підготовки майбутніх дизайнерів у системі ВНЗ полягає в тому, що вона стає своєю природою емоційно-оцінна, а у своєму функціонуванні – універсальна. А. Комарова зазначає, що естетична культура особистості відображає рівень розвитку естетичної свідомості, здатність і потребу естетично сприймати дійсність, брати участь в естетичній діяльності, що втілюється в естетичних цінностях [2, с. 19].

Емоційно-оцінний характер естетичної свідомості особистості визначається тим, що естетичне засвоєння світу нерозривно пов'язане з конкретною чуттєвістю і цілісністю відтворення [2, с. 38], а «в умінні людини вловлювати міру, навіть коли

вона рухома і раціонально незбагненна, є важлива особливість її естетичної культури» [8, с. 7].

З позиції психологічної науки сутність свідомо-естетичних відношень полягає в тому, що вони розгортаються в усіх видах спеціалізованих діяльностей, зокрема і в професійній дизайнерській діяльності, і створюють у людини настанову на досягнення її універсальності. З одного боку, естетична свідомість пов'язує естетичне засвоєння світу як специфічну людську діяльність з іншими видами діяльності особистості, а з іншого – є опосередковуючим елементом активної взаємодії результатів естетичної діяльності на всі види життєдіяльності та на образ життя загалом [2, с. 36].

Основними й найбільш сталими компонентами естетичної свідомості вважають:

а) естетичні почуття, що представляють специфічне переживання людиною її ставлення до дійсності, до інших людей, до своєї діяльності, до творів мистецтва;

б) естетичні оцінки як специфічні судження про природу і суспільство, про продукти людської праці і твори мистецтва;

в) естетичні смаки як здатність до естетичної оцінки;

г) естетичний ідеал як уявлення про естетичну досконалість життя і досконалу людину;

д) естетичні погляди як сукупність ідей, думок, суджень про естетичне в дійсності і мистецтві;

е) естетичні теорії як система понять про сутність естетичного, головних принципів його пізнання в дійсності і в мистецтві, про природу і суспільну роль естетичної і художньої діяльності людей [4, с. 12].

У визначенні структури естетичної свідомості пропонується також й інший підхід розподілу її на певні рівні, а саме: суспільно-психологічний та ідеологічний (світоглядний) з позиції соціологічної, буденний та теоретичний – з гносеологічної. В. Горинь додає до цього ще й мистецтво як найвищу форму естетичної свідомості, що довершує цілісну картину загальної структури. Різниця означених вище рівнів полягає у ступені глибини та точності відображення навколишньої дійсності [4, с. 13].

Вивчаючи феномен естетичного засвоєння світу людиною, М. Каган слушно зазначає, що «на відміну від наукової чи моральної діяльності, які зорієнтовані на конкретно визначені явища, їх об'єктивні якості реального світу або людські вчинки та взаємовідносини, естетична культура, як і естетична діяльність, не має скільки-небудь чітко визначеного об'єкта. Вона спрямована не на окремі певні предмети чи явища, а на все, що реально існує. При цьому естетична діяльність зорієнтована не на предмети і явища самі по собі, а на те, як визначаються їх внутрішні якості в їх зовнішній формі, наскільки ці якості виявляються і сприймаються чуттєво незалежно від того, чи йдеться про мінерал або рослину, тварину чи людину, про виробничий процес або стихійне явище» [8, с. 6]. Ця обставина, за словами М. Кагана, з необхідністю призводить до того, що «естетична культура, як і естетична діяльність, не набуває самостійного, автономного буття, а немов насичує собою всі інші види діяльності, всю людську культуру» [8, с. 6].

За радянських часів розвиток естетичної культури особистості на основі діалектико-реалістичного методу визначався окремими положеннями. Уважалось, що «пізнання дійсності починається з чуттєвого сприйняття і, водночас процес пізнання – це діалектична єдність чуттєвого і раціонального; основою виникнення і розвитку естетичних почуттів постає трудова діяльність; фундаментом всебічного естетичного розвитку особистості є матеріальні умови життя людей; естетичне міститься в умовах

та меті перетворення людьми дійсності відповідно до своїх ідеалів; естетичне як духовне формування людини в цілому безпосередньо пов'язане з загальними потребами практичного перетворення суспільства; естетичне ставлення має загальний характер тому, що охоплюються всі сфери діяльності людини» [5, с. 28]. Відкинувши окремі положення суто ідеологічного характеру, слід зазначити, що загалом окреслена вище характеристика естетичної культури особистості не втрачає актуальності і донині.

«Естетична культура особистості – це єдність почуттів, смаків та ідеалів, що матеріалізуються у процесі перетворення світу за законами краси. Це культура чуттєвого засвоєння і перетворення світу відповідно до створених певним суспільством можливостей для максимального розкриття сутнісних сил людини» [5, с. 41]. «Під час цього процесу відбувається моральне насичення нашої чуттєвості, яке якнайбільш успішно здійснюється в мистецтві» [5, с. 80].

Це, на нашу думку, ріднить естетичну культуру як діяльність та дизайн. Саме дизайнерська діяльність і є значною мірою такою естетичною діяльністю, а професійна підготовка фахівців означеного напрямку якнайповніше відчуває на собі вплив естетичного компонента. Естетична культура сприяє розвитку в особистості образного мислення, мислення за аналогією та асоціацією, цільності сприйняття конкретних образів, розвитку фантазії, зорового уявлення, інтуїції. «Професійна(дизайнерська) діяльність, що є специфічною за своїм змістом та функціями, зумовлює своєрідність вияву естетичної культури особистості, її трансформацію у структуру та якість професійної культури людини» [1, с. 178].

Унікальність дизайн-діяльності полягає в тому, що вона є не тільки вузькопрофесійною художньою або конструкторською діяльністю, а наскрізь пронизана естетичним змістом, і розуміння цього майбутніми дизайнерами надає можливість розглядати і застосовувати її не тільки до зміни зовнішнього природного чи предметного середовища, але й до життя самої людини, можливості змінювати себе, свій світогляд на краще, змінювати відповідно до вимог нового тисячоліття, вимог, продиктованих новим часом та еволюцією суспільства.

За словами В. Прусака, «уже сьогодні дизайн необхідно розглядати як концепцію способу життя. Тому він повинен не тільки формувати естетичні ідеали, визначати потреби та орієнтувати суспільство на ті продукти й матеріали, які існують в достатній кількості і не несуть шкоди навколишньому середовищу; не тільки впливати на економічне використання ресурсів, але творити середовище життєдіяльності, яке сприяло б лише здоровому способу її життя» [7, с. 83].

Від дизайн-освіти до дизайну свідомості! І в цьому сенсі естетична культура і є тим стрижнем, навколо якого органічно переплітаються і професійні вміння і навички, і світоглядні знання, і особистий естетичний та культурний досвід людства. Саме естетична культура майбутнього дизайнера спрямовує його в необхідне русло, свідомо керує його діяльністю. «Естетична свідомість не тільки пробуджує людину на досягнення ідеалу, але водночас і реально існує у формі повсякденних суспільних відносин, є моментом естетичного аспекту взаємодії людини з природою і моментом естетичного аспекту соціально-історичного процесу» [5, с. 62].

Професійна підготовка майбутніх дизайнерів завдяки формуванню високої естетичної культури фахівців дизайнерського спрямування як складника цілісного процесу становлення гармонійно розвинутої особистості, потребує нині конкретизації її змісту, визначення шляхів забезпечення її ефективності за певних педагогічних умов. Із швидким розвитком інформаційних технологій людство перейшло епоху,

яка потребує системного підходу до вивчення естетичного впливу дизайну на розвиток суспільства у взаємозв'язку з усіма галузями наукових знань.

Нині стає очевидним, що технократичний устрій (система) поволі вичерпує себе. Розвиток найновітніших технологій передбачає швидке (протягом кількох років або десятиріч) й у значних обсягах невідворотне використання природних ресурсів, що накопичувалися тисячоліттями. Окрім цього, будь-яке виробництво (навіть екологічно «чисте») вимагає переробки матеріалу і передбачає певний відсоток відходів, що забруднюють оточення. Шкода, яку несе в собі подальше нарощення технічних та технологічних ліній та методів розвитку і господарювання, відчутно виявляється останнім часом в тому чи тому куточку нашої планети.

Завдяки дизайну як продуктивній образно-предметній діяльності є можливість змінити погляд на доцільність людського існування, на красиве і корисне, і ствердно відповісти на одвічне питання підпорядкованості одне одному. Висока естетична культура особистості, що формується під впливом дизайну (освіти чи професійної діяльності), передбачає наявність цілісного світогляду та світовідчуття, системи поглядів, смаків, ідеалів та цінностей, що ставить понад усе життя людини, її здоров'я. Усвідомлення себе не тільки частиною екосистеми планети, частиною її біосфери, але й одиницею, здатною завдяки уяві, образному мисленню та практичній діяльності перетворювати все існуюче на Землі на красиве і корисне для людини, дозволяє дизайнеру виявляти активну позицію в майбутньому позитивному перетворенні світу.

Реальна потреба особистості в пізнанні, спілкуванні з природою та іншими людьми, творами мистецтва і, що найважливіше, у творчості як гармонійному та естетичному перетворенні навколишнього світу робить процес підготовки майбутніх фахівців з дизайну осмисленим та змістовним. Це знаходить відображення у світогляді особистості, ознаками якого є світоглядна інформація, отримана в ході творчого засвоєння і привласнення знань; самосвідомість, що досягається в ході рефлексії і визначення свого місця у світі; формування картини майбутнього, образу світу, самовизначення, а засвоєний засіб духовно-практичної і духовно-теоретичної діяльності дозволяє гармонійно і творчо конструювати і досягати мети свого життя і діяльності.

У цьому сенсі, розуміння естетичних ідеалів щодо продуктів дизайнерської діяльності повинно виходити передусім з доцільності їх подальшого використання людиною, збереження природних ресурсів та принесення користі природі та людству.

Отже, здійснюючи значний вплив на процес професійної підготовки і становлення майбутніх дизайнерів, естетична культура формує іншу, нову якість мислення, започатковує розвиток у людини цілої низки загальнокультурних здібностей на вимогу часу.

З огляду на це актуальною є проблема підготовки майбутнього дизайнера в єдності професійно-практичного досвіду та формування його естетичної культури в сучасних умовах зміни пріоритетності дизайнерської освіти, тобто цілісного підходу до фахової, психолого-педагогічної, методичної та науково-дослідницької діяльності, формування особистісних смислів не лише в межах монохудожнього простору дизайну, але й в умовах розв'язання проблеми його цілісного розвитку в контексті інтеграції, взаємопроникнення різних видів художньої діяльності, їх взаємозв'язків та активної взаємодії.

Література

1. Естетика: [навч. посіб.] / [Колесніков М. П., Колеснікова О. В., Лозовой В. О.

та ін.]; за ред. В. О. Лозового. – К. : Юрінком Інтер, 2003. – 208 с. **2. Комарова А. И.** Эстетическая культура личности / Алина Ивановна Комарова. – К. : Вища шк., 1988. – 152 с. **3. Корниенко В. С.** О законах красоты / Василий Степанович Корниенко. – Х. : Изд-во Харьковского ун-та, 1970. – 224 с. **4. Кунчева Л. И.** Эстетические взгляды общества и художественная культура / Людмила Ивановна Кунчева. – М. : Наука, 1979. – 248 с. **5. Липский В. Н.** Эстетическая культура и личность / Владимир Николаевич Липский. – М. : Знание, 1987. – 128 с. **6. Лісова С. В.** Естетична культура особистості як складова підготовки майбутнього фахівця в системі професійної освіти / С. В. Лісова // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2010. – Вип. 50. – С. 60–63. **7. Прусак В. Ф.** Організаційно-педагогічні засади підготовки майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах України: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Прусак Володимир Федорович. – Івано-Франківськ, 2006. – 211 с. **8.** Эстетическая культура советского человека / под ред. М. С. Кагана. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1976. – 168 с.

УДК 378.147.091.33

Діна Тюріна, Лариса Макарова

ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ МОДЕЛЮВАННЯ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЕКОНОМІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Тюріна Д. М., Макарова Л. Г. Теоретичні питання формування вмінь моделювання у студентів вищих економічних навчальних закладів.

У статті розкрито науково-методичні засади процесу формування вмінь моделювання у студентів вищих економічних навчальних закладів: розкрито сутність поняття «уміння моделювання економічних об'єктів»; здійснено класифікацію вмінь моделювання економічних об'єктів відповідно до складників процесу моделювання; уточнено критерії, показники рівнів сформованості вмінь моделювання економічних об'єктів у студентів.

Ключові слова: моделювання, уміння, студент, вищий економічний навчальний заклад.

Тюріна Д. Н., Макарова Л. Г. Теоретические вопросы формирования умений моделирования у студентов высших экономических учебных заведений.

В статье раскрываются научно-методические основы процесса формирования умений моделирования у студентов высших экономических учебных заведений: раскрыта суть понятия «умения моделирования экономических объектов»; осуществлена классификация умений моделирования экономических объектов согласно составляющим процесса моделирования; уточнены критерии, показатели уровней сформированности умений моделирования экономических объектов у студентов.

Ключевые слова: моделирование, умение, студент, высшее экономическое учебное заведение.

Tyurina D. M., Makarova L. G. Theoretical Issues formation modeling skills in students of higher economic education.

The article deals with scientific and methodological basis of skills formation process modeling in students of higher economic education: the essence of concepts: «the ability of modeling of economic objects», the classification skills of modeling economic facilities in compliance with the modeling process, specified criteria, performance levels formation of economic objects modeling skills in students.

Key words: modeling, skill, student, institution of higher economical education.

Економічна освіта у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації має на меті підготовку фахівців-економістів із сучасним світоглядом, професійними знаннями інноваційного характеру, вмінням моделювати економічні об'єкти під час розв'язання соціально-економічних проблем.

Сучасна економічна діяльність характеризується складністю та комплексністю об'єктів, невизначеністю, багатофакторністю економічних процесів, вирішення яких потребує застосування перспективного, порівняльного аналізу для дослідження кількох варіантів можливих управлінських рішень, оцінювання значного обсягу інформації, прогнозування соціально-економічного розвитку, моделювання економічної ситуації. Це потребує змін у системі економічної освіти, зокрема вдосконалення підготовки майбутніх економістів.

Водночас результати пілотажного дослідження свідчать, що 52,2% від 385 майбутніх спеціалістів недостатньо володіють уміннями моделювання економічних об'єктів, а саме – самостійно визначати мету, розробляти моделі, аналізувати отримані результати; тільки 36,5% із 52 опитаних викладачів усвідомлюють необхідність формування зазначених вище вмінь у студентів, але часто не співвідносять зміст навчального матеріалу з доцільністю здійснення цієї роботи.

Аналіз результатів теоретичних напрацювань науковців щодо практичного досвіду підготовки фахівців економічного профілю у вищих навчальних закладах до майбутньої професійної діяльності дозволив виявити низку суперечностей між: необхідністю виявлення сутності, критеріїв, показників сукупності вмінь моделювання майбутніх фахівців економічного профілю та недостатньою розробленістю їх у науці та практиці. Усунення зазначених суперечностей, практичне значення проблеми й недостатня розробленість її теоретичних аспектів надають змогу стверджувати, що розв'язання проблеми формування вмінь моделювання у студентів вищих економічних навчальних закладів є актуальною вимогою сьогодення.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні засади формування вмінь моделювання у студентів вищих економічних навчальних закладів.

У процесі аналізу науково-педагогічних джерел (С. Архангельський, А. Вербицький, Б. Гнеденко, О. Горстко, І. Левіна, Л. Нічуговська, Г. Савченко, І. Теплицький, Л. Фрідман, В. Штофф та ін.) встановлено, що моделювання пов'язане з теоретичним і практичним дослідженням об'єкта шляхом конструювання й вивчення моделі, яка імітує суттєві властивості оригіналу, здатна замішувати його так, щоб її використання надало нову інформацію про цей об'єкт.

Як з'ясовано під час дослідження, успішне виконання професійної діяльності значною мірою залежить від сформованості в майбутнього фахівця економічного профілю вмінь моделювання економічних об'єктів. Для визначення й класифікації цих вмінь необхідно уточнити уявлення про поняття «вміння моделювання економічних об'єктів». На основі врахування різних поглядів науковців (О. Лаврентьева, І. Лукаш, І. Левіна, В. Паламарчук, Г. Савченко та ін.) у контексті дослідження під *умінням моделювання економічних об'єктів* маємо на увазі складний комплекс розумових і практичних дій, який забезпечує отримання інформації про досліджуваний об'єкт на основі попереднього вивчення, визначення його найсуттєвіших характеристик, конструювання моделі, її теоретичний та експериментальний аналіз, а також коригування створеної моделі на основі одержаної інформації.

Виходячи з того, що вміння – це складна сукупність розумових і практичних дій, яка передбачає: 1) усвідомлення мети й умов діяльності; 2) формування завдань

діяльності; 3) планування й вибір способів виконання дій; 4) контроль і самоконтроль за процесом діяльності [5], і проаналізувавши праці [1; 2; 3; 4; 6], ми дійшли висновку, що моделювання економічних процесів, явищ має такі етапи процесу моделювання: *постановка завдання моделювання* (визначення предмета й об'єкта дослідження економічних об'єктів); усвідомлення структурно-логічного взаємозв'язку між елементами об'єкта; визначення зв'язку між функціональною ознакою та чинниками; установлення взаємоузгодженості між чинниками, які впливають на результативність; аналіз наявності ресурсів моделювання (грошові засоби, час, програмне забезпечення, інформаційне забезпечення, наявність персоналу тощо); визначення методів дослідження (вибір методів для забезпечення виконання поставленого завдання); перевірка можливості отримання всіх первинних даних для проведення дослідження обраним методом); *розроблення моделі* (визначення мети та завдань дослідження економічних процесів і систем); з'ясування джерел і періоду формування економічної інформації; визначення способу отримання економічної інформації; визначення форми подання економічної інформації; безпосереднє збирання економічної інформації; висування гіпотез і розроблення припущень; групування первинної економічної інформації у зведених табличних формах; проведення формальної та логічної перевірки даних; аналітичне опрацювання економічної інформації (оцінка повноти, достовірності, суттєвості, можливості порівняння, неперервності, адаптивності, оперативності, перспективності); пошук критеріїв, за якими оцінюватиметься достовірність моделі; подання результатів моделювання; оцінка надійності рівняння зв'язку; виявлення узгодженості одержаних знаків коефіцієнтів із загальноекономічним уявленням; інтерпретація одержаного рівня; з'ясування початкових даних, обмежень і критеріїв досягнення мети, галузі використання та коло користувачів); *реалізація й аналіз моделі* (оцінювання розв'язку з різних позицій (конкретності, економічності, ефективності); визначення ефекту від реалізації моделі (можливість резервів за кожним чинником); визначення можливості застосування цієї моделі в подальших дослідженнях (прогнозуванні); визначення вірогідності застосування до інших економічних явищ; застосування моделі під час дослідження інших економічних процесів і систем; інтерпретація висновків; визначення на основі отриманих даних заходів, що сприятимуть виявленню та використанню резервів економії ресурсів; перевірка точності моделі та її адекватності реальному процесу); *рефлексія*, що є особливим етапом процесу моделювання, на основі якої відбувається коригування діяльності, критична оцінка здобутих знань і набутих умінь з огляду на поставлену мету й умови діяльності (визначення та оцінка досягнутих результатів; аналіз умов отримання результатів, ефективність методів, що застосовувалися; виявлення причин успіхів, невдач, помилок і труднощів; усвідомлення засвоєння методів моделювання економічних процесів і систем; корекція знань і умінь; пошук зв'язків між новими здобутими знаннями та попереднім досвідом).

Зазначені етапи вміння моделювати можна використовувати в різноманітних галузях економіки, при цьому змінюватиметься лише його операційний склад, тобто виконавча частина.

Відповідно до власного бачення сутності вмінь моделювання економічних об'єктів та їх ролі в професійній діяльності, виокремлення основних складників процесу моделювання (постановка завдання моделювання; розроблення моделі; реалізація й аналіз моделі, рефлексія) визначено групи вмінь моделювання економічних об'єктів:

– гностичні (уміння полягає в отриманні, аналізі й узагальненні інформації щодо

об'єкта моделювання);

– проектувально-конструктивні (уміння передбачає визначення цілей моделювання, можливості їх досягнення в конкретних умовах і комплексу відповідних завдань (або планування процесу моделювання відповідно до цілей), забезпечує оптимальний вибір форм і способів подання досліджуваного об'єкта);

– дослідницько-творчі (уміння полягає в застосуванні прийому моделювання в умовах розв'язання навчальної проблеми, у процесі виконання навчально-дослідницького завдання);

– оцінно-рефлексивний (уміння передбачає здійснення оцінної діяльності, спрямованої на себе, на осмислення й аналіз власних дій).

Викладене вище дозволило дійти висновку, що кожному із зазначених складників процесу моделювання відповідає певна група вмінь, яка забезпечує процес моделювання економічних об'єктів (табл. 1).

Таблиця 1

Класифікація вмінь моделювання економічних об'єктів		
Групи вмінь моделювання	Складники процесу моделювання	Перелік вмінь
1	2	3
Гностичні	Постановка завдання моделювання	Визначати суттєві ознаки, які характеризують якість специфіку економічного об'єкта дослідження; обґрунтовувати співвідношення частин об'єкта дослідження між собою; установлювати вплив різноманітних чинників на об'єкт; виявляти причинно-наслідкові зв'язки між елементами об'єкта дослідження
Конструктивно-проектувальні	Розроблення моделі	Визначати мету та завдання моделювання, форму, спосіб подання економічної інформації; складати алгоритм моделювання; синтезувати отриману інформацію у вербальні конструкції, текстові й графічні моделі; обґрунтовувати критерії оцінювання достовірності моделі, галузь її використання та коло користувачів
Дослідницько-творчі	Реалізація й аналіз моделі	Аналізувати отриманий розв'язок моделювання; порівнювати різні варіанти моделей та обирати найприйнятнішу; переносити отриманий результат на економічний об'єкт; виявляти загальні властивості досліджуваного об'єкта; визначати межі застосування моделі
Оцінно-рефлексивні	Рефлексія	Визначати умови правильності отриманих результатів; виявляти причини успіхів, невдач, помилок; здійснювати контроль і самоконтроль; доповнювати чи змінювати план, програму, форми й методи моделювання; оцінювати підсумки власної діяльності

Аналіз навчального плану та навчальних програм за галуззю знань 0305 «Економіка та підприємництво» дозволив констатувати, що формуванню знань і виробленню вмінь моделювання економічних об'єктів сприяють дисципліни як професійного, так і природничо-наукового та соціально-гуманітарного циклів (табл. 2).

Не менш важливу роль у процесі формування й розвитку вмінь моделювати відіграють навчальна, виробнича практики, виконання курсових і дипломних робіт. У період навчальної практики студенти набувають умінь моделювати окремі

управлінські задачі з обліку та фінансів, інформаційного моделювання. Проходження виробничої практики надає змогу застосовувати вміння комплексного моделювання під час виконання конкретних виробничих ситуацій в облікової і фінансовій діяльності суб'єктів господарювання.

Таблиця 2

Знання, необхідні для набуття вмінь моделювання економічних об'єктів

Знання	Назва навчальної дисципліни	Курс
1	2	3
Основні дефініції моделювання, етапи становлення та розвитку поняття «модель», «моделювання»	«Філософія», «Основи наукових досліджень», «Вступ до фаху “Фінанси і кредит”»	1
Моделі, які мали ключове значення в історії економіки	«Політична економія», «Макроекономіка», «Мікроекономіка», «Історія економіки та економічної думки»	1, 2, 3
Роль і місце моделювання, класифікація та сфера застосування моделей під час вивчення соціально-економічних явищ і виробничих процесів	«Математика для економістів», «Політична економія», «Мікроекономіка»	1, 2
Інформаційна база процесу моделювання, способи подання інформації в табличній і графічній формах	«Інформатика», «Статистика», «Економічний аналіз», «Управлінський облік»	1, 2, 3
Моделювання економічних ситуацій в умовах використання інформаційних технологій	«Математичне програмування», «Інформаційні системи й технології у фінансах»	3, 4
Сутність алгоритмічного моделювання в економіці, зміст процесу моделювання та його основні етапи, форми вираження моделей	«Статистика», «Економіка підприємства», «Економетрія», «Економічний аналіз», «Оптимізаційні методи та моделі»	2, 3, 4
Методика й техніка моделювання під час вивчення соціально-економічних явищ і виробничих процесів, прийняття управлінських рішень	«Економічний аналіз», «Аудит», «Статистика підприємств», «Фінанси підприємств», «Фінансовий менеджмент», «Економіко-математичні методи й моделі у фінансових розрахунках», «Моделі й методи прийняття рішень в аналізі та аудиті»	3, 4, 5

Завершальним етапом у процесі підготовки фахівців щодо формування вмінь моделювання є дипломна робота, метою якої є застосування методів наукового дослідження для розв'язання практичних завдань, систематизація, закріплення, розширення теоретичних і практичних знань зі спеціальності та використання методу моделювання у процесі розв'язання актуальних проблем в економічній галузі, опанування методу моделювання, застосування його на практиці. Під час написання дипломних робіт студенти набувають уміння виявляти суперечності, визначати мету моделювання, обирати форму подання моделі, аналізувати отриману модель на адекватність об'єкту та меті моделювання, переносити результат, отриманий за допомогою моделювання, на реальний об'єкт, проводити експеримент із реальним об'єктом, формулювати висновки.

Вагомий вплив на формування вмінь моделювання у студентів вищих економічних навчальних закладів має система завдань, спрямована на формування зазначених умінь: *завдання на розуміння* (виявити фактори, що діють у сфері стягнення того чи іншого податку); *завдання на репродуктивну діяльність* (за

аналогом розрахувати точки критичного обсягу продажу товарів); *завдання на продуктивну діяльність* (здійснити узагальнення, упорядкування інформації про наявність і рух усіх типів основних засобів на підприємстві; у табличній формі подати одержані дані, визначити вплив різноманітних факторів на структуру виробничих запасів); *завдання на творчу діяльність* (проаналізувати динаміку індексу цін і рівня інфляції на визначення вартості власного «споживчого кошика»).

Навчальні завдання, спрямовані на формування вмінь моделювання у студентів вищих економічних навчальних закладів, класифіковано відповідно до функцій моделей: *описові* (проаналізувати поняття «моделювання»; зіставити узагальнену структуру діяльності моделювання; порівняти різні підходи до класифікації моделей, оцінити їх з логічної точки зору; указати, чим відрізняються ці моделі; здійснити порівняльний аналіз запропонованих моделей); *конструктивні* (розробити структуру процесу моделювання конкретних видів моделей, план програми моделювання конкретних видів моделей; запропонувати різні способи діяльності у процесі моделювання конкретних видів моделей, програму діяльності; створити модель конкретного виду, сконструювати зміст моделей різних видів); *евристичні* (виявити й охарактеризувати конкретні класифікації моделей; запропонувати й обґрунтувати послідовність операцій діяльності моделювання; підготувати і провести презентацію моделі конкретного виду; знайти узагальнену модель для класу процесів або явищ, набір моделей для одного процесу; проаналізувати економічні процеси або явища на основі розроблених моделей; порівняти інваріанти моделей (оцінити недоліки й переваги наявних моделей) та обрати оптимальний).

Окресливши структуру, знання, необхідні для набуття вмінь моделювання економічних об'єктів, важливо визначити їх рівні розвитку. Спираючись на дослідження [7], було розроблено критерії і показники вмінь моделювання в єдності компонентів: *мотиваційного* (сформованість мотивів до навчальної діяльності), *когнітивного* (рівень засвоєння студентами знань, необхідних для здійснення моделювання), *процесуального* (сформованість визначених груп умінь моделювання; самостійність застосування моделювання); виокремлено такі рівні: високий, середній, низький.

На основі аналізу філософської й психолого-педагогічної літератури розкрито сутність поняття «уміння моделювання економічних об'єктів» складний комплекс розумових і практичних дій, що забезпечує отримання інформації про досліджуваний об'єкт на основі попереднього вивчення, визначення його найсуттєвіших характеристик, конструювання моделі, її теоретичний та експериментальний аналіз, а також коригування створеної моделі на основі одержаної інформації.

Здійснено класифікацію вмінь моделювання економічних об'єктів (гностичні, проєктувально-конструктивні, дослідницько-творчі, оцінно-рефлексивні) відповідно до складників процесу моделювання (постановка завдання моделювання; розроблення моделі; реалізація й аналіз моделі; рефлексія).

Уточнено критерії, показники рівнів сформованості вмінь моделювання в єдності компонентів: мотиваційного, когнітивного; процесуального.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Зазначені компоненти формування вмінь моделювання потребують більш детального розгляду в подальших наукових дослідженнях.

Література

1. Батороев К. Б. Аналогии и модели в познании / К. Б. Батороев. – Новосибирск : Наука, 1981. – 319 с. **2. Гальперин П. Я.** Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин //

Хрестоматія по психології :[учеб. пособие для студ. пед. ин-тов] / [под ред. проф. А. В. Петровского]. – М.: Просвещение, 1997. – С. 400–424. **3. Лов'янова І. В.** Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі вивчення предметів природничого циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / І. В. Лов'янова. – К., 2006. – 20 с. **4. Монастирна Г. В.** Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики засобами інформаційно-педагогічного моделювання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. В. Монастирна; Луганський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. – 20 с. **5. Нічуговська Л. І.** Науково-методичні основи математичної освіти студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. І. Нічуговська. – К., 2005. – 36 с. **6. Новик І. Б.** О моделировании сложных систем / И. Б. Новик. – М.: Мысль, 1965. – 335 с. **7. Савченко Г. О.** Формування готовності майбутніх фахівців банківської справи до аналітичної діяльності засобами моделювання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. О. Савченко. – Одеса, 1993. – 18 с.

УДК 377.35

Людмила Цвіркун

ПРОЕКТНО-КОНСТРУКТОРСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТЬОГО ІНЖЕНЕРА

Цвіркун Л. О. Проектно-конструкторська компетентність як складник професійної готовності майбутнього інженера.

У статті розглянуто наукові поняття «професійна компетенція», «професійна компетентність» та «проектно-конструкторська компетентність майбутнього інженера», уточнено сутність використовуваних понять в аспекті компетентного підходу, конкретизовано терміни та надано авторське визначення проектно-конструкторської компетентності як невід'ємного складника професійної готовності майбутнього інженера.

Ключові слова: інженер, компетентнісний підхід, професійна компетенція, професійна компетентність, проектно-конструкторська компетентність майбутнього інженера, графічні дисципліни.

Цвіркун Л. А. Проектно-конструкторская компетентность как составляющая профессиональной готовности будущего инженера.

В статье рассмотрены научные понятия «профессиональная компетенция», «профессиональная компетентность» и «проектно-конструкторская компетентность будущего инженера», уточнена сущность использованных понятий в аспекте компетентного подхода, конкретизированы термины, дается авторское определение проектно-конструкторской компетентности как неотъемлемой составляющей профессиональной готовности будущего инженера.

Ключевые слова: инженер, компетентностный подход, профессиональная компетенция, профессиональная компетентность, проектно-конструкторская компетентность будущего инженера, графические дисциплины.

Tsvirkun L. O. Design and engineering expertise are the training of future engineers.

The article describes the scientific concept of «expertise», «professional competence» and «design and engineering expertise of the future engineer» refine the concepts used in the aspect of the competency approach concretized terms and given the author's definition of

design competence as an integral part of professional readiness of the future engineer.

Keywords: engineer, competence approach, expertise, professional competence, design and engineering expertise of the future engineer, graphic discipline.

У зв'язку з модернізацією та вдосконаленням національної системи вищої освіти України в контексті європейської інтеграції постає необхідною підготовка професійно компетентного фахівця, здатного розв'язувати організаційно-виробничі, науково-дослідні, інженерно-графічні завдання, виконувати проектно-конструкторські роботи, застосовуючи інформаційні технології та графічні системи.

На необхідності розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця наголошено в Національній доктрині розвитку освіти, у якій приділено увагу заходам щодо підвищення якості освіти в Україні та створення необхідних умов для розвитку, самовдосконалення і самореалізації у професійній діяльності [9]. Про це свідчить Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття», у якій головним завданням вищої освіти визначено спрямованість на забезпечення фундаментальної наукової і практичної підготовки інженерів. Окрім того, формування інтелектуального потенціалу особистості як найвищої цінності суспільства [4]. Відповідно, підготовка студентів у ВНЗ потребує нової спрямованості освітнього процесу, де одним із пріоритетних орієнтирів є формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

Розв'язання окресленої проблеми тісно пов'язане із запровадженням компетентнісного підходу як перспективного напрямку розвитку сучасної освіти. У цьому процесі головними є не окремі знання, уміння та навички, а здатність і готовність до ефективної та продуктивної діяльності в різних соціально значущих ситуаціях [8, с. 16]. Отже, студент повинен опанувати такий набір компетенцій та компетентностей, який дозволить йому успішно здійснювати професійну діяльність, зокрема проектно-конструкторську.

Грунтовно підходить до цього питання З. Бакум, яка вважає, що компетентнісний підхід є орієнтиром, який спрямовує дії викладача на розвиток компетентної особистості. Автор зазначає, що успішність розвитку залежить від багатьох чинників, серед яких найбільш значущі – підвищення рівня мотивації студента; підвищення частки індивідуальної самоосвіти, уваги до способів роботи з інформацією, форм і методів навчання тощо [1]. Відповідно, головним завданням компетентнісного підходу є така організація навчального процесу, яка надає змогу забезпечити спроможність випускника відповідати новим запитам ринку. Усе це спричиняє висунення нових вимог до підготовки інженерів, де стратегічним завданням є готовність до професійної діяльності.

Мета статті – уточнити сутність поняття «проектно-конструкторська компетентність майбутнього інженера» та розкрити вплив графічних дисциплін на її формування.

Слід зауважити, що багатоаспектність понять «професійна компетенція», «професійна компетентність» і «проектно-конструкторська компетентність майбутнього інженера», їх актуальність спричинили появу значної кількості наукових публікацій та досліджень, які можна охарактеризувати різноманітністю авторських підходів та концепцій.

У контексті проблеми, що з'ясовується, необхідно уточнити сутність використовуваних понять у психолого-педагогічній літературі. На основі порівняння й узагальнення отриманої інформації надати власне визначення проектно-конструкторської компетентності й окреслити її місце у формуванні професійної

готовності майбутнього інженера.

Науковці, які досліджують різні аспекти професійної компетентності, зокрема інженера (В. Городецький, А. Дорофєєва, Е. Зеєр, А. Маркова, О. Муєєнко та ін.), розглядають її як сукупність професійних знань та умінь; здібність до актуального виконання діяльності; способи виконання виробничих завдань. Так, А. Маркова розглядає професійну компетентність як самостійне і відповідальне виконання професійних обов'язків. Автор виокремлює такі її складники: спеціальна компетентність (володіння професійними знаннями, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток); соціальна компетентність (володіння спільною професійною діяльністю, співпрацею); особистісна компетентність (володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку); індивідуальна компетентність (готовність до професійного зростання, уміння організувати раціонально свою працю) [6, с. 34]. Окреслені складники професійної компетентності вагомі і для майбутнього інженера.

Слід зауважити, що для успішної проектно-конструкторської діяльності фахівцю необхідно володіти певним набором компетенцій. Так, В. Городецький вважає, що структура компетенцій інженера реалізується в чотирьох компонентах кваліфікаційних умінь: проектувальні – планування професійної діяльності; організаторські – реалізація інженерного задуму; конструкторські – виконання ескізів, креслень; гностичні – читання ескізів, креслень, схем тощо [3, с. 6]. Отже, професійна компетентність інженера передбачає успішне розв'язування інженерних завдань, для цього необхідно мати високий рівень мотивації до професійної діяльності та відповідні знання й уміння.

Щодо інженерної освіти, то О. Муєєнко уточнює, що професійна компетентність інженера – це інтегративна характеристика спеціаліста, здатного кваліфіковано виконувати певні функції у всіх видах професійної діяльності, що регламентуються кваліфікаційними вимогами спеціальності [7, с. 36]. Відповідно до цього можна стверджувати, що професійна освіченість є вагомим складником усього технологічного процесу та передбачає здатність розв'язувати виробничі завдання. Слід акцентувати увагу й на тому, що студент у майбутньому стане інженером-професіоналом лише в тому випадку, якщо вийти з простору знань у простір діяльності, для цього йому необхідно поєднати отримані знання у ВНЗ та досвід практичної діяльності.

Доцільно згадати позицію С. Тагьяненко, яка у своїй праці розробила структурну схему поняття «професійна компетентність майбутнього інженера», що поєднує професійну діяльність, що передбачає науково-дослідну, проектно-конструкторську, організаційно-управлінську, виробничо-технологічну та експлуатаційну роботу та професійні якості особистості [10, с. 12]. Майбутній інженер повинен не тільки мати професійні знання, а також уміти діяти серед людей, що знаходяться в колективі та мають відношення до технологічного процесу.

Сучасний інженер, окрім ґрунтовної теоретичної підготовки за фахом, уміння розв'язувати професійні завдання за допомогою інтелектуальної діяльності та розумових дій (аналіз, порівняння, прогнозування і як наслідок синтез) повинен бути відповідальною, самостійною, цілеспрямованою особистістю, яка здатна співпрацювати в колективі та знаходити спільну мову з людьми, навчатися упродовж усього життя задля підвищення своєї професійної компетентності. На цьому наголошують науковці (О. Коваленко, В. Онищенко, В. Сидоренко та ін.), які у своїх працях зазначають, що інженеру необхідно мати широкий науковий світогляд та сформовані знання під час вивчення загальноінженерних та спеціальних дисциплін у

ВНЗ, що є фундаментом для успішної професійної діяльності.

У руслі сучасного виробництва спостерігається стрімкий розвиток технологій автоматизованого проектування, що сприяє здійсненню комп'ютеризації багатьох процесів. Це потребує від інженера багатофункціональності та варіативності рішень у процесі розв'язуванні виробничих завдань. Відповідно, інженер повинен володіти комплексом знань, які ґрунтуються на науково-теоретичній, інженерно-графічній та інформаційно-технологічній базі та бути готовим до різноманітних форм самоосвіти протягом життя, що, у свою чергу, вимагає нового підходу до формування професійної компетентності інженера.

Останнім часом у педагогічній науці здійснюються пошуки шляхів для розв'язання окресленої проблеми. Одне з чільних місць у процесі підготовки інженерів посідає проектно-конструкторська компетентність, формування якої спрямовано на підвищення готовності майбутнього інженера до професійної діяльності.

Науковці, які досліджують проблему проектно-конструкторської компетентності (Л. Добровська, Є. Вехтер, О. Ерціка та ін.), уважають, що це інтегративна, сформована характеристика здатності і готовності випусника, що виявляється у проектуванні на основі володіння спеціальними знаннями, уміннями та навичками проектно-конструкторської діяльності; здатність розв'язувати професійні проблеми; готовність передбачати результати своєї діяльності. Проектно-конструкторська діяльність пов'язана з використанням сучасних систем автоматизованого проектування.

Так, Є. Вехтер уточнює, що вагомою ознакою проектно-конструкторської компетентності є готовність випусника використовувати сучасні інформаційні технології та засоби проектування, які швидко змінюються з непинним розвитком науково-технічного прогресу, та його здатність до інженерної творчості та самоосвіти протягом усього життя [2, с. 10].

Виходячи з аналізу наукових досліджень, слід зауважити, що основною ознакою проектно-конструкторської компетентності є багатогранність, яка потребує інтелектуальної діяльності, розвитку просторової пам'яті, уяви, логічного та технічного мислення. На нашу думку, одне із чільних місць у формуванні розумових процесів посідають графічні дисципліни, завдяки яким студенти навчаються правильно читати креслення та схеми, виконувати інженерно-графічні завдання, проектно-конструкторські роботи, застосовуючи графічні програми. На цьому наголошують і науковці (В. Кальницький, Т. Панюшкіна, Б. Тарасов), зосереджуючи увагу на важливості графічних дисциплін у навчальному процесі ВНЗ, тому що під час їх вивчення у студентів відбувається розвиток професійних якостей, які впливають на майбутню професійну діяльність.

Отже, становлення проектно-конструкторської компетентності майбутнього інженера пов'язане з вивченням графічних дисциплін, які є фундаментом професійної діяльності. Відповідно до цього науковці окреслюють основні завдання, які покладено на складники циклу математичної та природничо-наукової підготовки – графічні дисципліни: професійні – досвід застосування графічних знань у виробничій діяльності та науці; інформаційні – можливість застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності; проектно-конструкторські – проектування, конструювання та моделювання; соціальні – виховання та адаптація майбутнього фахівця за допомогою уявлень про графічну культуру [5]. Досвід показує, що під час вивчення графічних дисциплін у студентів відбувається розвиток здатності до аналізу та синтезу графічних завдань, уміння проектувати тривимірні моделі деталей, грамотно реалізовувати лаконічну графічну мову, застосовуючи

сучасні комп'ютерні програми.

Одним із напрямів професійної підготовки сучасного інженера є графічна підготовка, основне завдання якої полягає у формуванні проектно-конструкторської компетентності. Відповідно, інженер повинен знати технологію і техніку проектно-конструкторської роботи, брати участь у проектувальній та винахідницькій діяльності, керуватися не лише установленим практичним, а ширше до новаторського підходу в інженерній діяльності та володіти різноманітними формами самоосвіти.

З огляду на вищезазначене можна вважати, що проектно-конструкторська компетентність відіграє все більш важливу роль у житті освіченого інженера, невід'ємно пов'язана з розвитком багатьох компонентів, основне завдання яких полягає у всебічному розвитку студента як особистості, який прагне подальшого збагачення та зростання свого професійного потенціалу.

Наведені визначення та концепції «проектно-конструкторської компетентності майбутнього інженера» в освітньому процесі стали орієнтиром для створення власного визначення досліджуваного поняття.

Відтак, проектно-конструкторську компетентність майбутнього інженера визначаємо як характеристику готовності студента до майбутньої професійної діяльності, що виявляється у поетапному накопичуванні нормативно визначених графічних знань, умінь та навичок у процесі вивчення графічних дисциплін, передбачає вільне володіння інформаційними технологіями та графічними системами, а також у здатності до подальшого збагачення та зростання свого освітнього потенціалу.

Нині майбутній інженер повинен мати сформовану проектно-конструкторську компетентність, саморозвиватися та вдосконалюватися як творча особистість у процесі професійної діяльності для подальшого розвитку своєї професійної компетентності.

Література

- 1. Бакум З. П.** Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку старшокласників в умовах профільного навчання української мови [Електронний ресурс] / З. П. Бакум. – Режим доступу : [http:// www.allbest.ru/](http://www.allbest.ru/).
- 2. Вехтер Е. В.** Развитие проектно-конструкторских компетенций бакалавров технического профиля: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. В. Вехтер. – Тобольск, 2012. – 25 с.
- 3. Городецкий В. В.** Формирование профессиональных компетенций как психолого-педагогическая проблема / В. В. Городецкий [Электронный ресурс] // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2008. – № 6. – Режим доступу: http://science.ncstu.ru/articles/hs/2008_06.
- 4.** Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття»: Постанова, Програма, Заходи від 3 листопада 1993 р. N 896 / Кабінет міністрів України. – Режим доступу: zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF.
- 5. Кальницький В. Л.** Введение в машинную графику: [учебное пособие] / В. Кальницький, Б. Тарасов. – Львов, 1986. – 94 с.
- 6. Маркова А. К.** Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
- 7. Мусиенко О. А.** Развитие профессиональной компетентности студентов строительных специальностей в процессе изучения графических дисциплин: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Мусиенко Ольга Алексеевна. – М., 2007. – 203 с.
- 8. Овчарук О. В.** Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. – К., 2003. – С. 13–41.
- 9.** Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ, Стратегія від 25 червня 2013 року №344/2013 / Президент України. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
- 10. Татяняненко С. А.** Формирование профессиональной компетентности будущего

инженера в процессе обучения математике в техническом вузе: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / С. А. Татьянаенко. – Тобольск, 2003. – 24 с.

РОЗДІЛ 2
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

УДК 373.5.016:004

Яніна Донченко

ДО ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ВИВЧЕННЯ ІНФОРМАТИКИ
В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ В УКРАЇНІ

Донченко Я. А. До проблеми впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес вивчення інформатики в загальноосвітніх школах України.

У статті визначено етапи впровадження ІКТ у процес вивчення інформатики та схарактеризовано особливості форм та способів застосування ІКТ у навчально-виховному процесі на різних етапах упровадження сучасних технологій у загальноосвітніх школах. Визначено передумови впровадження ІТ у процес вивчення інформатики у загальноосвітніх школах. Розкрито питання змістового наповнення поняття «інформаційно-комунікаційні технології» на різних етапах їх упровадження в навчально-виховний процес у школах України.

Ключові слова: інновація, чинник, комунікаційна технологія, інформаційна технологія, навчальний процес, інформатика, форми організації навчання, періодизація.

Донченко Я. А. К проблеме внедрения информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения информатике в общеобразовательных школах Украины.

В статье определены этапы внедрения ИКТ в процесс изучения информатики и охарактеризованы особенности форм и способов применения ИКТ в учебно-воспитательном процессе на различных этапах внедрения современных технологий в общеобразовательных школах. Определены предпосылки внедрения ИТ в процесс изучения информатики в общеобразовательных школах. Раскрыты вопросы содержательного наполнения понятия «информационно-коммуникационные технологии» на разных этапах их внедрения в учебно-воспитательный процесс в школах Украины.

Ключевые слова: инновация, фактор, коммуникационная технология, информационная технология, учебный процесс, информатика, формы организации обучения, периодизация.

Donchenko I. A. To a problem of introduction of information and communication technologies in process of learning in Computer Science at secondary schools of Ukraine.

Stages of implementation of ICT in the learning process of computer science and features of forms and methods of using ICT in educational process at various stages of the introduction of modern technologies in secondary schools in Ukraine were determined in the article. Preconditions of the introduction of information technology into the learning process of computer science in secondary schools were identified. Questions of contents of the concept «information and communication technology» at different stages of their implementation in the educational process in schools in Ukraine were revealed.

Key words: innovation, factor, communication technology, information technology, the learning process, information, forms of training, periodization.

У сучасному суспільстві, де повсякденне життя людини безпосередньо пов'язано з використанням новітніх цифрових технологій, інноваційне та сучасне навчання

неможливе без їх застосування в загальноосвітніх навчальних закладах країни. Якість життя окремої людини та суспільства загалом залежить від інформаційної компетентності кожного члена соціуму. Стрімкий перехід до інформаційної ери суспільства змушує змінювати методи та засоби навчання всі ланки освіти. Загальна доступність інформації та широкий вибір варіантів її представлення дозволяють урізноманітнювати процес отримання та засвоєння інформації. Одним із напрямів упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіті є застосування новітніх технологій у процесі навчання в загальноосвітній школі. Застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у вивченні інформатики дозволяє створювати кращі умови для опанування предмета, умови навчання, які відповідають сучасним потребам суспільства.

Певні аспекти процесу впровадження та розвитку інформаційно-комунікаційних технологій досліджували педагоги радянської доби: В. Буцик, В. Белошапка, М. Лачник, Т. Сергеева, О. Уваров та ін. Проблема впровадження інформаційних та комунікаційних технологій у загальноосвітніх закладах України була частково висвітлена в роботах В. Бикова, В. Брескіна, Б. Богатиря, В. Гуменюка, В. Дивака, М. Жалдака, Ю. Жука, А. Звягіна, В. Зіяутдінова, О. Ключко, В. Кременя, В. Луначка, Н. Морзе, М. Пшукова, О. Співаковського та ін.

Метою статті є вивчення та аналіз особливостей упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес вивчення інформатики у загальноосвітніх закладах України.

Електронно-обчислювальні машини, які з'явилися в середині 40-х рр. ХХ ст., менше ніж за 70 років еволюціонували до сучасних комп'ютерів, значно розширивши сфери свого застосування та форми використання. Із розширенням можливостей електронно-обчислювальної техніки, сформувалися поняття інформаційної та комунікаційної технологій.

Інформаційна технологія – практична частина наукової галузі інформатики, що представляє сукупність засобів, методів автоматизованого збору, оброблення, зберігання, передачі, використання, продукування інформації для отримання певних, свідомо очікуваних результатів [7].

Інформаційну технологію можна представляти як сукупність знань та засобів для роботи з інформаційними процесами. В основу принципів комунікаційної технології покладено процеси та принципи обміну інформацією, який здійснюється по каналах передачі інформації. Поєднання інформаційної технології з сучасними засобами комунікацій детермінувало появу поняття «інформаційно-комунікаційна технологія».

На основі аналізу педагогічної та науково-методичної літератури розроблено періодизацію етапів упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання в загальноосвітніх школах України, зокрема під час вивчення інформатики, та розкритовплив ІКТ на побудову уроку. В основу періодизації покладено такі критерії: ступінь науково-технічного прогресу, загальні закономірності розвитку суспільства, соціально-політичні та культурні зрушення в державі, реформування системи освіти в Україні, впровадження нових навчальних програм у систему освіти України. Визначено чотири етапи впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання в загальноосвітніх школах України: *перший етап* (50-ті рр. – початок 80-х рр. ХХ ст.), що характеризується низкою процесів, які стали передумовою впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчання; *другий етап* (1985–1992 рр.) характеризується початком процесу впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес; *третій етап* (1993–

2004 рр.) характеризується розвитком інформаційної компетентності вчителів, інтенсифікацією комп'ютеризації шкіл; *четвертий етап* (2005–2013 рр.), що характеризується розвитком комунікаційних та інтернет-технологій, упровадженням нового державного стандарту для загальноосвітньої школи.

На першому етапі, 50-ті рр. – початок 80-х рр. ХХ ст., застосування інформаційних технологій у загальноосвітніх закладах України було обмеженим, використовувалися виключно безкомп'ютерні технології. Межі цього етапу зумовлені створенням перших прототипів сучасних комп'ютерів, початком упровадження експериментальних курсів інформатики та кібернетики у загальноосвітніх школах (нижня межа) та змінами в навчальних програмах загальноосвітніх шкіл України (верхня межа). На цьому етапі інноваційні технології представлено діафільмами та кіноплівками. У школах м. Москви проводилися експериментальні курси з основ інформатики та кібернетики. Протягом цього етапу інформаційно-комунікаційні технології переважно були доступні лише для обмеженого кола людей. Поступово доступ до них отримали студенти ВНЗ. На базі московських шкіл були відкриті експериментальні школи, у яких викладалися курси інформатики та кібернетики. Переважно такі експерименти проводилися на базі класів з фізико-математичним нахилом чи у профільних гімназіях. Водночас проводилися численні експерименти щодо визначення ефективності використання на різних етапах уроку навчальних кінофільмів та діапозитивів. Експерименти підтверджували позитивний вплив застосування нових технологій під час навчання. Науково-методичні та фахові видання друкували результати досліджень педагогів-новаторів, які передавали досвід роботи з кінофільмом на уроці з того чи того предмета. Ця форма організації навчання широко використовувалася на уроках біології, історії, географії та інших предметів гуманітарного циклу. На уроках з дисциплін фізико-математичного циклу застосування кінофільмів та діапозитивів було обмеженим через недостатню матеріальну базу шкіл та недостатній розвиток цього напрямку в навчальному кінематографі.

Уплив інформаційно-комунікаційних технологій на процес вивчення інформатики на цьому етапі виявився мінімально, оскільки слід відзначити недостатній розвиток інформаційних технологій та відсутність курсу інформатики як обов'язкового шкільного предмета. Упровадження таких інформаційних засобів, як кінопроектор та проектор, мало як позитивні, так і негативні наслідки. Серед позитивних слід назвати підвищення мотивації навчання, зацікавленість учнів предметами, викладання матеріалу стало наочним, при чому за правильною організацією навчального процесу – вчасного та повного коментування та роз'яснення вчителем кінофільму або слайду – досягався принцип науковості. Серед негативних моментів слід зазначити недостатню матеріальну базу, унаслідок чого вчителям доводилося самостійно виготовляти наочності такого типу. Також науковці підкреслювали зменшення рівня сприймання учнями інформації без використання діафільмів та кіно.

1985–1992 рр. – часовий відрізок другого етапу, нижня межа якого була пов'язана, передусім, зі змінами системи середньої освіти та стрімким розвитком електронно-обчислювальної техніки, верхня межа – початок процесу переосмислення місця курсу інформатики у структурі шкільної загальної освіти. У 1985 р. у систему середньої освіти було введено обов'язковий курс інформатики. Школи розпочали поступово комплектуватися комп'ютерними класами та відповідним обладнанням. Однак переважна більшість шкіл на початку цього етапу не мала змоги навчати учнів, використовуючи нові інформаційні технології, та продовжувала застосовувати проектори діафільмів та кінофільми як основний засіб інтерактивного навчання.

Означений етап характеризується розробленням кількох варіантів програм з інформатики: машинний та безмашинний, які фактично різнилися виключно практичною дією (робота за ПК або із зошитом та ручкою).

Під час вказаного етапу у школах стали впроваджуватися електронні калькулятори та мікрокалькулятори. Їхня поява у школах надала нових можливостей для уроків фізико-математичного циклу. Більш швидкі засоби обчислення допомогли вчителям скоротити час на розв'язання однотипних завдань, а програмування на цих машинах допомагало учням більш глибоко зрозуміти сутність інформатики. Однак, у наслідок спрощення процесу розрахунків, учні поступово стали втрачати вміння швидкого обчислення без допомоги електронно-обчислювальної техніки.

Третій етап, 1993–2004 рр., розпочався з упровадження нової програми для курсу інформатики у загальноосвітніх школах. Поява на початку 90-х рр. XX ст. у навчальних закладах персональних комп'ютерів «Ямаха» та програмного забезпечення до них ознаменувала перехід до нового етапу впровадження інформаційних технологій у загальноосвітніх закладах. Означений етап мав низку суперечностей, успішне подолання яких дозволило сформулювати сучасний підхід до впровадження сучасних інформаційних технологій у загальноосвітніх школах України. Вимоги держави до інформаційної та комп'ютерної компетентності учня та вчителя, низький рівень компетенції вчителів не давали змоги застосовувати технології більш широко. Зміна вектора вивчення інформатики у напрямі застосування інформаційно-комунікаційних технологій та відхід від математизації предмета і невідповідність учителя до нової програми стало суперечністю, щовплинула на якість підготовки учнів. Широкому застосуванню комп'ютерних технологій перешкоджало ще й те, що підготовка інтерактивних занять вимагала від вчителя ґрунтовних знань з комп'ютерних наук. У цей час на сторінках фахових журналів з викладання шкільних дисциплін активно друкувалися статті, присвячені інтерактивним урокам.

Створення комп'ютерних класів стало підґрунтям до застосування сучасних технологій для підтримки навчальних предметів, «стали зрозумілими можливість і необхідність гармонійного педагогічного виваженого поєднання методичних систем і технологій навчання, що застосовувалися з новими інформаційно-комунікаційними технологіями навчання різних предметів, зокрема математики, географії, хімії, біології тощо» [1, с. 51].

Певні соціальні, економічні проблеми в суспільстві, занепад економіки затримали прогресивний розвиток упровадження інформаційно-комунікаційних технологій. Але, не зважаючи на всі проблеми, ще на початку 1991 р. висловлювалася ідея щодо створення єдиного інформаційного середовища світового рівня. У наукових статтях цього часу наводилися приклади та пояснювалися принципи поєднання за допомогою комунікаційного обладнання комп'ютерів на різних континентах. Однак ідея поєднати школи різних континентів у єдину мережу не отримала широкої підтримки [8].

З середини 90-х рр. XX ст. до кінця XX століття продовжувалися поступова модернізація та поширення інформаційно-комунікаційних технологій у навчальних закладах. Цьому сприяли і стабілізація на економічному ринку, і прийняття (1993) й затвердження (1996) нової програми з інформатики для загальноосвітніх закладів. Поява графічного та інтуїтивно-зрозумілого інтерфейсу на комп'ютерах та їх поєднання з проекторами вивели можливості демонстрації на новий рівень. Паралельно з тенденцією все глибшого впровадження новітніх технологій у навчання,

інформаційно-комунікаційні технології стали застосовуватися і для адміністрування навчального закладу.

Зокрема, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій вплинуло й на змістовий складник курсу шкільної інформатики. З розвитком інформаційних технологій почали з'являтися такі види практичної діяльності учня на уроках інформатики, завдяки яким він ставав активним користувачем, набував практичних навичок спілкування з комп'ютерною технікою, отримував соціально корисні навички та уміння.

Четвертий етап, 2005–2013 рр., характеризується активною участю держави в підтримці різноманітних проектів та концепції розвитку шкільної інформатики. Нижня межа була визначена низкою чинників, основним із яких є впровадження у 2005 році технології Web 2.0. Держава стала активно впроваджувати програми інформатизації освітньої галузі, починаючи з концепції інформатизації освіти, комп'ютеризації сільських шкіл [3]. Інформаційно-комунікаційні технології у цей час постають необхідністю, використовуючись в усіх підрозділах навчання та адміністрування в загальноосвітніх школах. Проходить модернізація комп'ютерних класів, підключення шкіл до глобальної мережі Інтернет. Паралельно з цим впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчання перейшло на новий рівень. Доступність комунікаційних технологій, поява у 2005 році технології Web 2.0 дає змогу вчителю перемістити навчальний процес у віртуальний світ. Створюються дистанційні курси навчання для учнів та вчителів, починається обмін досвідом у режимі «он-лайн», здійснюються перші кроки до створення єдиної бази методичних рекомендацій, розробок уроків для вчителів. Поява розвивальних ігор та спрощення взаємодії вчителя з комп'ютером надало змогу користуватися сучасними інформаційними технологіями під час навчання дітей початкової школи. Стає можливим застосування на уроках програмних продуктів, затверджених МОНУ не лише як форму актуалізації, засвоєння знань або повторення пройденого матеріалу, а й як спосіб контролю знань. Досить популярними стали електронні практикуми, які дозволили вчителю та учню моделювати процес експерименту до дрібних деталей без використання дорогих реагентів чи обладнання. Окрім цього, такі експерименти були безпечними та виключали можливість поранення чи отруєння учнів результатами чи компонентами досліду.

У роботах вітчизняних дослідників зазначається, що виконуючи роботи, учні самостійно ознайомилися з додатковою навчальною та науковою літературою, інформацією з інших джерел, зокрема з Інтернету, вчилися її аналізувати та критично оцінювати. Все це надавало навчання учнів дослідницького, творчого потенціалу. Правильно організована діяльність учнів сприяла розв'язанню не тільки проблем інформатизації, але й проблем гуманітаризації змісту освіти та гуманізації навчального процесу [5].

Базовий курс інформатики, який викладався для класів з навчанням предмета рівня стандарту, був достатнім лише для надання базових уявлень про всі можливості сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, тому деякі розділи розширювалися за допомогою додаткових курсів, затверджених Міністерством освіти і науки України. Профільність старшої школи дозволила повернути курс програмування до шкіл інформаційно-технічного профілю.

Проте, слід відзначити, що використання інформаційно-комунікаційних технологій може мати негативні наслідки. Якщо комп'ютер замінює такі традиційні засоби навчання як крейда, дошка, олівець, зошит, ножиці, підручник, то в учня не

формується елементарні навички роботи з цими предметами. Науковці підкреслюють, що в учнів, які працюють переважно з електронними джерелами, значно скорочується довготривала пам'ять. Комп'ютер мав бути одним з інструментів навчання, яким повинен оволодіти учень, а використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні повинно відповідати дидактичним аспектам.

В означений період активна підтримка ініціативи вчителів проводилася через уведення спеціальних програм, таких, як «Microsoft. Партнерство в навчанні» та «Intel. Навчання для майбутнього», всесвітня освітня ініціатива Intel «World ahead» для загальноосвітніх навчальних закладів, національний проект «Відкритий світ». Щороку проводилися вебінари та інтернет-конференції, головна мета яких – презентація власного досвіду, пошук нових ідей та можливостей удосконалення навчального процесу.

Однак технології опрацювання, створення та поширення дидактичної, методичної та звітної інформації відставали порівняно з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та їхнім упровадженням у школах. Цей факт став чинником негативного впливу на якість організації навчального процесу безпосередньо на уроці. Не маючи на цьому етапі єдиного, діючого порталу-базу знань для вчителів, методистів та учнів, учитель витрачав для підготовки на урок значно більше часу. Також проводилася велика за обсягом робота з перевірки навчальних завдань, виконуваних учнями самостійно. Забезпечення сучасною цифровою технікою загальноосвітніх шкіл виявилось недостатнім для автоматизації перевірки знань учнів та їхньої самостійної роботи на уроці [5].

Ще одним з напрямів із упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у загальноосвітніх школах стало відкриття електронних журналів. Повний перехід на них повинен був дати змогу вчителям значно скороти час на роботу з документацією та класними журналами. Причому, комунікація під час роботи з електронним журналом проходила одразу на кількох рівнях: «учитель-учень», коли кожен учень бачить свою оцінку та домашнє завдання на наступний урок; «вчитель-батьки», які у режимі реального часу мають змогу спостерігати за успішністю своєї дитини та своєчасно проводити заходи разом з вчителями з усунення проблем у навчанні; «вчитель-адміністрація», де вчитель звітує про результати роботи. До цього ж такий вид документації значно скорочував час на її заповнення, бо одночасно до неї можуть звертатися кілька користувачів та вносити зміни.

Розв'язання окреслених проблем здійснюється на державному рівні. Упроваджено національний проект «Відкритий світ», який допоможе до 2015 року забезпечити всі школи України сучасним інформаційно-комунікаційним обладнанням, створити єдиний освітній портал та впровадити дистанційні форми навчання, які допоможуть зменшити час на перевірку домашнього завдання на уроці за рахунок дистанційного контролю.

Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у вивчення інформатики в загальноосвітніх школах України – довготривалий та історичний процес, у якому можна визначити чотири етапи.

Перший, 50-ті рр. – початок 80-х рр. XX ст., під час якого основним джерелом інформаційно-комунікаційних технологій слугували проектори, діафілми та навчальні кінофільми.

Другий, 1985–1992 рр., що характеризується несистематичним упровадженням комп'ютерної техніки в загальноосвітніх навчальних закладах, упровадженням курсу інформатики у школах та поступовим розробленням програм «широкого загалу» з графічним інтерфейсом.

Третій етап охоплює 1993–2004 рр. та характеризується хаотичною комп'ютеризацією шкіл, упровадженням навчального програмного забезпечення, поширенням інформативної компетентності на вчителів-предметників, які починають застосовувати сучасні інформаційні технології в навчальному процесі. Доступність до мережі Інтернет надає змогу інтерактивного спілкування, ознайомлення з досвідом роботи інших вчителів.

Протягом *четвертого етапу* (2005–2013 рр.) відбулися суттєві зміни та суцільна інформатизації шкіл, розгортання всесвітніх ініціатив та державних проектів з упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес. Сучасні інформаційні технології стали невід'ємною частиною як навчального процесу, так й адміністрування школи. У стадії розроблення знаходиться єдина освітня мережа, яка відкриє можливість дистанційних форм навчання.

Отже, слід зазначити, що проблеми впровадження та організації навчального процесу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій у загальноосвітніх школах мають свою специфіку. Це довготривалий процес, який суттєво впливає на форми організації навчання та змінює роль вчителя від головної фігури навчального процесу до координатора індивідуального вектора розвитку учня.

Література

1. Жалдак М. І. Інформатика – фундаментальна наукова дисципліна. Вона має вивчати закони природи, інформаційні процеси і відповідні технології / М. І. Жалдак // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2010. – № 1. – С. 49–55. **2. Жалдак М. І.** Концепція інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл / М. І. Жалдак // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2001. – № 3. – С. 3–10. **3.** Інформаційно-комунікаційні технології навчання: психолого-педагогічні та дидактичні аспекти впровадження: матеріали обласної науково-практичної інтернет-конференції (Кіровоград, 13 квітня 2011 р.) [Електронний ресурс] / упоряд. Л. Голодюк. – Кіровоград, 2011. – 81 с. – Режим доступу: <http://timso.koippo.kr.ua/blogs/index.php/Internet-konferencia/> **4. Лапчик М.** Інформатика и технология: компоненты педагогического образования / М. Лапчик // Информатика и образование. – 1991. – № 1. – С. 3–6. **5. Львов М. С.** Тенденції розвитку освітніх інформаційно-комунікативних технологій / М. С. Львов // Інформаційні технології в освіті. – 2008. – № 1. – С. 107–114. **6. Сергеева Т.** Новые информационные технологии и содержание обучения / Т. Сергеева // Информатика и образование. – 1991. – № 1. – С. 3–11. **7.** Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / сост. : И. В. Роберт. – М. : ИИО РАО, 2006. – 88 с. **8. Уваров А.** Компьютерные коммуникации / А. Уваров // Информатика и образование. – 1991. – № 1. – С. 11–22.

УДК 373.5.016: 94(4)''19/...

Лілія Журба

ТИПІЗАЦІЯ ТА СПОСОБИ РОЗРОБЛЕННЯ ПРОБЛЕМНИХ ЗАДАЧ З НОВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ

Журба Л. В. Типізація та способи розроблення проблемних задач з новітньої історії.

У статті надаються методичні рекомендації щодо розроблення різних видів проблемних задач з новітньої історії. Автором проаналізовано підходи науковців до визначення поняття «проблемна задача»; розглянуто показники та способи створення проблемних ситуацій.

Ключові слова: проблемне навчання, проблемна задача, типізація проблемних задач.

Журба Л. В. Типизация и способы разработки проблемных задач по новейшей истории.

В статье представлены методические рекомендации относительно разработки проблемных задач по новейшей истории. Автором проанализированы подходы ученых к определению понятия «проблемная задача»; рассмотрены показатели и способы создания проблемных ситуаций.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная задача, типизация проблемных задач.

Zhurba L. V. The typification and methods of development of newest history's problem exercises

The methodical recommendation for several types of problem exercises from newest history are proposing at the article. The author analyzes the approaches of scientists to the definition of «challenging task»; considered indicators and ways to create problematic situations.

Key words: problem teaching, problem exercise, problem exercise's typification.

Демократизація суспільно-політичного життя, плюралізм думок, оновлення цілей, завдань, змісту шкільної історичної освіти зумовили попит на проблемне навчання, яке враховує психологічні закономірності розумової діяльності учнів, активізуючи тим самим їхню самостійну пізнавальну діяльність. Основний шлях пізнання – «від учнів», тобто створення вчителем проблемної ситуації, сприйняття проблеми учнями, організація колективного пошуку відповіді на проблемне питання, завдання чи задачу. У розв'язанні пізнавальних (проблемних) задач, на думку І. Лернера, і знаходить своє втілення пізнавальна самостійність, основу якої складають теоретичне мислення, творчий пошук, а результатом є саморозвиток та самозростання особистості.

За визначенням І. Лернера, «пошукова пізнавальна задача – це задача, самостійне розв'язання якої звернене, спираючись на відоме, на створення нових знань про природу і суспільство або на створення нових засобів пошуку цих знань. Змістом задачі є проблема, в основі виникнення якої лежить суперечність між відомим і невідомим...» [4, с. 23]. На думку А. Фурмана, «проблема і задача – це різного роду знакові моделі проблемної ситуації» [10, с. 69]. З. Голишева замість терміна «проблемна задача» використовує поняття «нестандартна задача з проблемною ситуацією в умові» [2, с. 108]. С. Терно вважає, що проблемна задача – це «мета, якої треба досягти шляхом перетворення заданих умов. Задача містить у собі реальну або вдавану суперечність, яка викликає ускладнення пізнання» [9, с. 9]. Російський науковець О. Степанищев указує, що «проблемна задача – це дидактичний засіб у вигляді тексту чи схеми, що містить у собі реальну або вдавану (навчальну) суперечність, яка викликає утруднення під час пошуку відповіді на неї, вимагає не згадування готових знань, а роздумів, розмірковування, містить додаткову вступну інформацію і за необхідності – орієнтири пошуку її розв'язання» [7, с. 162].

Структура проблемної задачі містить три взаємопов'язані компоненти: вихідні умови (що безпосередньо дано), шукане (невідоме), вимогу (що необхідно довести, визначити тощо). Функцію вимоги виконує проблемне питання, але воно може мати у формі проблематизованого висловлювання, що вимагає відповіді.

Наведемо приклад проблемної задачі до теми «Західні демократії» з курсу

новітньої історії (1914–1939): «В одній зі своїх промов президент США Ф. Рузвельт говорив: «Ми проти революції. Тому ми ведемо війну проти тих умов, які її породжують, – нерівності і несправедливості». Лідер більшовиків В. Ульянов-Ленін також боровся з нерівністю та несправедливістю, але революційним шляхом.

Чому перший – національний герой, а другий – символ національної катастрофи?»

Проблемну задачу не можна розв'язати простим згадуванням готових знань, потрібно розмірковувати, аналізувати, шукати причинно-наслідкові зв'язки, висувати припущення, аргументувати його, знаходити закономірності історичного розвитку, узагальнювати інформацію, робити висновки.

Серйозною перешкодою на шляху впровадження проблемного навчання у практику шкільної історичної освіти стала відсутність дидактичних матеріалів, які б полегшили роботу вчителів з підготовки до проблемних уроків чи використання проблемних методів навчання. Особливо актуальною ця проблема є для старшої та профільної школи. Спроби заповнити дидактичний вакуум, на нашу думку, викликали більше запитань, ніж відповідей. Ідеться про посібник С. Терно, у якому автор більше уваги приділяє теоретичним аспектам проблемного навчання, подає інформацію про принципи, стратегію, методи та засоби розв'язування проблемних задач з історії, а також правила логічного мислення та доказ. І лише на 10 сторінках із 40 наявних запропоновані проблемні завдання (задачі) з курсу новітньої історії [9, с. 27–36], тому це не вирішує проблему в цілому.

Мета статті – надати методичні рекомендації щодо розроблення різних видів проблемних задач з новітньої історії задля залучення до цього процесу не тільки науковців, а й учителів-практиків.

За основу розроблення проблемних задач може бути взята класифікація І. Лернера, який виокремив 15 типів аспективних проблем історичної науки, серед них:

- встановлення причинно-наслідкових зв'язків історичних подій і явищ;
- встановлення загальних і конкретних закономірностей суспільного розвитку;
- визначення наступності між фактами, подіями, явищами епохи;
- з'ясування тенденцій розвитку суспільних явищ або їх сукупності;
- визначення ступеня прогресивності історичного явища;
- усвідомлення процесу історичного розвитку і його механізму;
- з'ясування структури соціального організму і виявлення взаємовідносин між групами всередині класу;
- співвідношення явища або факту і епохи, конкретного факту і загальної закономірності суспільного розвитку;
- оцінка характеру явищ та врахування уроків із історичного минулого тощо [4, с. 69–70].

Наведемо приклад проблемної задачі на встановлення причинно-наслідкових зв'язків історичних подій і явищ до теми «Від «воєнного комунізму» до НЕПу»:

«Перехід до нової економічної політики ще у 1920 р. запропонував Л. Троцький, але його пропозиції не підтримав більшовицький ЦК, та вже навесні 1921 р. Ленін зміг переконати партійне керівництво в необхідності зміни економічної політики. У березні цього ж року Х з'їзд РКП(б) прийняв резолюцію «Про заміну продрозкладки продподатком». Згодом були проведені й інші заходи, які сприяли відродженню ринкових відносин, а в 1922 р. було введено конвертовану грошову одиницю – червінець, забезпечений золотом. Чому ж тоді Р. Пайпс у книзі «Росія при більшовиках» зазначав: «Хоча вважається, що «воєнний комунізм – це імпровізація, а НЕП – це спрямований крок, насправді все було навпаки»? Обґрунтуйте або

спростуйте це твердження».

Максимальна ймовірність виникнення проблемних ситуацій у пізнавальній діяльності учнів може мати місце за умови вищого рівня сформованих знань – про історичні закономірності й закони суспільного розвитку. Під час вивчення теми «СРСР у 1920–1930-ті рр.» можна запропонувати учням таку задачу:

«Відомо, що проблема індустріалізації стояла перед Росією ще на початку ХХ століття. Визначте спільне й особливе у розв'язанні цієї проблеми на початку століття і в 30–і рр. Чи мав місце взаємозв'язок між процесами, що відбувалися у світі в 30–ті рр., і курсом Сталіна на форсовану індустріалізацію країни? У чому ви вбачаєте принципову відмінність індустріалізації в СРСР від аналогічних процесів у США і Західній Європі?»

Досліджуючи підняту в задачі проблему, учні використовують порівняльно-історичний метод та метод аналогій. І. Лернер уважав, що жодну задачу, яка вміщує ту чи ту проблему, не можна розв'язати, не знаючи методів науки, тому до другого параметра проблемних задач з історії науковець відніс: метод аналогій, порівняльно-історичний метод, статистичний метод і його варіанти, встановлення причин за наслідками, метод реконструкції цілого за частиною та інші.

Отже, задачі можуть бути розроблені на основі проблемного змісту і методів історичної науки.

До третього показника системи проблемних задач І. Лернер залучив перелік дій творчої діяльності: самостійне перенесення раніше засвоєних знань і умінь в нову ситуацію, визначення нової проблеми в знайомій ситуації, визначення нової функції об'єкта, усвідомлення структури об'єкта, пошук альтернативи розв'язання або способу розв'язання, комбінування раніше відомих способів розв'язання проблемних задач у новій задачі. Ці дії використовуються практично в кожній пізнавальній задачі, тому вчитель повинен передбачати їх під час розроблення дидактичного матеріалу проблемного характеру задля формування досвіду творчої діяльності учнів.

Іншим критерієм системи пізнавальних задач науковець уважав рівень їх складності, який може бути передбачений на основі кількості даних в умові задачі, кількості необхідних дій для її розв'язання, а також кількості паралельних висновків, сформульованих за умовою задачі.

П'ятий показник системи проблемних задач – методичний. Він визначає кількість задач кожного типу, їх послідовність, темп зростання складності тощо. Учитель повинен передбачати, у який момент вивчення теми, щодо якого питання потрібно розробити ту чи ту проблемну задачу, який її зв'язок з іншими питаннями, до яких зрушень в розвитку мислення учнів вона приведе. Слід пам'ятати і про те, що проблемні задачі повинні відповідати змісту і цілям навчання, бути складними, суперечливими, захоплюючими, об'ємними, здатними охопити широке коло часткових питань; дискусійними, пропонувати різні точки зору та оцінки; важкими, створювати труднощі, необхідні для проблемної ситуації. Крім того, цей вид діяльності повинен бути близьким до потреб та інтересів учнів, їх вікових особливостей. Діти мають брати участь у виокремленні кола проблем, виробленні плану дій і способів їх вирішення. Проблемні задачі мають передбачати варіативність способів розв'язання проблеми, наявність необхідного теоретичного матеріалу для розгортання її дослідження. І. Лернер радив педагогам і шкільним методистам розробляти і накопичувати проблемні задачі в системі, які відповідали б усім п'яти критеріям. Разове внесення деяких пізнавальних задач до навчальної діяльності є ефективним, але недостатнім чинником розвитку як пізнавального інтересу, так і активізації пізнавальної діяльності.

Російські науковці Є. В'яземський і О. Стрелова вказали на способи створення проблемних ситуацій несподіванки, конфлікту, невідповідності, невизначеності, передбачення, версійного характеру і прогнозування [1, с. 242–244]. Знання про них допоможуть учителям розробляти проблемні задачі на конкретному історичному матеріалі. Так, ситуація несподіванки може бути створена під час ознайомлення учнів з фактами та ідеями, що викликають подив, є парадоксальними. Наприклад, під час вивчення теми «Франція в другій половині ХХ століття» можна запропонувати учням таку проблемну задачу: «За президента Шарля де Голля, який утвердив режим «особистої влади», виступав за створення «ударних ядерних сил», Франція вийшла з воєнної організації НАТО. Чому? Як можна пояснити цей факт?».

О. Степанищев запропонував власну типізацію проблемних задач, виокремивши задачі на аналіз теоретичних положень, які свого часу мали різний зміст, тому є суперечливими; на аналіз двох і більше висловлювань з одного і того ж питання однієї й тієї ж особи, які містять реальне або удаване протиріччя; на аналіз фактів, подій; на оцінку діяльності конкретної особистості; на засвоєння методологічних положень; на зіставлення фактів і подій далекого минулого й сучасності; на порівняння російських і зарубіжних аналогів [7, с. 165–167].

Наприклад, під час вивчення теми «Російська революція 1917–1920 рр.» можна запропонувати задачу на оцінку діяльності конкретних історичних особистостей: «Вони народилися в одному місті, закінчили одну й ту саму гімназію, обидва були соціалістами, боролися проти абсолютизму миколаївської монархії. Хто б міг подумати, що у фатальний для країни 1917 рік доля розставить Володимира Леніна й Олександра Керенського по різні боки барикад. І один виявиться переможцем, інший – невдахою. У роки радянської влади О. Керенський виставлявся в карикатурному світлі: «бонапартик на кривеньких ніжках», «утік із країни в жіночому вбранні», – розповідали про нього радянські автори. У 95-річницю революційних подій Державний історичний музей Росії вирішив відновити історичну справедливість і дати відвідувачам можливість об'єктивно оцінити ролі двох історичних діячів революційної епохи – В. Леніна й О. Керенського. Саме з останнім пов'язували можливість демократичного підсумку Лютневої революції 1917 року. Але, якщо ви прочитаєте «Червоне колесо» Олександра Солженіцина, то побачите, що проблему демократичної альтернативи було знято уже у травні, а Павло Мілюков писав, що вже в липні ніяких розмов про демократичну альтернативу бути не могло: результат революції визначив би або Ленін, або Корнілов. Дайте оцінку діяльності О. Керенського. Чому йому не вдалося демократизувати Росію?».

Найбільш сприятливі умови для вивчення історичного минулого на проблемно-теоретичному рівні створюються тоді, коли теоретичний компонент у змісті навчального матеріалу є рівним фактичному або переважає над ним. Важливо, що проблемні задачі тут можуть розроблятися під час обґрунтування основних теоретичних понять і категорій, загальних морально-етичних проблем, узагальнення певних фактів суспільно-політичного життя за допомогою абстрактних понять або ж розширення змісту наукових понять шляхом аналізу конкретних історичних ситуацій.

Наведемо приклад проблемної задачі на обґрунтування нового поняття до теми «Встановлення радянської влади. Громадянська війна»:

«У «Квітневих тезах» ставилася вимога про перейменування партії більшовиків із соціал-демократичної на комуністичну (реалізована в березні 1918 р. VII з'їздом партії), йшлося також про прийняття нової комуністичної програми партії (другу програму РКП(б) було прийнято в березні 1919 р. VIII партійним з'їздом), нарешті,

йшлося про створення в Росії «держави-комуни». Якщо партія більшовиків перетворювалася з соціал-демократичної на комуністичну, то й країна мусила стати комуністичною.

Чи не означає це, що «Квітневі тези» виключали більшовиків з демократичного табору і ставили їх на окреме місце у революції? Чи можна кваліфікувати окреме місце більшовиків як появу в революції, поряд з ліберальною, соціалістичною і радянською, ще однієї течії – комуністичної?».

Розв'язання проблемної задачі надасть змогу обґрунтувати нове теоретичне положення, визначити початок комуністичної революції та характер її пов'язаності з революційними подіями лютого – березня 1917 р. в Росії [3].

Наведемо приклад розроблення проблемної задачі на розширення наукових понять шляхом аналізу конкретних історичних ситуацій:

«Після того як у 1989 р. була зруйнована Берлінська стіна – символ холодної війни, а пізніше розпався Радянський Союз, багатьом стало здаватися, що війна пішла зі світової політики і настала ера миру та свободи. Але ейфорія була недовгою. Дуже швидко стало зрозумілим, міжнародне середовище не стало більш безпечним, ніж раніше. Більше того, багато хто став уважати, що війна повернулася. Тільки за підрахунками англійських спеціалістів Д. Сміта і Е. Брайна за період з 1998 по 2003 роки у світі відбулося 120 воєн, а за даними Комісії ООН у справах воєнних біженців тільки в 1995 р. було зафіксовано 84 збройних конфлікти.

Що слід розуміти під поняттям «війна»? Чим відрізняється гітлерівська агресія 1939 р. проти Польщі від американської інтервенції 1983 р. в Гренаді? У чому полягає історичне значення згорання холодної війни?».

Учитель організовує обговорення умови задачі, активізуючи знання учнів, розмірковуючи про обставини, що спонукають до роздумів над терміном «війна». Дослідження означеної проблеми може розгортатися в напрямку пошуку узагальненого визначення поняття «війна» відповідно до сучасних політичних реалій.

Отже, методика розроблення проблемних задач може бути якісно відмінною залежно від спрямованості пізнавальної діяльності учнів на оволодіння новими поняттями чи на внесення цього поняття до процесу пізнавальної активності учнів. Окрім того, М. Махмутов вказує і на важливість «проблемності змісту поняття, а не його назви» [5, с. 136].

Радимо ознайомитися з досвідом П. М'яло щодо впровадження проблемно-задачного підходу до вивчення новітньої історії, який наводить приклад розроблення системи проблемних питань і задач до тематичного блоку «Індустріальні країни Європи та Америки у 1919–1939рр.» [6, с. 70–84].

О. Степанищев пропонує власну технологію розроблення проблемних задач, зазначаючи, що потрібно спочатку взяти за основу відповідний факт, подію, а потім шукати вибраному компоненту альтернативу, на основі ідеї й альтернативи формулювати проблемну задачу [7, с. 170].

Наприклад, положення, що вивчається, може бути таке: «Поразки Росії в Першій світовій війні, владний параліч царської монархії, а згодом і Тимчасового уряду, радикалізм невдоволеної інтелігенції викликали революційний геній В. Леніна й адміністративний геній Й. Сталіна, які започаткували будівництво соціалізму, але нічого прогресивного з того не вийшло». Альтернативне положення: «Всім відомо, що Швеція – капіталістична держава, але соціальні стандарти, забезпечені державою, такі, що надають можливість говорити про існування «шведського соціалізму». Проблемне запитання: «Чому при комуністах в СРСР соціалістичні перетворення спричинили крах системи в

цілому, а в Швеції при капіталістах вони продовжуються донині доволі успішно?».

О. Степанищев, накопичивши досвід щодо розроблення проблемних задач, видав задачник з історії Росії, у якому 100 перших історичних задач – подієво-проблемні [8, с. 6–24]. Причому ці дидактичні матеріали містять не тільки історичні задачі, а й відповіді до них.

Робота вчителя з використання проблемних методів навчання вимагає систематичності, тому напрямок подальших досліджень ми вбачаємо у розробленні системи проблемних задач до курсу новітньої історії задля їх практичного використання на уроках в умовах загальноосвітньої школи.

Література

- 1. Вяземский Е. Е.** Теория и методика преподавания истории: [учеб. для студ. высш. учеб. завед.] / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 384 с.
- 2. Гольшьева З. В.** Проблемные ситуации в преподавании истории / З. В. Гольшьева // Психология и школа. – 2006. – № 1. – С. 107–110.
- 3. Кульчицький С.** Комуністична і антикомуністична революції в Україні / С. Кульчицький // Історія в школах України. – 2005. – № 5. – С. 50–55.
- 4. Лернер И. Я.** Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1972. – 240 с.
- 5. Махмутов М. И.** Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1977. – 157 с.
- 6. Мяло П.** Особистісно орієнтований урок історії / П. Мяло // Сучасні шкільні технології / упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. Ч. 1. – С. 70–84.
- 7. Степанищев А. Т.** Методика преподавания и изучения истории: [учеб. для студ. высш. учеб. завед.]: В 2 ч. / А. Т. Степанищев. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – 304 с.
- 8. Степанищев А. Т.** 300 задач по истории России древнейших времен до наших дней: Дидактические материалы / А. Т. Степанищев. – [2-е изд., стереотип.]. – М.: Дрофа, 2001. – 128 с.
- 9. Терно С. О.** Проблемні задачі з історії: [дидакт. посіб. для учнів 10-11 класів] / С. О. Терно. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 40 с.
- 10. Фурман А. В.** Проблемні ситуації у навчанні: [книга для вчит.] / А. В. Фурман. – К.: Рад. шк., 1991. – 191 с.

УДК 37.01

Лідія Коростіль

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 7 КЛАСУ УПРАВЛІНСЬКИХ УМІНЬ У НАВЧАННІ ХІМІЇ

Коростіль Л. А. Методика формування в учнів 7 класу управлінських умінь у навчанні хімії.

У статті на основі зіставлення й узагальнення наукових понять «організаційні вміння», «навчально-управлінські вміння», «управлінські вміння», «самоосвіта» робиться висновок про необхідність у сучасних умовах розвитку суспільства формування в учнів загальноосвітніх навчальних закладів управлінських умінь. Автор пропонує методику поетапного формування в учнів 7 класу управлінських умінь під час вивчення хімії.

Ключові слова: організаційні вміння, управлінські вміння, самоосвіта, етапи формування вмінь.

Коростиль Л. А. Методика формирования у учеников 7 класса управленческих умений в обучении химии.

В статье на основе сопоставления и обобщения научных понятий «организационные умения», «учебно-управленческие умения», «управленческие

умения», «самообразование» делается вывод о необходимости в современных условиях развития общества формирования у учеников общеобразовательных учебных заведений управленческих умений. Автор предлагает методику поэтапного формирования у учеников 7 класса управленческих умений при изучении химии.

Ключевые слова: организационные умения, управленческие умения, самообразование, этапы формирования умений.

Korostil L. A. Methodology of formation the management skills during the studying process of Chemistry among the students of the 7th form.

On the basis of comparison and synthesis of scientific concepts of «organizational skills», «educational and management skills», «administrative skills», «self-education» we make the conclusion about necessity of management skills among students of comprehensive educational institutions in the conditions of the modern society. Author proposes a methodology of gradual formation of the management skills during the studying process of Chemistry among the students of the 7th form

Key words: organizational skills, management skills, self-education, stages of skills formation.

Високі темпи зміни соціально-економічних відносин, зростання вибору можливостей для самовизначення, самореалізації та невміння визначити мету, ресурси, прийняти управлінське рішення найчастіше приводять випускників шкіл до дезадаптації в сучасному динамічному світі. Причиною цього, на наш погляд, є недостатня сформованість управлінських умінь, тому що традиційно цілепокладання, планування, контроль і оцінка залишаються в колі повноважень дорослих, а учні переважно здійснюють різноманітні виконавські дії, що є складником навчальної діяльності, але недостатні для організації навчання й самоорганізації.

Отже, виникає суперечність між необхідністю орієнтації освіти на підготовку молоді, здатної приймати ефективні рішення в нестандартних умовах, і відсутністю концептуальних положень розвитку управлінських умінь в учнів.

Мета статті – проаналізувати підходи науковців щодо понятійної бази дослідження та запропонувати методику формування в учнів 7 класу управлінських умінь під час вивчення хімії.

Компетентнісний підхід в освіті висуває на перше місце не поінформованість учня, а вміння розв'язувати проблеми. У тому числі й гносеологічні проблеми в навчально-пізнавальній діяльності. Тому нова освітня парадигма знаменує перехід загальноосвітніх навчальних закладів від традиційної декларації «учись вчитися» до реального засвоєння учнями цілісної системи методів пізнання, покликаних озброїти учнів здатністю й готовністю до самоорганізації, реалізації своїх можливостей і самоконтролю.

В історії розвитку педагогічної науки серед загальнонавчальних умінь науковці виокремлюють: організаційні вміння (А. Бобров, А. Усова), навчально-організаційні (Ю. Бабанський, Н. Лошкарьова), організаційно-пізнавальні (Н. Буринська, М. Зуєва, Б. Іванова), навчально-управлінські (С. Воровщиков, Д. Татьянченко), управлінські (О. Свірін). Спробуємо зіставити і порівняти деякі з них.

На думку Н. Лошкарьової, група навчально-організаційних умінь передбачає такі дії: організація робочого місця; виконання правил гігієни навчальної праці; прийняття навчальної мети; вибір способів діяльності; робота консультантом; планування організації та контролю праці [6]. Отже, навчально-організаційні вміння – це сукупність умінь, що забезпечують успішне виконання навчального завдання під керівництвом учителя.

Однак С. Воронцов стверджує, що з позицій дидактики 70-х років ХХ століття, процес навчання становить організовану вчителем (або самим учнем) цілеспрямовану, самокеровану, відбивально-перетворювальну діяльність з оволодіння знаннями, способами їх добування, опрацювання й застосування [3, с. 71]. Тому, розглядаючи процес навчання як процес самоврядування, коректніше «навчально-організаційні вміння» називати «навчально-управлінськими».

До складу управлінського циклу науковець зараховує такі види управлінської діяльності: планування, тобто визначення цілей і засобів їх досягнення; організація – створення й удосконалювання взаємодії між керованою й керуючою системами для виконання планів; контроль – збір інформації про процес виконання намічених планів; регулювання – коригування планів і процесу їх реалізації; аналіз – вивчення й оцінка процесу й результатів виконання планів [там же].

Отже, під навчально-управлінськими вміннями С. Воронцов розуміє загальнонавчальні вміння, що забезпечують ті ж організаційні вміння: планування, організація, контроль, регулювання й аналіз власної навчальної діяльності учнями, тільки з більшою часткою самостійності. Тому процес формування навчально-управлінських умінь полягає в навчанні учнів цілепокладання, планування, самоконтролю, самокорекції й самоаналізу (рефлексії).

О. Свірін, досліджуючи соціально-педагогічні умови розвитку управлінських умінь школярів, убаचाє в них систему вмінь людини в галузі управління собою й людьми задля ефективного розв'язання навчальних і життєвих проблем. Ця система передбачає такі вміння: аналізувати й систематизувати інформацію, визначати сутність проблеми, ставити цілі, планувати діяльність, розподіляти можливі ресурси, організовувати виконання запланованих заходів, контролювати і регулювати хід виконання роботи, оцінювати результати, досягати поставленої цілі, узагальнювати і систематизувати отриманий під час діяльності досвід [8].

Як бачимо, управлінські вміння містять цілепокладання, планування, організацію, контроль, регулювання й оцінку результатів. Проте, цілепокладання вже поширюється на розв'язання життєвих проблем і бере витоки з аналізу інформації та бачення проблем, а оцінка результатів ураховує досягнення поставленої мети й отриманий досвід. Виходячи із цього, можна зробити висновок, що вищим досягненням у розвитку організаційних умінь є формування вмінь, пов'язаних із самоосвітою. Під самоосвітою будемо розуміти самостійну навчальну діяльність, під час якої навчальне завдання й обсяг оволодіння додатковими знаннями, вміннями у процесі вивчення шкільних дисциплін, джерела пізнання, час і форми роботи визначаються за ініціативою самого учня.

У програмі для загальноосвітніх навчальних закладів «Хімія. 7–11 класи» наголошено, що вивчення предмета має бути спрямоване на розвиток особистості учня, його природних задатків, інтелекту та здатності до самоосвіти [7, с. 3]. Проте загальна програма формування готовності учнів до самоосвіти базується на психолого-педагогічному підґрунті, що враховує вікові особливості учнів. А. Бараніков у своєму дослідженні «Теорія і практика самоосвіти учнів» процес цілепокладання учнів основної школи поділяє на два періоди: 5–7 та 8–9 класи. Учні 7 класу здатні самостійно ставити тільки навчальні цілі, а в 8–9 класах вони навчаються самостійно визначати перспективні освітні й життєві цілі [1, с. 195]. Це пов'язано з тим, що саме в цей час учні розпочинають критично оцінювати наслідки своїх дій і вчинків.

Отже, здатність до самоосвіти стає обов'язковою якістю кожного випускника школи, а її формування – одним із головних завдань загальноосвітнього навчального

закладу. Тому ми погоджуємося з С. Воровщиковим, що в основній і старшій школі групу організаційних умінь коректніше називати «управлінськими», а назва «навчально-управлінські» вміння має місце у 5–6 класах основної школи.

Поняття «формувати» у тлумачному словнику за редакцією С. Ожегова трактується як збирання єдиного з окремого; у психологічній літературі як явище, що відображає процес становлення та розвиток особистості (Л. Буева, Г. Глезерман, П. Кражев, Г. Смирнов); у педагогіці як процес створення педагогічних умов для отримання суб'єктом ключових компетенцій (І. Зимняя, А. Хуторський).

Кожне з цих визначень надає нам більш цілісне розуміння розгляданого поняття, а саме: 1) уміння не можна сформувати з нічого, воно обов'язково на чомусь базується; 2) становлення і розвиток уміння пов'язано з розвитком особистості; 3) процес становлення і розвитку вмінь потребує створення певних педагогічних умов [5, с. 82].

М. Зуєва стверджує, що формувати вміння – це не тільки первинно оволодіти ними, але і в подальшому їх розвивати [4, с. 38-40]. Вона вважає, що формування вмінь не можна розглядати як самоціль, з їх допомогою учні оволодівають знаннями різних рівнів, самовдосконалюють пізнавальну діяльність. Не відхиляючи доцільності вказаних аспектів, акцентуємо увагу на цілісному характері поняття «формувати вміння». У цьому розумінні, на нашу думку, формування вмінь – це створення педагогічних умов для подальшого розвитку загальнонавчальних і предметних умінь у напрямку їх вдосконалення задля додаткового розвитку особистості учня та його самореалізації [5, с. 84].

Дослідження психологів (П. Гальперіна, А. Леонтьєва, Н. Талізної) доводять, що вміння формуються через діяльність. Основним складником діяльності є дія – процес, що потребує постановки конкретної мети та визначення результату, якого потрібно досягнути. Дії складаються з операцій, тобто способів здійснення дії.

На основі простих дій формуються складні. За дослідженням А. Усової, цей процес відбувається за такими етапами: мотиваційний (усвідомлення учнями значення вміння, яким необхідно опанувати); орієнтовний (шляхом колективних і самостійних пошуків визначити мету дії, основні її структурні компоненти, загальні завдання та найбільш раціональну послідовність операцій); виконавський (цілеспрямовано відпрацювати на уроці конкретні уміння через виконання вправ); контрольний (формування в учнів уміння самостійно контролювати ступінь засвоєння навчального матеріалу, знаходити допущені помилки, неточності, визначати способи ліквідації виявлених прогалин [там само]).

Існує кілька способів введення знань про управлінські вміння в навчальний процес: 1) введення на різних етапах уроків одного або різних предметів; 2) внесення до змісту домашньої навчальної роботи одного або різних предметів; 3) виокремлення спеціальних уроків в одному або різних предметах.

У першому випадку є можливість формувати ці вміння в системі; у другому – переосмислити отримані знання про управлінські вміння в нових умовах і в повному змісті самостійно застосувати їх на практиці; у третьому – можна повідомити не тільки весь обсяг необхідних відомостей про ці вміння, але й закріпити отримані знання у процесі виконання відповідних завдань за короткий проміжок часу [2].

Ураховуючи вище зазначене, нами розроблено методику формування в учнів 7 класу управлінських умінь у навчанні хімії, яка охоплює всі три способи введення знань і має три етапи: становлення, розвиток і застосування. Очікуваними результатами впровадження запропонованої методики передбачено, що учень:

– називатиме класифікацію управлінських умінь та їх складники; походження слова портфоліо, його призначення для людей певних спеціальностей і для учня;

– пояснюватиме сутність та значення вмінь групи раціонального виконання навчальних завдань (мета, завдання, способи, засоби, корекція, самооцінка), групи оптимальних умов для успішного навчання (поводження на уроці й перерві, гігієна позаурочної й домашньої роботи, режим дня, підготовка робочого місця, безпека життєдіяльності, єдність діяльності з дозвіллям); поняття «самопрезентація»;

– умітиме визначати мету, завдання, засоби та способи навчальної діяльності на уроці та під час виконання навчального завдання; працювати у групі, презентувати роботу групи, висловлювати та відстоювати думку групи; оформлювати титульний лист і розділи власного портфоліо;

– висловлювати судження про вплив шкідливих звичок на стан здоров'я і необхідність створення оптимальних умов для успішного навчання; значення портфоліо для самоосвітньої діяльності школяра.

На перший етап формування управлінських умінь відведено три додаткових заняття в першому семестрі, з них: два – на вивчення двох груп управлінських умінь (раціонального виконання навчальних завдань та оптимальних умов для успішного навчання), третє – для початку створення учнівського портфоліо.

Структура кожного блоку занять складається з чотирьох компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-процесуального та рефлексивно-оцінювального.

Змістом мотиваційно-ціннісного компонента першого заняття є проблема, що постає на основі закону Мексиліна – «Завжди не вистачає часу, щоб виконати роботу як потрібно, але на те, щоб її переробити, час завжди знаходиться» та її обговорення.

Когнітивний компонент висвітлює сутність, структуру та взаємозв'язок між двома групами управлінських умінь. Учитель називає групи вмінь, їх складники, у процесі обговорення разом з учнями складають схему на дошці і в зошиті.

Процесуально-діяльнісний компонент формування кожної групи вмінь межовано в часі і забезпечено різною сукупністю методів. Задля формування першої групи вмінь (визначення порядку виконання дій) застосовано метод виконання репродуктивно-продуктивних задач у парах або групах. Наприклад, завдання «Успіх потрібно спланувати». Учні пропонується прочитати текст «Відкриття фосфору» і на його основі заповнити таблицю.

Управлінські вміння Хеннінга Бранда

Складники вмінь	Зміст складників	Управлінські вміння Хеннінга Бранда
Мета	Чого хотів Бранд?	
Спосіб	Яким шляхом він це робив?	
Завдання	У якій послідовності виконувались дії з сечею?	
Засіб	За допомогою яких предметів і речовин Хеннінг досяг мети?	
Корекція	Які зміни в діях і планах було зроблено Хеннінгом? Чому?	
Самооцінка	Як оцінив власні дії Хеннінг з позиції, що зробив так і не так?	

Після заповнення таблиці учні повинні зробити висновок, що означає спланувати успіх і надати визначення поняття «план».

Доцільними є завдання, виконання яких спрямованих наступних завдань спрямовано на відпрацювання отриманих знань через діяльність в колективі та групі. Наприклад: сформулювати мету до кожного досліду практичної роботи №1 підручника «Хімія. 7 клас» (виконується всім класом усно); до досліду «Будова полум'я» скласти мету, завдання та визначити засоби (виконується самостійно в парах); до теми § 5 сформулювати мету, використовуючи додаткові дієслова, що вкажуть на рівень вашої обізнаності з окресленого питання: вивчити, поглибити, розширити, повторити (виконується самостійно в парах); позмагатися – Хто швидше

допоможе столяру зібрати цвяхи? (виконується в групах). Завдання на картці (У столяра баночка із цвяхами впала додолу, де було розсипано багато дерев'яних ошурок. Сплануйте його діяльність у такій послідовності: Мета → Завдання → Способи → Засоби → Контроль).

Із групою умінь, що сприяють створенню оптимальних умов для успішного навчання (поведінка на уроці й перерві; гігієна позаурочної й домашньої роботи; режим дня; підготовка робочого місця на уроці й удома; безпека життєдіяльності; єдність різного роду діяльності з дозвіллям), учні 7 класу ознайомлені з курсу «Основи здоров'я. 5 клас». Тому для формування даної групи умінь визначено інтерактивний метод створення групами міні-проектів у вигляді колажу та їх презентації. Засобами самостійної навчально-пізнавальної діяльності в групах стали: підручники «Основи здоров'я. 5 клас», правила з безпеки життєдіяльності з хімії (плакати, стенд) і «кейс-матеріали» (колекція ілюстрацій, рекомендацій, пам'яток із конкретної теми, що підготував учитель або учні з Інтернету чи журналів).

Рефлексивно-оцінювальний компонент управлінських умінь спрямовано на осмислену самооцінку семикласником власного навчання і тих перспектив, які відкриваються для нього, відповідно до отриманих знань і умінь. Учня запропоновано вдома проаналізувати власне навчання, визначити в ньому проблеми, сформулювати реальні цілі щодо подолання хоч однієї-двох проблем на перший семестр і спланувати їх досягнення. Також разом з батьками побудувати власну траєкторію подальшої освіти (можна одну спільну або дві – з точки зору себе і батьків).

Третє заняття спрямоване на формування в учнів реальної оцінки власної діяльності в напрямку виконання намічених планів за допомогою портфоліо. Зазначимо, що самі учні створити портфоліо й осмислити його значення ще не зможуть, тому що для них це нова форма роботи (якщо в попередніх класах учителі не працювали над цим), яка потребує роз'яснення.

Мотиваційно-ціннісний компонент заняття забезпечується презентацією наявних успіхів одними учнями і мотивування інших працювати над собою і досягати успіху також. Когнітивний – охоплює знання учнів про історію походження портфоліо, його призначення для людей різних спеціальностей, для школярів вітчизняної і зарубіжної школи, а також знання про структуру тематичного портфоліо і зміст його розділів. Процесуально-діяльнісний компонент передбачає оформлення титульного аркуша портфоліо і розділу «Офіційні документи». Усі інші розділи поступово заповнюються вдома, а розділ «Мої кроки до успіху в навчанні» заповнюється впродовж навчального року.

Другий етап передбачає розвиток управлінських умінь на різних етапах уроків хімії. По-перше, розвитку управлінських умінь сприяють практично всі методи й прийоми групової роботи, а саме: самостійна робота в парах і групах з вивчення й закріплення нового матеріалу (завдання повинно потребувати співпраці між учнями); лабораторні й практичні роботи в парах і групах; групові міні-проекти, що виконані на уроці, та дослідницькі роботи, виконані в позаурочний час. По-друге, це вдосконалення методики проведення певних етапів уроку, а саме: на початку уроку учні на основі записаної на дошці теми уроку за допомогою вчителя або самостійно ставлять мету уроку; на деяких уроках складають план вивчення теми (послідовність питань щодо вивчення тем «Оксиген. Кисень» і «Ферум. Залізо» однакова, а подальш однаковим буде і план вивчення будь-якого класу сполук; під час проведення різних форм контролю навчальних досягнень учнів частіше використовувати взаємо- та самооцінювання, а також вправу «Надай гарну пораду однокласнику»; у кінці уроку пропонувати учням завдання на рефлексію; у куточку «До уроку» або «Сьогодні на уроці» вивісити теми повідомлень у вигляді таблиці з такими колонками: дата

заняття, дата консультації, тема повідомлення, бажаний виступити, що надасть змогу зацікавленим учням самореалізуватися, а також самоорганізуватися.

Третій етап – це самостійна дослідно-орієнтована діяльність учнів за методикою веб-квестів, що завершується звітністю на учнівській навчальній конференції за темою «Значення кисню для всього живого на Землі». Метою цього етапу є створення умов, щоб учні не тільки збирали й систематизували інформацію, отриману з Інтернету, але й направляли свою діяльність на вирішення поставленої перед ними навчально-пізнавальної задачі, що пов'язана з їх інтересами.

Завдання веб-квеста становлять собою окремі блоки питань і переліки адрес сайтів в Інтернеті, де можна одержати необхідну інформацію. Питання сформульовані так, щоб під час відвідування сайту учень був змушений зробити відбір матеріалу, виокремивши головне з тієї інформації, що він знаходить. Організована діяльність учня формує коло його інтересів і пріоритетів у процесі роботи в Інтернеті, а накопичений досвід послідовних дій під керівництвом учителя на уроці допомагає йому в організації індивідуальної навчальної діяльності.

Обговорення результатів роботи відбувається під час навчальної конференції, де учні презентують свої дослідження, усвідомлюючи значущість проведеної роботи, і оцінюють власний інтелектуальний успіх. На цьому етапі виявляються такі якості особистості, як відповідальність, креативність, самокритичність, вміння доповідати, відповідати на запитання, відстоювати власну думку. Також учитель може підвести учнів до самого основного етапу формування управлінських умінь – узагальнити, систематизувати і оцінити накопичений досвід навчально-пізнавальної діяльності.

Отже, методика формування в учнів 7 класу управлінських умінь у навчанні хімії є поетапною. Починається вона з осмислення учнем значущості управлінських умінь, а завершується взаємо- і самооцінкою досвіду самостійної дослідно-орієнтованої діяльності. За результатами впровадження методики рівень управлінських умінь зріс на 15%, але найважливіше, що учні усвідомили, що успіхом можна управляти.

На сучасному етапі дослідження проблеми здійснюється подальша робота щодо створення методики формування управлінських умінь у 8 класі.

Література

- 1. Баранников А. В.** Теория и практика самообразования учащихся : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Баранников Анатолий Витальевич. – М., 2002. – 392 с.
- 2. Вивюрский В. Я.** Формирование учебно-организационных умений в процессе изучения химии [Електронний ресурс] / В. Я. Вивюрский. – Режим доступу :<https://him.1september.ru/article.php?ID=1999010063>.
- 3. Ворощиков С. Г.** Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент : [монография] / Сергей Георгиевич Ворощиков. – М. : АПК и ППРО, 2006. – 160 с.
- 4. Зуева М. В.** Совершенствование организации учебной деятельности школьников на уроках химии / М. В. Зуева, Б. В. Иванова. – М. : Просвещение, 1989. – 160 с.
- 5. Коростіль Л. А.** Формування в учнів основної школи вмінь до самоосвіти в навчанні хімії : дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (хімія)» / Коростіль Лідія Анатоліївна. – К., 2011. – 203 с.
- 6.** Программа развития общих учебных умений и навыков школьников // Народное образование. – 1982. – № 10. – С. 106–111.
- 7.** Програма для загальноосвітніх навчальних закладів «Хімія. 7–11 класи». – К. : Ірпінь, 2005. – 32 с.
- 8. Свири́н А. А.** Социально-педагогические условия развития управленческих умений у школьников : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Сви́рин Александр Александрович. – М., 2007. – 20 с.

ШЛЯХИ ПОКРАЩЕННЯ РОБОТИ ВИХОВАТЕЛЯ ГРУПИ ПРОДОВЖЕНОГО ДНЯ В УМОВАХ УПРОВАДЖЕННЯ НОВОГО ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Кравцова І. А. Шляхи покращення роботи вихователя групи продовженого дня в умовах упровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти.

У статті розглянуто шляхи покращення організації роботи вихователя групи продовженого дня в умовах упровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти, вказано на роль педагогічної підтримки як основної форми індивідуалізації педагогічної взаємодії вихователя і вихованця у групі продовженого дня.

Ключові слова: вихователь ГПД, колектив групи, різновікові групи, педагогічна майстерність, педагогічна підтримка.

Кравцова И. А. Пути улучшения работы воспитателя группы продленного дня в условиях введения нового Государственного стандарта начального общего образования.

В статье рассмотрены пути улучшения организации работы воспитателя группы продленного дня в условиях введения нового Государственного стандарта начального общего образования, указана роль педагогической поддержки как основной формы индивидуализации педагогического взаимодействия воспитателя и воспитанника группы продленного дня.

Ключевые слова: воспитатель ГПД, коллектив группы, разновозрастные группы, педагогическое мастерство, педагогическая поддержка.

Kravtsova I. A. The Ways of Improving the Work of the After-School Program Teacher in Terms of the New Standard for Primary Education.

The article deals with the ways of improving the work of the after-school program teacher in terms of the new standard for primary education, proves the role of pedagogical support as main form of the interaction between a teacher and a student of the after-school program.

Key words: the after-school program teacher, members of the group, different age groups, pedagogical mastership, pedagogical support.

Реалізація завдань нового Державного стандарту початкової загальної освіти передбачає розроблення цілісної системи роботи в групі продовженого дня, у якій створюються сприятливі умови для навчання і виховання, зміцнення здоров'я, розвитку пізнавальних інтересів та креативних здібностей молодших школярів.

Розвиток нації можливий лише за умови існування її освіченої, високодуховної, інтелектуальної частини – професійного вчительства. Педагогічна майстерність – його кредо. Самореалізація особистості вчителя в педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток учня, розглядається як вияв педагогом свого «Я» у професії, тобто його педагогічна майстерність. Втрата здатності регулювати педагогічний процес призводить до гальмування гармонійного розвитку взаємодії з учнями, і тоді з'являється орієнтація лише на зовнішній контроль, а не самоконтроль, що впливає на органічність поведінки педагога [5, с. 48].

Виховати в педагога потребу професійного саморозвитку має допомогти система післядипломної освіти як органічна частина неперервної педагогічної освіти. На думку В. Бондаря, І. Жерносека та М. Красовицького, провідним завданням системи післядипломної педагогічної освіти має бути стимулювання самоосвіти та саморозвитку

вчителя. Важливо, щоб вона спрямовувалася на розвиток професіоналізму педагога щодо реалізації компетентнісного підходу в організації навчально-виховного процесу [1, с. 190].

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін). надає змогу стверджувати, що у змісті педагогічної освіти з'явився новий стратегічний аспект – компетентнісний підхід, реалізація якого в системі післядипломної педагогічної освіти означає формування в учителів і вихователів взаємопов'язаних компетентностей – професійної, особистісної, соціальної, комунікативної тощо [6, с. 35].

Професійну компетентність вихователя ГПД щодо реалізації компетентнісного підходу в побудові навчально-виховного процесу розуміємо як здатність фахівця кваліфіковано й ефективно застосовувати теоретичні знання в запланованих і непередбачених педагогічних ситуаціях [4, с. 42].

Держава потребує активних і творчих спеціалістів, які, по-перше, мали б ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку з обраного фаху, по-друге, могли самостійно приймати рішення, пов'язані з професійною діяльністю, а отже, створювати цінності власними силами. Тому одним із пріоритетних завдань сучасної школи є виховання відповідальної особистості, здатної до самоосвіти, саморозвитку, творчого застосування набутих знань.

На сучасному етапі реформування освіта потребує створення нової системи, що була б спрямована на формування освіченої творчої особистості, здатної до адаптації в соціумі, до розкриття своїх умінь і здібностей, до вміння задовольнити особистісні потреби.

Щоб виконати завдання, які постали перед школою, потрібно вдосконалювати навчально-виховний процес, розробляти нові методи і форми взаємодії вчителя та учнів, стимулювати самостійну навчальну діяльність вихованців, бо життя довело, що тільки ті знання, які людина здобула самостійно, стають її надбанням.

Виховання дитини – це важка і найбільш трудомістка сфера людської діяльності, успіх якої зумовлюється безліччю чинників найрізноманітнішого походження. У молодших школярів ще недостатньо розвинуті вміння самостійно мислити, цілеспрямовано використовувати навчальну літературу, працювати з нею, тобто в учнів не сформовані навички культури навчальної праці.

Усе більше батьків довіряють розвиток і реалізацію пізнавального та творчого потенціалу своєї дитини школі. І це закономірно. Напружений ритм життя потребує від дорослих повної реалізації та віддачі на роботі, більше часу батьки приділяють кар'єрному зростанню, і все менше часу від батьків отримує дитина. Але дорослі розуміють, що порожнину слід заповнювати, доки не спрацював негатив, і йдуть за допомогою до школи. Оскільки молодший шкільний вік є переломним у формуванні самостійності дитини, все частіше до школи приходять діти, які не мають достатніх навичок у самообслуговуванні. Одних одягали бабусі, іншим няні говорили, що і як робити, так би мовити «водили за ручку та годували з ложечки», третіх не привчили приборати за собою. Можна побачити і дуже самостійних учнів, у яких сформовано почуття всездозволеності. Тому організація груп продовженого дня в школах є однією з провідних форм виховання, навчання та відпочинку учнів.

Щороку все більше дітей відвідує групи продовженого дня. Отже, постає гостра потреба в організації, вдосконаленні, урізноманітненні діяльності цієї продуктивної форми навчання. Звісно, кожен вихователь ГПД має відповідну освіту, знає психологічні особливості учнів певного віку, володіє формами і методами роботи [2,

с. 52]. Однак реалії сьогодення засвідчують необхідність постійного вдосконалення означених компетентностей педагогів.

Мета статті: визначити й обґрунтувати шляхи покращення роботи вихователя групи продовженого дня в умовах упровадження нового Державного стандарту початкової загальної школи.

Модернізація навчально-виховного процесу передбачає створення умов для реалізації кожним школярем власної освітньої траєкторії, визначеної його навчальними можливостями, запитами, інтересами, здібностями. У таких умовах актуалізується необхідність подолання традиційної суперечності навчання – між вимогами суспільства щодо рівня освіченості і вихованості підростаючого покоління та проблемами й інтересами самого учня. Власні проблеми та інтереси психологи розглядають як стимул, що спонукає людину до активної діяльності. Отже, стимулювання – це чинник дії вихователя. Але стимул лише тоді стає реальною, збуджувальною силою, коли перетворюється на мотив – внутрішній поштовх людини до діяльності. Причому цей внутрішній поштовх виникає не тільки під впливом зовнішніх стимулів, але й під впливом особистості самого школяра, його попереднього досвіду, потреб тощо.

Процес життєдіяльності школяра під час перебування у групі продовженого дня досить різноплановий. Його організовує виховatelj таким чином, щоб кожна дитина була під наглядом, виконувала домашні завдання, навчалася засобів спілкування, отримувала постійну педагогічну і психологічну підтримку. Дитина має бути не лише школярем, а передусім – людиною з багатограними інтересами, запитами, прагненням [7, с. 325].

Сучасні завдання освіти потребують від вихователя вмінь генерувати нові ідеї, креативно мислити, прагнень досягти якнайкращого результату, самовдосконалитися, підвищувати фаховий рівень.

Відмінність колективу групи продовженого дня від звичайного класного колективу в тому, що він може бути різновіковим, тобто охоплювати учнів різних класів початкової школи. Складність полягає в організації самопідготовки, тому що вихователю необхідно порозумітися з учителями одразу кількох класів. Однак у різновіковій групі є й переваги: співпраця дітей різного віку дає змогу формувати в них навички взаємодії, вчить старших піклуватися про молодших.

Перевагою різновікових груп є й можливість реалізувати принцип наступності, що дає можливість комплексно розв'язувати пізнавальні, виховні та розвивальні завдання, адже кожна нижня ланка перспективно спрямована на вимоги наступної. Під час переходу однієї вікової ланки до іншої виникають психічні новоутворення, яких не було в попередньому віковому періоді [6, с. 42].

Структура навчальної діяльності виникає не одразу, а поступово: одні компоненти виникають раніше, інші – пізніше. Вони включаються в уже сформовану діяльність, утворюючи комбіновану форму – навчально-ігрову діяльність. У цей період важко переоцінити роль вихователя групи продовженого дня, адже безпосередньо під керівництвом вихователя в дитини формуються мотиви, під керівництвом дорослого вона вчиться ставити собі завдання, дорослий показує способи розв'язування поставлених завдань, і насамкінець, навчає дитину оцінювати продукт власної діяльності. Водночас у групі продовженого дня триває формування навичок із дотримання режиму дня, правил особистої гігієни, ціннісних орієнтацій дитини [5, с. 48].

Невід'ємним складником функціонування будь-якого колективу, зокрема групи продовженого дня, є дотримання правил поведінки під час сумісної діяльності. Завданням початкової школи є допомога учням у самовираженні, вияві ініціативи

розвитку самостійності й творчого потенціалу. Усього цього більшість учнів не можуть робити вдома з різних причин: не мають братів і сестер, а навчаються в класі, де діти одного віку.

Не менш важливим для дітей 6–10 років є рівень вольової та соціальної зрілості, що виявляється в засвоєнні норм спілкування, правил поведінки в різних ситуаціях і вмінні їм підкорятися, свідомій регуляції поведінки, вмінні співпрацювати до сприйняття ціннісних орієнтацій сучасності, які слід формувати під час годин відпочинку цілеспрямовано та під час режимних моментів опосередковано.

Одним із важливих моментів у становленні особистості молодшого школяра є формування адекватної самооцінки. Під час знаходження дитини в групі продовженого дня відбувається зміна колективу, видів діяльності, викладача. Залежно від рис характеру, темпераменту та розвитку соціально-комунікативних навичок учні по-різному беруть участь у навчально-виховному процесі. Адекватна самооцінка дитини сприяє органічному включенню в колектив і самореалізації [4, с. 43].

Отже, якщо поставитися творчо до вироблення правил поведінки ГПД з точки зору вихователя, то можна отримати певний бонус – свідоме дотримання дисципліни школярами, перші кроки формування навичок групової діяльності та налагодження взаємин «учень – учень», «учень – учитель». Ця форма роботи може бути використана для будь-яких паралелей. Діти як шести, так і десяти років із задоволенням візьмуть участь у виробленні правил поведінки.

Вихователів слід пам'ятати, що допомога учням має бути завжди своєчасною, оскільки надто рання допомога розслабляє учня, його волю, а запізнїла призводить до зайвої втрати часу, зменшує інтерес до виконання роботи. Головне – така допомога має сприяти засвоєнню програмового матеріалу, розширювати можливості учнів самостійно міркувати, пробуджувати творчу ініціативу, активність.

Використовуючи різнорівневі завдання, враховуючи індивідуальні особливості учнів, забезпечуючи свободу вибору ними самостійних робіт, різних за характером та рівнем складності, вихователь стимулює зацікавлене ставлення дітей різновікової групи до навчання, створює ситуацію успіху.

Працюючи планомірно і розважливо, продумано використовуючи знання про вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, вихователь групи продовженого дня не тільки оптимально налагодить навчальну та виховну діяльність, а й отримуватиме задоволення від власної роботи.

Об'єднуючи молодших школярів у другій половині дня в єдиний колектив, вихователь реалізує педагогічну майстерність за умови правильної організації педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу. А однією з основних форм індивідуалізації педагогічної взаємодії вихователя і вихованця в групі продовженого дня є педагогічна підтримка.

Для успішного здійснення педагогічної підтримки вихователь повинен дотримуватись певних норм:

- любов до дитини і повне сприймання її як особистості;
- перевага діалогових форм спілкування з дітьми;
- розуміння інтересів кожної дитини;
- очікування успіху в розв'язанні проблеми;
- визнання права на свободу вибору;
- заохочення та схвалення самостійності;
- уміння бути дитині товаришем;
- власний самоаналіз, постійний самоконтроль.

Якщо вихователь групи продовженого дня любить дітей та свою справу, творчо ставиться до роботи, ним створено затишний кабінет – це сприятиме якісному результату співпраці. А якщо дитина має піднесений настрій, відчуває підтримку й отримує високу оцінку своєї роботи, результативність її діяльності автоматично підвищується. Логічно передбачити і задоволення учнів від перебування у групі продовженого дня, оскільки у вихованні все має ґрунтуватися на особистості педагога. Будь-яка програма викладання чи метод виховання, хоч би якими добрими вони не були, не перейшовши в переконання вихователя, залишаються мертвими, такими, що не мають ніякої сили в дійсності [3, с. 43].

К. Ушинський зауважував, що «найпильніший контроль у цій справі не допоможе. Вихователь ніколи не може бути сліпим виконавцем інструкції. Немає сумніву, що багато чого залежить від загального розпорядку в закладі, але найголовніше завжди залежить від особи вихователя, що стоїть віч-на-віч із вихованцем» [8, с. 137].

Переконані, що вплив особистості педагога на молоду душу становить ту виховну силу, якої не можна замінити на підручники ні моральними сентенціями, ні системою покарань і заохочень, оскільки дух закладу живе не в стінах, не на папері, а в характері більшості вихователів і звідти вже переходить у характер вихованців.

Література

1. Жерносек И. Ф. Повышение квалификации педагогических кадров / И. Ф. Жерносек // Под. ред. И. Ф. Жерносека, М. Ю. Красовицького, С. В. Крисяка. – К. : Вища школа, 1992. – 190 с.
2. Кочерга О. Розвиток психологічної компетентності вчителя початкової школи / Олександр Кочерга // Рідна школа. – 2013. – № 11. – С. 52–53.
3. Мельничук С. К. Д. Ушинський про педагогічну підготовку вчителя початкових класів / С. Мельничук // Початкова школа. – 2013. – № 1. – С. 43–44.
4. Митник О. Психолого-педагогічні засади підготовки вчителя у системі післядипломної освіти до реалізації компетентнісного підходу / Олександр Митник // Рідна школа. – 2013. – № 11. – С. 42–44.
5. Моделирование педагогических ситуаций / под. ред. Ю. Н. Кулоткина, Г. С. Сухогубской. – М. : Просвещение, 1981. – 148 с.
6. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 34–46.
7. Сухомлинський В. О. Три елементи школи / В. О. Сухомлинський. – К. : Акта, 2012. – 537 с.
8. Ушинський К. Д. Твори / К. Д. Ушинський. – К. : Рідна школа. – 1954. – 368 с.

УДК 371.3:330

Юлія Люлькова

ЕКОНОМІЧНІ ЗНАННЯ У ЗМІСТІ ГЕОГРАФІЧНОЇ Й ЕКОНОМІЧНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Люлькова Ю. М. Економічні знання у змісті географічної й економічної шкільної освіти.

У статті визначено місце економічних знань у змісті географічної й економічної шкільної освіти. З'ясовано, що економічні знання варто розуміти як систему уявлень, понять і термінів, фактів, відображення закономірностей, законів і теорій, світоглядних ідей, що формують ставлення особистості до різних явищ соціально-економічного й суспільного життя.

Ключові слова: економічні знання, шкільний курс географії, шкільний курс економіки, освітня компетенція, економічна компетентність, географічна компетентність.

Льюлькова Ю. Н. Экономические знания в содержании географического и экономического школьного образования.

В статье определено место экономических знаний в содержании географического и экономического образования. Определено, что экономические знания следует понимать как систему представлений, понятий и терминов, фактов, отображение закономерностей, законов и теорий, мировоззренческих идей, которые формируют отношение личности к разным явлениям социально-экономической и общественной жизни.

Ключевые слова: экономические знания, школьный курс географии, школьный курс экономики, образовательная компетенция, экономическая компетентность, географическая компетентность.

Lyul'kova Yu. N. Economic knowledge in the content of its geographical and economic school education.

The article defines the place of economic knowledge in the content of its geographical and economic education. Determined that the economic knowledge to be understood as a system of ideas, concepts and terms, facts, displaying patterns, laws and theories, philosophical ideas that form the relationship between the individual to different phenomena of socio-economic and public life.

Key words: economic knowledge, school geography course, school economics course, subject competence, economic competence, geographic competence.

На сучасному етапі розвитку географічної думки відбувається перегляд і переосмислення змісту, форм, методів і принципів розроблення новітніх підходів до формування економічних компетенцій у межах теорії вітчизняної економічної науки й соціально-економічної географії. Окреслений процес зумовлює необхідність у створенні науково-методичних праць, в основу яких була б покладена галузева диференціація теоретико-методичних досліджень, які послідовно розв'язують питання формування географічних та економічних знань.

Зміст економічної освіти з предметів, зокрема географії й економіки, у Державному стандарті середньої освіти належить до різних освітніх галузей («Природознавства» і «Суспільствознавства» відповідно), що, на наше переконання, певною мірою гальмує вироблення цілісного сприйняття довкілля й господарської діяльності людини у процесі її навчання та життєдіяльності.

Проблеми вдосконалення змісту й методики навчання географії та економіки на сучасному етапі досліджували вітчизняні економ-географи й методисти М. Багров, М. Баранський, Н. Бірюкова, Л. Булава, Й. Гілецький, Ф. Заставний, С. Кобернік, В. Корнєєв, М. Криловець, Л. Круглик, П. Масляк, Т. Назаренко, Я. Олійник, М. Паламарчук, М. Пістун, А. Сиротенко, О. Топузов, О. Топчєв, Б. Яценко та інші.

Мета статті – окреслити структуру економічних знань у змісті економічної й географічної шкільної освіти.

Загальноприйнятий у сучасній педагогіці принцип науковості навчання вказує на те, що зміст освіти має формуватися з фонду знань, накопичених і прийнятих сучасною наукою. Категорія «знання» є родовою щодо різних видів, які виокремлюються в її межах (буденне, частково наукове, філософське, навчальне).

Науково-довідкове видання з педагогіки [3] визначає знання як особливу форму духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності. Знання передаються шляхом цілеспрямованого навчання. Водночас навчання – це «цілеспрямований процес передачі

і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини» [3, с. 223].

Науковці В. Краєвський та І. Лернер виокремили складники змісту навчання: 1) знання про природу, суспільство, техніку, людину, способи діяльності; 2) досвід виконання відомих способів діяльності, що втілюються разом із знаннями у навичках і вміннях особистості; 3) досвід творчої діяльності; 4) досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності [8, с. 146].

Аналізуючи специфічність першого елементу змісту освіти, автори зазначають, що «знання являють собою всю накопичену людством об'єктивну інформацію про світ, у тому числі про способи діяльності» [8, с. 147]. Проте в цьому підході зберігається протиставлення знань іншим елементам культури, зокрема, у більш ранній роботі І. Лернера і М. Скаткіна обґрунтовується позиція, що до змісту освіти мають вноситися всі елементи культури, а не лише система знань [4, с. 47]. Знання є одним із чотирьох основних структурних елементів змісту освіти як педагогічної моделі людської культури, що представлена в аспекті соціального досвіду. При цьому визначальний елемент становить знання як «досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі її результатів» [6, с. 159]. Оскільки кожний попередній елемент у змісті навчання слугує передумовою для переходу нанаступний, оволодіння економічними знаннями за принципом послідовності уможливило набуття системи економічних знань під час вивчення географії.

У сучасній педагогічній науці зберігається традиційне виокремлення категорії «знання» із змісту навчання відповідно до концепції І. Лернера. У державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) як стратегічне завдання реформування змісту освіти в Україні зазначено вироблення державних стандартів і відповідне формування на їх основі системи й обсягу знань, умінь, навичок, творчої діяльності. Вітчизняні автори сучасних підручників і навчальних посібників з дидактики (В. Бондар [2], В. Лозова, Г. Троцько) також дотримуються підходу до змісту освіти як системи чотирьох компонентів соціального досвіду: знання, досвід здійснення способів діяльності (вміння і навички), досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісне ставлення до світу.

Констатуємо певною мірою протиставлення знань іншим компонентам змісту навчання – способам діяльності, світогляду, складникам культури, і тому доцільно розрізняти широке і конкретне розуміння категорії «знання». У широкому розумінні знання відображаються у всіх елементах змісту освіти і в усіх функціях знань. Зокрема, в українському педагогічному словнику наголошується на двох соціальних функціях, які виконують знання: а) матеріалізуються в певні технічні пристрої, технологічні процеси; б) перетворюються на переконання і стають керівництвом до практичної дії [3, с. 137]. Отже, в конкретному значенні під знаннями варто розуміти один із компонентів змісту освіти, переважно інформаційний аспект змісту навчального матеріалу, який становить систему понять і чітких визначень, фактів, теорій, правил, законів, формул, закономірностей і принципів, що є лише одним із складників змісту процесу навчання.

Традиційно структура знань передбачає певні їх види, що мають бути передбачені в програмах, підручниках і в самому навчальному процесі: основні поняття і терміни, без яких не можна зрозуміти жодного тексту, жодного елементу знань; факти повсякденної дійсності і науки; основні закони науки, що розкривають зв'язки і відношення між різними об'єктами і явищами дійсності; теорії, які містять систему наукових знань про певну сукупність об'єктів і про методи пояснення і передбачення явищ цієї предметної галузі; наукові і соціальні ідеї, які, ставши

надбанням особистості, зумовлюють її ставлення до світу, її ідеали і спрямованість діяльності; знання про способи діяльності, методи пізнання й історії отриманих знань, історії науки; оцінні знання, знання про норми ставлення до різних явищ життя, що прийняті в суспільстві [4, с. 48; 5].

Отже, знання розуміються як система уявлень, понять і термінів, фактів, як відображення закономірностей, законів і теорій, світоглядних ідей, що формують ставлення особистості до різних явищ суспільного життя. Проблематика процесу формування знань передбачає також пізнання процесів засвоєння знань, їх закріплення, застосування до розв'язання практичних і теоретичних завдань.

Науковці Г. Костюк, А. Усова визначають економічні знання як сукупність ідей, які адекватно відбивають властивості й закономірності економічних процесів, перевіряються практикою і слугують засобом її перетворення. Дослідниця Л. Новикова, цілком погоджуючись із вищезазначеними дослідниками, вважає за доцільне трактувати поняття «економічні знання» як перевірений практикою результат пізнання економічної діяльності, адекватне відбиття її в мисленні учнів через сукупність уявлень, понять, суджень, теорій, ідей [7, с. 37].

Отже, знання й мислення перебувають у тісному взаємозв'язку, оскільки мислення ґрунтується на знаннях, водночас у процесі обмірковування мислення продукує нові знання.

Саме економічні знання сприяють розвитку економічного й географічного мислення, оскільки без економічних знань суспільна географія є нагромадженням статистичних фактів, економічних і соціальних об'єктів, які мають лише просторову організацію.

До змісту економічних знань, на думку науковця О. Шпака, входять: а) основи економічної теорії, засади демократичних поглядів і економічних відносин; б) економічна стратегія держави у сфері виробництва на сучасному етапі; в) історія розвитку економічних поглядів і економічних відносин; г) економіка своєї країни та інших держав; ґ) економіка району і базового підприємства (завод, фабрика); д) економічні переконання, погляд, світогляд [9, с. 111].

Узагальнимо, що в науковій і довідковій педагогічній літературі (педагогічних словниках) економічна освіта подається як підготовка спеціалістів у різних напрямках роботи в народному господарстві, відповідно географічна й економічна освіта – підготовка спеціалістів-географів у ВНЗ, що зумовлює логічне розмежування загальної й спеціальної (вищої) економічної освіти.

Оскільки структура дійсності відображена у предметній структурі наукового знання, то зміст навчання варто розглянути під кутом зору предметної структури.

Економічні знання, як основи відповідної науки, нині представлені в практиці школи в окремому навчальному предметі – «Економіка». Оскільки економіка є відносно новим навчальним предметом, як інваріантний складник уведений до навчальних планів з 2001 року (у структурі 12-річної школи вивчення віднесено на 11 клас), традиційно елементи економічних знань, що мають загальноосвітнє значення, внесено до змісту інших навчальних предметів – історії, географії, математики. У розробленому переліку географія є провідною дисципліною щодо формування економічних знань, що зумовлює актуальність дослідження саме економічної спрямованості географічної освіти.

Загальнодидактичну проблему раціонального співвідношення між географічною наукою і шкільним предметом «Географія» та внесення до її змісту економічних знань досліджували М. Баранський, В. Максаковський, М. Ковалевська, Л. Панчешнікова, Л. Круглик та інші. Сучасна географічна наука збагатилася новими напрямками,

зокрема в галузі суспільно-географічних досліджень, як-от: геоглобалістика, геоэкономика, геополітика і політична географія (особливо, електоральна географія), маркетингова географія. Водночас в українській школі превалює підхід до винесення нових знань або в окремі предмети (екологія, економіка, громадянська освіта), або в окремі курси за вибором відповідно до профілю і напрямку навчання, наприклад, «Глобальна географія», «Комерційна географія», або в надінтегровані утворення на зразок «Довкілля» в основній школі чи «Природознавства», «Людина і природа», «Людина і світ» у старшій школі для окремих напрямів навчання.

Ураховуючи суспільну значущість, економічні знання слід уводити якомога раніше як елемент загальноосвітньої підготовки учнів, саме в структурі шкільних курсів географії, які в часі передують вивченню економіки. Окрім цього, економічні знання під час вивчення географії необхідні учням задля розуміння суті явищ, геопросторову організацію яких і намагається пояснити географія як наука. Про важливість економічних знань для соціально-економічної географії як науки свідчить той факт, що в найбільш визнаному і поширеному в середовищі географів понятійно-термінологічному словнику «Соціально-економічна географія» Е. Алаєва [1] економіка, як і соціологія, названа «материнською» [1, с. 26], «вихідною» [1, с. 10] наукою щодо соціально-економічної географії; понятійно-термінологічній системі «Економіка» присвячений окремий розділ, що передує понятійно-термінологічній системі «Соціально-економічна географія». Як останній аргумент взаємозв'язку між географією й економікою Е. Алаєв наводить незаперечний факт: «усі економіко-географічні і соціально-географічні процеси і відношення, зокрема закономірності, підлягають дії економічних закономірностей» [1, с. 25].

Підсумовуючи сказане, вважаємо, що у шкільних курсах економічної і соціальної географії України та світу економічні знання мають бути представлені як основи науки «економіка», при цьому провідним компонентом змісту навчання залишається географія. Метою вивчення шкільних курсів економічної і соціальної географії повинна стати побудова міждисциплінарної системи знань з суспільної географії та економіки. Під основами науки розуміють «найважливіші факти, поняття, теорії, методи, мову науки та її практичне застосування, відібрані відповідно до цілей навчання і вікових можливостей учнів» [4, с. 62], що дозволяє виокремити рівні: економічні поняття; економічні явища і відношення між ними; економічні закони, розглядаючи їх у змісті навчальних предметів «географія» та «основи економіки» за принципом необхідної достатності, наступності й перспективності.

Формування економічних знань як базового складника предметної компетентності учнів на уроках географії в освітній системі відбувається на емпіричному рівні, оскільки найкраще розроблений найнижчий рівень розв'язання проблеми – методичний.

Визначаємо актуальність розроблення фундаментальних наукових і дидактичних праць з окресленої проблематики задля уникнення переобтяження уроків географії та основ економіки власне економічною інформацією, надання більшої уваги формуванню саме економічних знань.

Література

1. Алаєв Э. Б. Социально-экономическая география: понятийно-терминологический словарь / Энрид Борисович Алаев. – М. : Мысль, 1983. – 350 с.
2. Бондар В. І. Дидактика: [навч. посіб.] / Володимир Іванович Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
3. Гринюк Т. А. Загальноекономічні та специфічні суспільно-географічні закони та закономірності і розвиток соціальної інфраструктури / Т. А. Гринюк // Географія і сучасність : зб. наукових праць Національного пед.

університету ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – Випуск 7. – С. 3–16.
4. Добрович А. Б. Общение: Наука и искусство / А. Б. Добрович. – М.: Знание, 1978. – 143 с. **5. Калмыкова З. И.** Продуктивное мышление как основа обучаемости :[монография] / Зинаида Ильинична Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с. **6. Краевский В. В.** Теоретические основы профессионального становления молодого педагога / Володар Викторович Краевский. – Самара: СГПУ, 1996. – 167 с. **7. Найденов М. И.** Творческий рефлексивно-групповой тренинг / М. И. Найденов, Л. А. Найденова // Интеллектуальные системы и творчество. – Новосибирск. – 1991. – С. 86–98. **8. Сиротенко А. Й.** Географія України :[пробний підруч. для 9 кл. середн. шк.] / А. Й. Сиротенко, Б. О. Чернов, В. Я. Плахута. – К.: Освіта, 1994. – 223 с. **9. Топузов О. М.** Загальна методика навчання географії :[підручник] / О. М. Топузов, В. М. Самойленко, Л. П. Вішнікіна. – К.: ДНВП «Картографія», 2012. – 512 с.

УДК 371.315.6:7.01

Ірина Могілей

ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОЇ ПОПУЛЯРНОЇ МУЗИКИ

Могілей І. В. Художньо-естетичне виховання старшокласників засобами сучасної популярної музики.

У статті розглянуто сучасні тенденції викладання художньої культури у старшій школі. На основі аналізу й узагальнення наукової інформації уточнюється сутність дефініцій «естетичне виховання», «художнє виховання», «сучасна популярна музика» в аспекті мистецької освіти. Запропоновано форми й методи художньо-естетичного виховання з використанням сучасної популярної музики.

Ключові слова: естетичне виховання, художнє виховання, мистецька освіта, сучасна популярна музика, урок художньої культури, форми і методи художнього навчання.

Могілей И. В. Художественно-эстетическое воспитание старшеклассников средствами современной популярной музыки.

В статье рассмотрены современные тенденции преподавания художественной культуры в старшей школе. На основе анализа и обобщения научной информации уточняется сущность дефиниций «эстетическое воспитание», «художественное воспитание», «современная популярная музыка» в аспекте художественного образования. Предложены формы и методы художественно-эстетического воспитания с использованием современной популярной музыки.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, художественное воспитание, художественное образование, современная популярная музыка, урок художественной культуры, формы и методы художественного обучения.

Mogiley I. V. Artistic and aesthetic education of senior pupils by means of modern popular music.

The article discusses the current trends of teaching art culture in high school. Based on the analysis and synthesis of scientific information specified entity definitions «aesthetic education», «art education», «modern popular music» in terms of art formation. Proposed forms and methods of art-aesthetic education with contemporary popular music.

Key words: aesthetic education, art education, art formation, modern popular music, a lesson of art culture, art forms and methods of training.

Кардинальні зміни у всіх галузях життя держави на початку ХХІ століття

передбачають реформування загальноосвітньої школи на принципах демократизації, гуманізації, національної спрямованості освіти і виховання, що забезпечує соціокультурне становлення юних громадян. У зв'язку з цим особливого значення набуває художньо-естетичне виховання учнів.

Задля розв'язання окресленої проблеми важливий пошук нових та сучасних засобів. Саме таким засобом педагогічного впливу на учнів в умовах загальноосвітньої школи є використання сучасної популярної музики. Керівництво процесом виховання і навчання старшокласників засобами сучасної популярної музики, полягає в тому, щоб допомогти учням навчитися цінувати прекрасне у всьому спектрі музичного мистецтва. Водночас існують суперечності між необхідністю навчання, орієнтованого на виховання особистості засобами сучасної популярної музики і відсутністю відповідних, достатньо обгрунтованих дидактичних матеріалів; потребою розуміння сутності художньо-естетичного виховання і невизначеністю розроблення, обгрунтування складного динамічного процесу формування ставлення людини до мистецтва. Визначені суперечності складають сутність обраної нами проблеми.

Мета статті – висвітлення сучасних тенденцій художньо-естетичного виховання учнів старшої вікової категорії з використанням сучасної популярної музики на уроках художньої культури.

Проблема естетичного виховання розглядалася досить глибоко у дослідженнях видатних філософів, психологів, педагогів (Арістотель, Піфагор, Геракліт, Б. Лихачов, В. Лозовий, О. Наконечна, С. Столович, В. Сухомлинський, Н. Чібісова, О. Шило, Д. Ельконін). Так, ще Арістотель зазначав, що у вихованні провідну роль має відігравати прекрасне, прагнення до однієї лише корисності обертається для держави великими втратами, а для конкретної особистості – невихованістю всього, що необхідно для життя [1, с. 32–34]. Піфагор проблему краси пов'язував з гармонією, яка для нього поєднувалася з досконалістю [11, с. 7–15].

Основною парадигмою, що визначає сутнісний зміст естетичного виховання, є формування естетичної сфери особистості. Естетичне виховання О. Колеснікова, В. Лозовий розглядають як складну суспільно-педагогічну систему, яка є основою загальної духовної культури людини. Під естетичним вихованням вони розуміють цілеспрямований, організований і контрольований педагогічний процес формування естетичної свідомості особистості, розвиток емоційно-почуттєвої сфери та художньо-творчої діяльності [11, с. 25].

Різновидом виховання є художнє виховання, яке визначається як процес формування в учнів здатності відчувати, розуміти, любити й оцінювати мистецтво, насолоджуватися ним і створювати художні цінності [8, с. 170]. Специфічною задачею художнього виховання є виховання художньої сприйнятливості, емоційного відгуку на художні цінності, формування художнього почуття та смаку, художніх поглядів та ідеалів особистості.

Порівнюючи естетичне і художнє виховання, слід зазначити, що ці два різновиди виховання не збігаються, але взаємодоповнюють одне одного. Естетичне виховання спрямоване на формування ставлення до навколишнього світу, природи, мистецтва, інтер'єру тощо, а художнє виховання – тільки до мистецтва. Проте мета художнього виховання є також естетичною. Як зазначає А. Артоболевська, мета художнього виховання – викликати в кожному учневі віру в мистецтво як засіб вираження відповідно до його індивідуальних нахилів і потреб. При цьому художнє виховання не повинне орієнтуватися на найбільш обдарованих учнів; це виховання, що не має спеціалізації й передбачає розкриття в кожному індивідуумі потенційних

можливостей [5, с. 11].

Важливе значення для організації художньо-естетичного виховання школярів мали питання психічного розвитку особистості, які розробляв Л. Виготський. У своїй монографії «Психологія мистецтва» науковець назвав мистецтво одним із найбільш ефективних засобів розвитку творчого потенціалу людини, обґрунтував особливості впливу художньої культури на суспільство і становлення особистості. Він уважав, що художня культура сприяє розвитку естетичної думки і творчої діяльності людини, а естетичні погляди, у свою чергу, формують світогляд, мораль та встановлюють норми суспільства [3].

Важливість мистецтва у вихованні учнів підкреслював А. Луначарський. На його думку, художнє виховання слід розуміти не як викладання будь-якого спрощеного мистецтва, а як систематичний розвиток почуттів і творчих здібностей, які розширюють можливості творення і милування красою [10, с. 19]. Найяскравіше ці думки виявились у музично-педагогічній діяльності Б. Асаф'єва, Б. Яворського, В. Шацької, які зіткнулися з проблемою художньо-естетичного виховання на практиці. Розробляючи зміст і форми художньої освіти, педагоги великого значення надавали тому, як розповідати учням про художні твори і долучати їх до різноманітної творчої діяльності, як зберегти в художній культурі класичну спадщину.

Нові принципи та методи викладання музичного мистецтва в загальноосвітній школі визначив композитор, науковець і педагог Б. Асаф'єв. Велику увагу він приділяв формам розкриття дітям музичних творів, манері розповіді про композиторів. Науковець також спрямовував увагу педагогічної громадськості на позакласну роботу, яка засобами лекційного і концертного просвітництва, а також засобами організації художньої самодіяльності мала систематично долучати учнів до активної участі в музичній діяльності [2, с. 28].

Під впливом досягнень у галузі генетики та біології сформував свою теорію естетичного виховання відомий науковець і педагог у галузі образотворчого мистецтва О. Бакушинський, який висунув ідею про онтогенетичний розвиток художніх здібностей і розкрив взаємозв'язок між дитячою творчістю і професійним мистецтвом. Цікавими в його теорії залишаються аналогії, проведені між розвитком дитячої образотворчої діяльності й етапами розвитку світового мистецтва, а також ідея органічного поєднання педагогічної роботи та естетичної діяльності учнів. Теоретичні розробки науковця знайшли практичне застосування в роботі дослідно-експериментальної школи «Дитяча творчість», а новаторські педагогічні методи збагатили теорію і практику сучасної педагогіки мистецтва [10, с. 20].

Тотожні й надзвичайно важливі для сучасної педагогіки мистецтва погляди висловив відомий мистецтвознавець і педагог Ф. Шміт. У роботі «Мистецтво як предмет навчання» він запропонував оригінальну систему естетичного виховання засобами мистецтва, практичну реалізацію якої уважав невідкладним і актуальним завданням. Науковець звернув увагу читачів на необхідність спиратися на психологічні та фізіологічні особливості учнів під час викладання різних видів мистецтва. «Завдання естетичного виховання, – писав Ф. Шміт, – полягає не в тому, щоб навчити техніці в будь-якому виді мистецтва, а в розвитку творчих потенцій, і, передусім естетичного уявлення, асоціативного мислення, удосконалення емоційної сфери (почуттів, бажань, смаків) підростаючого покоління» [10, с. 21].

Педагог уважав, що програма естетичного виховання повинна передбачати художні твори, що мають багатий емоційний зміст. Окрім того, класична спадщина може допомогти виховувати естетичне ставлення до сучасної дійсності. Отже,

Ф. Шміт у своїх педагогічних поглядах наголошував на творчому характері художньо-естетичного виховання і потребі долучення учнів до широкого кола мистецьких явищ.

Вагомий внесок у розроблення теорії та практики художньо-естетичного виховання здійснили своєю науково-педагогічною творчістю класики вітчизняної педагогіки А. Макаренко та В. Сухомлинський. Новаторство розроблених педагогами педагогічних систем полягає в тому, що вони спрямовані на максимальний розвиток морально-духовних і творчих сил дитини. В. Сухомлинський у своїх роботах постійно наголошував на значенні прекрасного в розвитку людини.

Визначальним моментом у його виховній системі стало прагнення сформувати в кожній дитині естетичний ідеал. «Думка і краса, – писав В. Сухомлинський, – йдуть поруч, підносячи й звеличуючи людину» [7, с. 415]. Автор був переконаний, що краса здатна відкривати перед людиною довкілля. Свою позицію він часто висловлював за допомогою таких формулювань: «через красиве до людяного», «від краси до шляхетності».

Зазначені вище ідеї вплинули на розвиток методології мистецької освіти, яку розробляли науковці – мистецтвознавці, психологи та педагоги (О. Апраксіна, Н. Веллугіна, Н. Гродзенська, Д. Кабалевський, Б. Ліхачов, О. Мелік-Пашаєв, Б. Немєнський, М. Румер, Н. Сац, Б. Теплов). Вони обстоювали думку про доцільність виховання учнів на основі гармонійного поєднання процесів сприймання мистецтва і власної творчості. Ці ідеї відомих науковців також стали підґрунтям для розроблення теорії мистецької освіти на культурологічних засадах.

Незважаючи на великий обсяг наукових досліджень, присвячених проблемі художньо-естетичного виховання учнів, недостатнім залишається вивчення питання використання сучасної популярної музики у практиці викладання мистецьких дисциплін у загальноосвітній школі.

Нині терміном «популярна музика» зазвичай позначають: 1) усі явища музики; іноді 2) усілякий взірць музики загалом, який має популярність. У першому випадку зміст поняття «популярна музика» охоплює такі складники: легка оркестрова музика, пісні протесту, лірико-романтичні пісні, джаз, диско тощо. У другому – цим терміном позначають також і взірці класичної, опереточної, народної музики, що мають популярність.

Терміном же «поп-музика» позначається низка явищ в естрадній музиці, що мають яскраво комерційний характер. Це музика, яка безпосередньо включена в систему функціонування засобів масової інформації й індустрії аудіо- та відеозапису. Отже, якщо поняття «популярна музика» можна описати як музику будь-якого типу, що має популярність в масах (акцентуючи при цьому «популярність»), то поняття «поп-музика» визначає масову популярну музику, де акцент робиться на слові «масова», що передбачає її тиражування (у вигляді матеріальних носіїв музичних творів – CD-дисків, аудіо- та відеозаписів) і комерційні способи розповсюдження.

Як зазначає А. Сохор, масовою вважається загальнодоступна, загальнопоширена музика, адресована найширшим колам слухачів. Поширеність масової музики зумовлена її функцією «осуспільнення» почуттів людей і відповідає потребам масового суспільства в мистецтві. Це дозволяє характеризувати масову музику як художню й соціальне явище. Сприйняття масової музики відбувається на активному (концерт, відеокліп, ефір) та пасивному (реклама, спортивні змагання) рівнях [4, с. 416].

Музика масових жанрів більш активно споживається слухачами, але естетичні властивості її мають відносно невисокий рівень. Проте вона доступна за формою та

змістом, близька до повсякденного життя людини, уже набула широку аудиторію, яка ще, на жаль, не здатна об'єктивно оцінити якість прослуханої музики. Тому основне педагогічне завдання полягає в тому, щоб допомогти учням навчитися цінувати прекрасне у спектрі музичного розмаїття.

Стан сучасної музичної культури суспільства, окремих категорій масової музики набув висвітлення в дослідженнях науковців-соціологів О. Семашко, А. Сохора, У. Суни, В. Цукермана, Т. Чередниченко та інших. Як зазначає більшість дослідників, на художньо-естетичне виховання підростаючої особи нині істотний вплив здійснює саме «масова» музична культура.

«Масова музична культура» – це явище специфічне, її образ формується переважно під впливом позамузичних тимчасових чинників, наприклад, таких, як мода, стиль життя тощо. Не випадково музикознавцями відзначається цілком інший принцип образної структури в масових музичних напрямках, жанрах, особливі умови їхнього виконання і сприйняття. Саме масова музична культура є сполучною ланкою між стабільним і мінливим у музичному мистецтві, тому що вона зорієнтована на цінності й норми переважної більшості глядачів і слухачів. Вона є продуктом новітнього часу, затребувана до життя людиною, яка з різних причин не долучилася до класичної музичної культури [4, с. 417].

Зміст масової музичної культури складають різноманітні явища від кітч (творів, розрахованих на миттєвий, швидкоплинний успіх) і кемпу («естетизованого кітч», Є. Стукалова) до складних, змістовно насичених форм. До останніх належать окремі види рок-музики, поп-арт (від англ.: «popular art» – загальнодоступне мистецтво) – течія сучасного мистецтва, у якій випадковими засобами поєднуються побутові предмети, механічно тиражовані копії, уривки друкованих видань тощо. Проте кращі твори, що створені в жанрах масової музики, можуть бути і високохудожніми, і змістовними, а також містити виховний потенціал. Тому роль їх у сучасній музичній культурі не варто недооцінювати. Більше того, у цій галузі спостерігаються справжні шедеври музичного мистецтва, тому важливо використовувати їх у сучасній педагогічній практиці. При цьому вчителю треба самому орієнтуватися в жанровому, стильовому розмаїтті поп- і рок-музики, джазу.

Сучасна музика масових жанрів – продукт, який активно споживається учнями, естетичні характеристики якого мають відносно суб'єктивний характер впливу. Головне, щоб старшокласник уже набув певного емоційно-естетичного досвіду, щоб у нього була сформована здатність до узагальнення явищ довкілля, життя і культури. Тому під час сприйняття й виконання творів сучасної популярної музики вихованець намагається самостійно оцінити зміст і якість музичного твору за вже відомими йому критеріями. Наявність різноманітних стилів і напрямів музики вказує на те, що кожний із них має власний еталон для їх адекватної аксіологічної оцінки, але універсальним критерієм оцінки музичних явищ є їх моральна, пізнавальна й естетична цінність. Учитель повинен допомогти учням оволодіти критеріями оцінки музичних творів і формувати у них ціннісні орієнтації в галузі музичної культури [4, с. 422].

Сучасна класична музика, джаз і рок – три головні галузі музичної культури другої половини ХХ століття. Важливою галуззю музичного життя цього періоду стала і поп-музика – складний комплекс популярних музичних напрямів та індустрії розваг. У класиці, джазі й рок-музиці є загальний корінь – традиції фольклору. Система мислення, закладена в стародавньому фольклорі, виявилася співзвучною трагічному духовному досвіду сучасної людини. Пошуки в цьому напрямку серйозно вплинули на виникнення у 50-х рр. рок-музики – явища, що перевернуло в короткий термін музичний світ. Надати визначення рок-культури надзвичайно важко, оскільки

йдеться про особливий спосіб життя в музиці, у якому об'єдналися композиторська творчість й імпровізація, музика і сценічна дія, живе звучання чи голос інструмента і складні ефекти електронної техніки. Виникнувши під впливом фольклору, ця культура ніколи не пов'язувала себе з конкретними національними традиціями: мова року інтернаціональна і спрямована на об'єднання людей різного походження та світогляду. Провідна роль у рок-музиці належить психологічному й емоційному впливу, що виходить часом від одного слова чи звука. Величезне значення має вплив звукової потужності музики, психічний стан слухача, під час виступів, як правило, використовується складна звукопідсилювальна апаратура. Творчість музиканта неможлива поза колективом. Його учасники не лише виконують, але і часто складають музику разом. Проте на сцені кожний із них знаходить індивідуальні форми самовираження. У рок-музиці, як у дзеркалі, відбилися потрясіння, через які пройшли післявоєнні покоління молоді: стихійні соціальні виступи і «сексуальна революція», рух хіпі й панків, трагедія наркоманії і духовні пошуки.

Якщо рок-музика говорить від імені інтернаціональної аудиторії, то джазова культура тривалий час була голосом конкретного етнічного середовища – афро-американського населення США. Вплив фольклорних традицій відчувається в ній ще сильніше, ніж у року. Джаз – теж спосіб життя. У його основі – імпровізація, що є для музиканта формою осягнення світу через звуки. Саме від джазу рок успадкував свої основні риси – потяг до імпровізації та колективних форм творчості. Проте на відміну від року джазова імпровізація розрахована на камерне, довірливе спілкування зі слухачем (навіть в умовах величезного концертного залу). Від публіки джазовий музикант не чекає на фанатичне обожнювання (на що нерідко претендує рок-музикант), а зріле розуміння, не на сплеск емоцій, а занурення в щиросердечний світ виконавця. Джазові музиканти виступають, як правило, в невеликих залах і клубах, прагнуть сформувати «свою» публіку й орієнтуючись на тонких знавців. Виникнувши більше століття тому, джаз переступив споконвічні етнічні межі. Нині це інтернаціональний вид творчості з безліччю регіональних і стильових різновидів.

Поп-музика – складний комплекс популярних музичних напрямів та індустрії розваг. Поп-музикою спочатку (50-ті – перша половина 60-х рр. ХХ ст.) називали і поп-, і рок-музику. Нині до поп-музики стали відносити розважальну музику, призначену для слухача з усередненим смаком. Вона заснована на напрямках, стилях і жанрах сучасної музики – рок-музики, соула, фанка, і в цьому її відмінність від популярної музики в широкому сенсі слова. З-поміж нових та сучасних напрямів поп-музики варто назвати диско (середина 70-х рр. ХХ ст.), брит-поп, напрями французької, італійської, російської та української поп-музики.

На сучасному етапі великий вплив на аудиторію поп-музикантів здійснюють численні музичні кабельні канали телебачення. Молодь усе більше звертає увагу на сюжет побаченого кліпу, ніж на музику і тексти пісень. Рок- і поп-музика нині мають приблизно однакову популярність серед молоді.

Зауважимо, що сучасна популярна музика, здійснюючи всебічний вплив на старшокласників, є ефективним засобом художнього навчання на уроках мистецького циклу. Задля досягнення цієї мети вчителі доцільно застосовувати методи бесіди, порівняння, зіставлення, емоційно-образної драматургії, художньо-педагогічного аналізу, створення проблемно-пошукових ситуацій, відеометод.

Здійснюючи художньо-естетичне виховання учнів, формуючи в них ціннісні орієнтації в галузі сучасної популярної музики, вчителям художньої культури варто проводити уроки з тем: «Музичні ритми Америки», «Луї Армстронг – золота ера джазу», «Класика і рок-музика – суперники і союзники», «Легенди світової рок-

музики), «Сучасна поп-музика України» та інші. Поряд із традиційними доцільно використовувати нетрадиційні форми уроків художньої культури – урок-«музичний портрет», урок-діалог, урок-інтерв'ю, урок-дискусія, урок-телеміст.

Художньо-естетичне виховання старшокласників відбувається під час виконання тестових завдань, демонстрації фрагментів відеофільмів, присвячених, наприклад, творчості Л. Армстронга, Е. Преслі, гурту «Бітлз», Е. Піаф, відеокліпів українських поп-зірок – представників сучасного естрадного шоу-бізнесу (В. Вакарчук, Джамала, А. Лорак, Руслана), а також під час виконання таких творчих завдань: 1) написати твір-роздум «Мое ставлення до сучасної популярної музики»; 2) описати той джазовий твір, від сприйняття якого ви отримали найсильніше враження; 3) придумати назву переглянутого відеокліпу; 4) описати сприйняття улюбленого твору рок-музики; 5) написати твір-мініатюру на тему «Я – поп-зірка»; 6) провести інтерв'ю з «уявленою» зіркою естрадного шоу-бізнесу; 7) написати міні-рецензію на переглянутий відеокліп А. Лорак «Мальви»; 8) які асоціації виникають у Вас під час прослуховування рок-опери «Фантом опери» Е. Л. Уеббера?; 9) маючи повноваження міністра культури, які нововведення в галузі сучасної популярної музики Ви б запровадили? тощо.

Отже, художня культура є чинником впливу на художньо-естетичне виховання старшокласників, яке в навчальному процесі відбувається на достатньому матеріалі творів масової музичної культури. При цьому виховання учнів засобами сучасної популярної музики спрямоване не на вивчення теоретичних основ моралі, формування етичних уявлень і понять, а на активне оволодіння красою різноманітної музичної палітри, розвиток аксіологічних (моральних, пізнавальних, естетичних) орієнтацій у цій багатющій скарбниці національної та світової культури.

Сучасна популярна музика, як засіб педагогічного впливу, з урахуванням цілеспрямованого, систематичного й послідовного використання сприяє розвитку гармонійного поєднання різноманітних емоцій, асоціацій, накопиченню яскравих вражень, створенню власних художніх образів, уявлень про довкілля і є підґрунтям художньо-естетичного виховання учнівської молоді.

Процес художньо-естетичного виховання старшокласників засобами сучасної популярної музики є актуальним і потребує подальшого теоретичного осмислення й апробації.

Література

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. / Аристотель. – М.: Мысль, 1975. – Т. 1. – 550 с.
2. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Борис Владимирович Асафьев. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
3. Выготский Л. С. Психология искусства: [монография] / Лев Семенович Выготский; под ред. М. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
4. Довідник учителя художньо-естетичного циклу в запитаннях та відповідях / [упоряд. М. С. Демчишин]. – Х.: Ранок, 2006. – 608 с.
5. Первые встречи с искусством: [книга для родителей] / Анна Дмитриевна Артоболевская. – М.: Ред. журнала «Искусство в школе», 1995. – 224 с.
6. Рудницька О. П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: [книга для вчителя] / Оксана Петрівна Рудницька. – К.: Либідь, 1988. – 164 с.
7. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям: [монографія] / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – 359 с.
8. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину // Вибрані твори: в 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – 473 с.
9. Художественная культура: Понятия. Термины / [сост. Л. Дорогова]. – М.: Знание, 1978. – 208 с.
10. Щолокова О. П. Методика викладання світової художньої культури: [підручник] / Ольга Пилипівна Щолокова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 194 с.
11. Эстетика: [учеб. пособие] / под ред. Е. В. Колесниковой,

РОЗРОБЛЕННЯ КРАЇНОЗНАВЧОГО СКЛАДНИКА У ЗМІСТІ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Тросюк С. Д. Розроблення країнознавчого складника у змісті предметної компетентності учнів основної школи.

У статті розкрито алгоритм формування країнознавчих понять у змісті предметної компетентності учнів основної школи. Наведено приклади роботи з географічними і країнознавчими поняттями на рівні зіставлення і системних взаємозв'язків. Країнознавчий складник розглядається як фоновий у процесі формування географічної компетентності учнів основної школи під час вивчення географії України.

Ключові слова: учні основної школи, предмети природничого циклу, країнознавчий складник, географічна компетентність, географічні поняття, країнознавчі поняття.

Тросюк С. Д. Разработка страноведческого компонента в содержании предметной компетентности учащихся основной школы.

В статье раскрыт алгоритм формирования страноведческих понятий в содержании предметной компетентности учащихся основной школы. Приведены примеры работы с географическими и страноведческими понятиями на уровне сопоставления и системных взаимосвязей. Страноведческая составляющая рассматривается как фоновая при формировании географической компетентности учащихся основной школы в процессе изучения географии Украины.

Ключевые слова: учащиеся основной школы, предметы естественного цикла, страноведческая составляющая, географическая компетентность, географические понятия, страноведческие понятия.

Trosyuk S. D. Development of regional studies component in the content of geographical competence of primary school pupils.

This article deals with an algorithm of forming geographic concepts in the sense of geographical competence of primary school pupils. Provides examples of the geographic and regional concept level matching and system interconnections. Geographic component is considered as a background in the formation of geographical competence of primary school students in the study of the geography of Ukraine.

Keywords: primary school pupils, subjects of natural sciences, geographic component, geographical expertise, geographic concepts, geographic concepts.

Новітня концепція освіти визначає складником державних освітніх стандартів компетентність того, хто оволодіває освітою. За основну мету середньої школи ставиться виховання й навчання людини, здатної до культурного творіння й продуктивного діалогу з соціумом, яка володіє необхідними для здійснення навчальної і практичної діяльності знаннями, вміннями і навичками, тобто успішного розв'язання предметних завдань, що дає змогу бути обізнаним у справах певної галузі, кваліфіковано розв'язувати питання сфери діяльності.

Основні складники методики формування предметної компетенції, пов'язані з уведенням їх, складанням визначень і розкриттям суттєвих та несуттєвих ознак, а також її розвитком під час практичного застосування, виявлено у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних педагогів, зокрема: Ю. Бабанського, І. Беха, С. Гончаренка, Г. Ковальчук, В. Кременя, В. Краєвського, О. Пометун, М. Поташника, Н. Талізної,

дидактів –В. Беспалька, Л. Занкова, В. Паламарчук, П. Підкасистого, М. Скаткіна, Г. Усової; географів та методистів-географів – С. Алаєва, М. Баранського, Н. Бірюкової, О. Бугрій, Л. Вішнікіної, В. Корнєєва, Л. Круглик, Т. Назаренко, В.Самойленка, А. Сиротенка, М. Топузова, О. Топузова, Г. Уварової, Б. Чернова та інших.

Незважаючи на значущість отриманих науковцями результатів, остаточно не визначено концептуальну й організаційно-педагогічну основу навчання, зорієнтованого на оволодіння компетенціями й компетентностями, а також зміст і структуру країнознавчого складника предметної компетентності учнів основної школи; не знайшли висвітлення соціокультурні чинники ефективного її формування. Тому констатуємо, що донині не розроблено ефективної дидактичної системи формування країнознавчого складника предметної компетентності учнів основної школи у процесі навчання географії України.

Мета статті –розкрити алгоритм формування країнознавчих понять у змісті географічної компетентності учнів основної школи.

Ми розуміємо *країнознавчу компетенцію* у учнів під час вивчення географії як фонову, яка перебуває в системних взаємозв'язках із географічною й культурологічною компетенціями.

Географічна компетенція становить знання учнів про історію, географію, економіку, державний устрій країни, що вивчається. Сформованість географічної компетенції засвідчує високий рівень географічної культури учнів основної школи, що виявляється на рівні географічного бачення світу; у географічному мисленні; умінні застосовувати географічні методи і мову (поняття, терміни, карту).

Предметні географічні компетенції – це окремі стосовно ключових і міжпредметних компетенції, що можуть бути конкретно описані і мають формуватися на уроках географії. До предметних географічних компетенцій належать: специфічні для географії знання, вміння й навички та досвід їх застосування; досвід творчої діяльності; вміння мислити просторово й комплексно; емоційно-ціннісні установки стосовно довкілля та діяльності в ньому (погляди, переконання, ціннісні орієнтації). Системна робота вчителя, спрямована на формування міжпредметних і предметних компетенцій, сприяє всебічному розвитку особистості учня, його вихованню та соціалізації.

На відміну від компетенції компетентність означає володіння учнем предметною компетенцією, яка ґрунтується на особистісному ставленні до неї. Отже, компетентність – це сукупність знань, умінь, навичок, досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісних установок і здібностей учня, сформованих на основі його досвіду; результат досягнення (або недосягнення) освітньої норми. Поняття компетентності передбачає сукупність інтелектуальних і фізичних якостей особистості, необхідних для самостійного та ефективного виходу з різних життєвих ситуацій, здатність приймати рішення й нести відповідальність за їх реалізацію в різних галузях людської діяльності.

Емпіричні й теоретичні географічні знання засвоюються через різні шляхи пізнання, у мисленневому процесі уявлення й поняття взаємопов'язані і становлять єдине ціле. Емпіричні знання відіграють роль підґрунтя, на якому будується система теоретичних знань. На рівні емпіричних знань відбувається аналіз і систематизація фактів, їх узагальнення, формування уявлень про просторове розміщення географічних об'єктів.

До складу емпіричних знань входять: *факти, географічна номенклатура та уявлення.*

Необхідно зазначити, що фактичний матеріал стає цінним тоді, коли він логічно систематизований і підпорядкований провідним поняттям і теоріям, що дозволить цілеспрямовано від теми до теми, від курсу до курсу розкривати тенденції наукового пізнання.

У шкільних умовах формування наукового пізнання географії особливої уваги

потребує розкриття географічних зв'язків: просторових, причино-наслідкових між компонентами природи, природно-територіальними комплексами, природою і господарською діяльністю людини.

Географічний понятійний апарат становить основу, на якій ґрунтується наукове світобачення й мислення учнів основної школи, що сприяє активному формуванню на цьому ґрунті країнознавчої компетенції. Закладається цей апарат у процесі формування теоретичних знань учнів.

Зазначимо, що поняття визначається як: 1) форма логічного мислення, що відображає головну сутність і зв'язки географічних об'єктів, процесів чи явищ; 2) системне знання предмета вивчення; 3) сукупність усіх ознак, що дозволяють відокремити один предмет від іншого.

Формування понять становить активну навчальну діяльність, яка спрямована на розв'язання пізнавальних завдань. Учнів необхідно навчати прийомам розумової діяльності, тобто формувати логічне мислення і навчати виконувати мисленнєві задачі. Значну частину процесу формування понять складає створення уявлень, які слугують основою понять. Отже, у процесі формування понять необхідно спиратися на образний, просторовий та кількісний матеріал [2].

Розуміння причино-наслідкових зв'язків у довкіллі сприяє формуванню географічної культури учнів основної школи і їхньому інтелектуальному розвитку. Варто зазначити, що засвоєння таких зв'язків учнями вимагає від учителя особливої уваги й зусиль. Учні не можуть завчити взаємозв'язок причин і наслідків, вони мають їх зрозуміти й усвідомити у процесі засвоєння країнознавчого навчального матеріалу.

Важливою ланкою теоретичних знань є закономірність, що становить об'єктивний постійний взаємозв'язок між об'єктами, процесами чи явищами, зумовлений їх сутністю.

На основі географічних знань формуються вміння й навички учнів. Уміння складається із знання теоретичного матеріалу як змістової основи дії (правила, закону, теорії); знання способів виконання дії, їх змісту і послідовності; призначення необхідного обладнання (приладів, інструментів) і навичок поводження з ними; досвіду виконання подібних дій тощо. Програма шкільної географії визначає зміст умінь і навичок, якими мають оволодіти учні. Зокрема, вивчаючи географію у 6 класі, учні оволодівають вміннями працювати з картою, аналізувати і структурувати отриманий матеріал, робити висновки, започатковуючи формування картознавчої компетенції [1], необхідної в подальшому.

Культурологічна компетенція демонструє знання про культуру країни, мову, якою в ній говорять, знання особливостей побуту, традицій та звичаїв країни:

- джерел національно-культурної й соціально-ієрархічної інформації;
- етнокультурознавчих і соціолінгвістичних компонентів національної/інших культур;
- соціокультурних стереотипів мовленнєвої поведінки; розпізнавати національно-марковані мовні одиниці;
- декодування соціокультурного змісту навчального тексту; коментувати соціокультурний зміст аналізованих реалій.

До фонових країнознавчих знань відносяться пов'язані з відомостями культурного, матеріального-історичного, географічного характеру уявлення про побут, традиції, звичаї. Фонова інформація відбиває соціально-детермінований досвід носіїв мови і культури.

Тематична рубрика: Населення.

Категорійно-поняттєвий апарат: населення, природний рух населення, механічний рух населення, національні меншини, основні групи населення, урбанізація, демографія.

Розгляд рубрики передбачено за навчальним виданням: О. Надтока, О. Топузов. Географія : підручник для 9-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. – К. : Світ

знань, 2009. – С. 34–57 *Населення України*. Опрацювання матеріалу здійснюється на основі аналізу секторної та стовпчикової діаграм національного складу населення України (с. 48), розроблені за даними таких джерел: Негл Г. Географія в діаграмах / Гаррет Негл, Крис Спенсер; пер. с англ. Э. Абушаевой, В. Колесова. – М. : ООО «Издательство Астрель», 2004. – 176 с.; Bradshaw Michael. World Regional Geography : The New Global Order / M. Bradshaw. – Boston, USA : McGraw-Hill Higher Education, 2000. – 622 p.; <http://rocich.ru/>

Країнознавче спрямування. На рисунку відтворено загальну тенденцію динаміки чисельності населення світу і демографічні процеси, а також особливості показників народжуваності, смертності та природного приросту для окремих регіонів.

Завдання країнознавчого спрямування «Населення та політична карта»: Обґрунтуйте необхідність переходу держав світу від другого до першого типів відтворення населення. Наведіть приклади.

Довідка: Демографічний перехід – це особливість демографічного стану суспільства до економічного розвитку і соціального прогресу. Це поняття є ключовим у поясненні закономірностей відтворення населення в різних типах країн і світі загалом на уроках економічної і соціальної географії. Незважаючи на неможливість з великою точністю визначити шляхи майбутньої стабілізації чисельності населення Землі, фази демографічного переходу надають реальну характеристику населення в регіонах і окремих країнах. Знання особливостей показників народжуваності, смертності, природного приросту в історичному розрізі, спосіб життя і дії нинішніх поколінь можуть стати основою для визначення майбутнього демографічного портрету нашої планети на сучасному етапі розвитку суспільства.

Формування країнознавчого складника географічної компетентності учнів основної школи передбачає вивчення країнознавчого і географічного образів країни – у нашому випадку – України. Міра кореляції навчального країнознавчого матеріалу із географічним дозволяє визначити такі тематичні рубрики: 1. Держава і країна. 2. Політична карта світу. Типи країн. 3. Міжнародні організації. 4. Просторово-територіальна організація держав світу. Територія держави. 5. Просторово-територіальна організація держав світу. Кордони держави та їх функції. 6. Регіональний поділ світу. 7. Національний та етнічний склад населення. 8. Трудові ресурси і зайнятість населення. 9. Типи відтворення населення. Демографічна політика. 10. Природні умови і ресурси. 11. Господарство. Економічний потенціал країни. 12. Господарство. Промисловість. 13. Господарство. Сільське господарство. 14. Господарство. Транспорт. 15. Господарство. Соціальна сфера. Освіта. 16. Господарство. Соціальна сфера. Наука. 17. Світове господарство. Міжнародний поділ праці. 18. Зовнішні економічні зв'язки країни. 19. Культура та духовний розвиток. 20. Рекреаційна політика. Туризм. 21. Екологічна політика. 22. Глобальні проблеми людства.

Відповідно до принципів послідовності й наступності вивчення образів у тісному взаємозв'язку дозволить у старшій школі формування країнознавчої компетентності під час вивчення економічної і соціальної географії:

Типи відтворення населення. Демографічна політика.

Розкрийте значення поняття демографічна політика.

Назвіть найбільші міста Туреччини (користуючись картою). Охарактеризуйте їх функції.

Назвіть культурно-оздоровчі центри України.

Охарактеризуйте національний склад населення Індії, сутність демографічної політики в Індії.

Поясніть, чому Канада належить до найменш заселених країн світу.

Культура та духовний розвиток.

До історико-культурної спадщини Туреччини належать: 1) Трипільська культура; 2) Парфенон; 3) руїни Трої.

Серед віруючих у Франції переважають: 1) протестанти; 2) римо-католики; 3) православні; 4) буддисти.

Коротко схарактеризуйте Трипільську культуру.

Охарактеризуйте історико-культурну спадщину Японії.

Розроблення країнознавчого складника у змісті географічної компетентності учнів основної школи у процесі вивчення географії України уможливило: формування системи географічних і країнознавчих знань у їх взаємозв'язках; розмежування географічного і країнознавчого образів; реалізацію принципів послідовності й наступності. Вивчення образів у тісному взаємозв'язку сприяє у старшій школі формуванню країнознавчої компетентності під час вивчення економічної і соціальної географії.

Перспективою подальших досліджень визначаємо з'ясування змісту і структури інформаційного (категорійно-поняттєвого) складника географічної компетентності учнів основної школи у процесі вивчення географії України.

Література

1. Скавронський П. Зміст і структура поняття «картознавча компетенція» / Павло Скавронський // Географія та основи економіки в школі. – 2009. – № 6. – С. 32–37. **2. Яценко В.** Формування й оцінювання ключових компетентностей учня на заняттях географії / В. Яценко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 2. – С. 79–82.

УДК 373.5.016:811.161.2

Любов Цоуфал

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Цоуфал Л. С. Комунікативна компетенція учнів у контексті сучасних проблем навчання української мови.

У статті розкрито сутність поняття «комунікативна компетенція», розглянуто структуру і схарактеризовано основні складники означеного поняття, визначено педагогічні умови формування комунікативної компетенції учнів у процесі навчання української мови.

Ключові слова: комунікативна компетенція, структура комунікативної компетенції, мовленнєвий розвиток учнів, навчання української мови.

Цоуфал Л. С. Коммуникативная компетенция учащихся в контексте современных проблем обучения украинскому языку.

В статье раскрыта суть понятия «коммуникативная компетенция», рассмотрена структура и охарактеризованы основные составляющие названного понятия, выделены педагогические условия формирования коммуникативной компетенции учащихся в процессе обучения украинскому языку.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, структура коммуникативной компетенции, речевое развитие учащихся, обучение украинскому языку.

Tsoufal L. S. Communicative competence of students in the context of contemporary issues of teaching Ukrainian.

The article deals with the definition «communicative competence», examines the structure and characterizes basic components of the forementioned concept, highlights pedagogical conditions of communicative competence formation in the process of Ukrainian language learning.

Key words: communicative competence, structure of communicative competence, students' language development, Ukrainian language teaching.

В умовах реформування мовної освіти оновлення змісту, структури, методів, організаційних форм навчання української мови спрямоване на створення оптимальних умов для піднесення ефективності навчально-виховного процесу, реалізації особистісного потенціалу кожного учня.

Предметні цілі сучасного курсу української мови максимально наближені до життєвих потреб учнів, відображають їхні життєві орієнтири, спрямовують курс на інтенсивний мовленнєвий, інтелектуальний і духовний розвиток школярів. При цьому розвиток мовленнєвої діяльності учня розглядається як інтегрований показник його особистісного зростання.

Провідними в навчанні мови на сучасному етапі є особистісно зорієнтований, соціокультурний, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний підходи, які, реалізуючись у чинних програмах і відіграючи важливу роль в інтеграції до європейського освітнього простору, орієнтують педагогів на формування ключових компетенцій учнів. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти визначають два види компетенцій: загальні (знання про світ, національну й загальнолюдську культуру, здатність до навчання, індивідуальний життєвий досвід) і комунікативні мовні, що складаються з трьох компонентів – лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного [4]. Проблема формування комунікативної компетенції стає пріоритетною, оскільки успішна участь особистості в суспільних процесах, реалізація планів у професійній галузі, задоволення власних практичних потреб значною мірою залежать від здатності до ефективної комунікації.

До розв'язання окресленої проблеми зверталися дидакти, лінгводидакти, психологи. Питанням формування комунікативної компетенції учнів приділено увагу в дослідженнях багатьох науковців (Ф. Бацевич, О. Бистрова, М. Вятютнев, М. Вашуленко, О. Глазова, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Ермоленко, М. Жинкін, І. Зимня, С. Караман, Т. Ладиженська, О. Леонт'єв, Г. Лещенко, С. Омельчук, М. Пентилюк, Н. Подлевська, А. Хуторський, Г. Шелехова, А. Ярмолюк та ін.).

Meta statmi – розкрити сутність поняття «комунікативна компетенція», розглянути структуру і схарактеризувати складники означеного поняття.

А. Хуторський, досліджуючи особистісно зорієнтовано освітню парадигму, запропонував трирівневу ієрархію освітніх компетенцій: ключові – належать до загальної змісту освіти; загальнопредметні – належать до певних навчальних предметів й освітніх галузей; предметні – мають конкретний опис і можливість формування в межах навчальних предметів. До ключових компетенцій науковець відносить ціннісно-смыслову компетенцію, загальнокультурну компетенцію, навчально-пізнавальну компетенцію, інформаційну компетенцію, комунікативну компетенцію, соціально-трудову компетенцію, компетенцію особистісного самовдосконалення [8, с. 63–64]. Відтак, комунікативну компетенцію науковцем віднесено до ключових, що свідчить про необхідність постійної уваги педагогів до формування означеної якості особистості, однак вважаємо за необхідне акцентувати на тому, що мовленнєвий розвиток учнів є першочерговим завданням учителів-філологів. Саме комунікативна компетенція є показником рівня оволодіння мовою відповідно до вимог чинних програм, основною метою мовної освіти в середній школі, а засобом її досягнення – мовленнєва діяльність.

Аналіз педагогічної, лінгвістичної, лінгводидактичної літератури дозволяє стверджувати про наявність різних позицій науковців щодо розкриття сутності поняття «комунікативна компетенція». Акцентуючи на необхідності розмежування компетенції і компетентності, А. Хуторський зазначає, що компетенція – це наперед задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учнів, необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній галузі, а компетентність – володіння певною компетенцією, що охоплює особистісне ставлення до неї і до предмета діяльності [9,

с. 106]. Відтак, комунікативну компетенцію доцільно розглядати як вимогу до мовної підготовки школярів, яка дозволить їм ефективно здійснювати комунікативну діяльність.

Комунікативну компетенцію науковці розуміють як здатність користуватися мовою залежно від ситуації, особлива якість мовленнєвої особистості, набута у процесі спілкування або спеціально організованого навчання [7, с. 70], як сукупність знань про спілкування, умінь і навичок, потрібних для здійснення мовленнєвої діяльності [5, с. 3–4], як здатність адекватно використовувати мову в різноманітних ситуаціях спілкування, співвідносити мовні засоби з цілями й умовами спілкування, розуміти стосунки між комунікантами, будувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки та системи культурних уявлень і цінностей певної мови [3, с. 18], як не вроджену здатність, а сформовану на основі взаємодії мовця із соціальним середовищем у процесі набуття ним соціально-комунікативного досвіду, це знання, уміння і навички, необхідні для розуміння чужих і породження власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам і ситуаціям спілкування [6, с. 17].

Визначаючи структуру комунікативної компетенції, лінгводидакти виокремлюють такі компоненти: мовленнєва компетенція (уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями), мовна компетенція (знання одиниць мови та правил їх поєднання), предметна компетенція (уміння на основі активного володіння загальною лексикою відтворювати в свідомості картини світу), прагматична компетенція (здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування функціонально-стильових різновидів мовлення) [7, с. 70].

Лінгвісти найважливішими складниками комунікативної компетенції вважають: мовну компетенцію (здатність розуміти і продукувати необхідну кількість правильних повідомлень); дискурсивну компетенцію (здатність поєднувати повідомлення у зв'язні дискурси); соціолінгвістичну компетенцію (здатність розуміти і продукувати мовлення у конкретному соціолінгвістичному контексті спілкування); стратегічну компетенцію (уміння брати ефективну участь у спілкуванні, добираючи правильну стратегію і тактику спілкування); ілюктивну компетенцію (здатність реалізовувати комунікативні наміри, використовуючи структуру повідомлення (мовленнєвого акту)); соціокультурну компетенцію (уміння використовувати соціокультурний контекст: звичаї, норми, ритуали, соціальні стереотипи) [1, с. 125–126]. Усі компоненти комунікативної компетенції взаємопов'язані, проте найтісніший зв'язок наявний між мовною і мовленнєвою. Мовна компетенція, відбиваючи володіння учнями нормативними лінгвістичними знаннями на теоретичному і практичному рівнях, слугує основою формування мовленнєвої компетенції. Мовленнєві вміння і навички виробляються поступово, відповідно до засвоєння мовної системи, оволодіння нормами літературної мови.

Формування комунікативної компетенції – це складний процес, оскільки поєднує розвиток особистісних лінгвістичних здібностей учнів, формування мовних, мовленнєвих, комунікативних знань, умінь і навичок з урахуванням ситуації спілкування. Для того щоб користуватися мовою як засобом спілкування ефективно, необхідно знати соціальні, ситуативні, контекстуальні правила, яких дотримуються носії мови. Що, де, коли, як говорять люди, що спілкуються українською мовою, якого значення надають окремим словам і виразам залежно від різних обставин, регулюється комунікативною компетенцією. Тому М. Вятютнев визначив її як вибір і реалізацію програм мовленнєвої поведінки залежно від здібностей людини орієнтуватися в тих чи тих ситуаціях спілкування, уміння класифікувати ситуації відповідно до теми, завдань, комунікативних намірів, що виникають в учнів до сесії,

а також під час бесіди у процесі взаємодії [2, с. 38]. Науковець висловив важливу для нашого дослідження думку про те, що немає двох людей з однаковим рівнем комунікативної компетенції, оскільки неоднакова їхня суспільно-комунікативна діяльність. «Починаючи з елементарної компетенції в ранньому дитинстві, людина у своєму розвитку проходить через низку проміжних компетенцій, і вже в зрілому віці в неї утворюється постійна компетенція носія мови, що вирізняється своїми індивідуальними особливостями. Відмінності між людьми, пов'язаними сферою діяльності, полягають у тому, що одні й ті ж комунікативні цілі можуть бути реалізовані з різним ступенем мовленнєвої творчості» [2, с. 39].

Комунікативна компетенція є складним, системним утворенням. Ефективність спілкування залежить не лише від знання мови на всіх її рівнях, володіння правилами використання мовних засобів відповідно до сучасних норм у різних ситуаціях, але й від уміня здійснювати вплив на співрозмовника, адекватно декодувати висловлену ним інформацію. Формувати комунікативну компетенцію під час навчання мови в школі – це означає: 1) розвивати вміння розуміти не лише зміст, а й суть усних і письмових текстів; 2) вчити створювати повноцінні в комунікативному відношенні висловлювання, які відображають і знання того, хто говорить (пише) про предмет мовлення, і його думки, почуття, наміри; 3) виявляти вміння налагоджувати взаємодію з оточуючими, відповідним чином будуючи свої висловлювання [10, с. 2]. У методиці навчання української мови формування комунікативної компетенції передбачає засвоєння учнями основних понять лінгвістики мовлення, зокрема стилів, типів мовлення, особливостей побудови розповіді, опису, міркування, вироблення умінь і навичок аналізу висловлювань на певну тему, редагування писемного тексту.

Отже, формування комунікативної компетенції учнів можливе за умови цілеспрямованого, систематичного оволодіння ними всіма складниками означеного поняття.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у з'ясуванні психолінгвістичних засад навчання мовленнєвої діяльності учнів основної школи.

Література

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: [підручник] / Ф. С. Бацевич. – К. : ВЦ «Академія», 2004. – 344 с. **2. Вятютнев М. Н.** Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 37–45. **3. Гез Н. И.** Формирование коммуникативной компетенции как объект исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 4. – С. 17–23. **4.** Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с. **5. Омельчук С.** Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису / Сергій Омельчук // Дивослово. – 2006. – № 9. – С. 2–5. **6. Пентилюк М.** Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 1. – С. 15–20. **7.** Словник-довідник з української лінгводидактики: [навч. посіб.] / кол. авторів за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 140 с. **8. Хуторской А.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64. **9. Хуторской А. В.** Образовательные компетенции в дидактике и методиках личностно-ориентированного обучения / А. В. Хуторской // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць / за ред. В. К. Бураяка. – Кривий Ріг : КДПУ, 2004. – Вип. 8. – С. 104–112. **10. Ярмолюк А.** Удосконалення власного писемного мовлення як умова формування комунікативної компетенції учнів / Алла Ярмолюк // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 3. – С. 2–8.

РОЗДІЛ 3 АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОСВІТИ

УДК 130.123.4

Анатолій Афонін, Тетяна Дороніна

ДУХОВНІСТЬ ТА СТАН ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Афонін А. П., Дороніна Т. О. Духовність та стан здоров'я людини: педагогічний аспект.

Погіршення стану здоров'я сучасної молоді викликає занепокоєння як у суспільстві загалом, так і науковому середовищі зокрема. Науковці та педагогіки-практики, визначаючи несприятливі чинники, що впливають на здоров'я учнів, недостатньо уважні до духовного складника здоров'я, при цьому здоров'язберігальні заходи мають переважно інформаційно-профілактичний та оздоровчий характер. Духовність же слід розглядати як ядро істинно здорової особистості, що визначає необхідність формування педагогіки здоров'я як галузі педагогічного знання, спрямованої на виховання людини з новим розумінням сенсу життя, своїх узамин із природою і людством; людини, готової протистояти викликам сучасності.

Ключові слова: здоров'я, виховання, духовність, учнівство, молодь, педагогіка здоров'я.

Афонин А. П., Доронина Т. А. Духовность и состояние здоровья человека: педагогический аспект.

Ухудшение состояния здоровья современной молодежи вызывает общественное беспокойство. Ученые и педагоги-практики, определяя неблагоприятные факторы, влияющие на здоровье учащихся, недостаточно внимательны к духовной составляющей здоровья, при этом мероприятия, направленные на сохранение здоровья, носят преимущественно информационно-профилактический и оздоровительный характер. Духовность же следует рассматривать как ядро истинно здоровой личности, что определяет необходимость формирования педагогической культуры как области педагогического знания, направленной на воспитание человека с новым пониманием смысла жизни, своих взаимоотношений с природой и человечеством; человека, готового противостоять вызовам современности.

Ключевые слова: здоровье, воспитание, духовность, учащиеся, молодежь, педагогика здоровья.

Afonin A. P., Doronina T. A. Spiritual and human health: pedagogical aspect.

The rapid deterioration in the health of today's youth is of concern to both public and scientific community. Scientists and educators-practices, identifying adverse factors affecting the health of students, are not careful to spiritual health component, at that the activities which save their health have mainly information, preventive and healthful character. Spirituality is to be regarded as the core of a truly healthy person, which determines the need to create health pedagogy, pedagogical knowledge as a field aimed at the education of a person with a new understanding of the meaning of life, their relationship with nature and humanity; a man ready to face the challenges of modernity.

Key words: health, education, spirituality, students, youth, health pedagogy.

Сучасні умови життєдіяльності людини пов'язані з низкою труднощів, які висувають великі вимоги до індивідуальних якостей організму. В умовах

трансформації українського суспільства особливого значення набувають питання формування самодостатньої, цілісної та внутрішньо гармонійної особистості, що надзвичайно ускладнюється на тлі суспільних суперечностей, нестабільності повсякденних життєвих умов і труднощів пристосування до них. Світ нині в результаті своєї динамічності й певних суперечностей створює для людини різноманітні проблеми, які впливають на її здоров'я. Соціальний і технологічний прогрес сприяє зростанню негативного впливу на людину різних чинників: збільшення психічних та фізичних навантажень, загострення почуття страху, невизначеність, невпевненість, безнадійність, розчарування тощо. У таких умовах життєдіяльності людини розвиток духовних цінностей і є тим важливим чинником збереження її життя та здоров'я. До того ж духовний стан у багато разів вище за матеріальний [19].

Привертає увагу той факт, що нині, можливо, як ніколи раніше, гостро постало питання збереження здоров'я підрастаючого покоління. За даними Міністерства охорони здоров'я України, «з метою покращення ситуації в галузі охорони здоров'я дітей Урядом України було прийнято Закон України «Про охорону дитинства» (2001 р.). Позитивний вплив на систему охорони материнства і дитинства мали національні та цільові програми: «Діти України» (2001 р.), «Репродуктивне здоров'я 2001-2005» (2001 р.), «Здоров'я нації» (2002 р.), комплексні заходи щодо заохочення народжуваності (2003 р.) і Концепція безпечного материнства (2003 р.)» [15]. Лікарська спільнота жваво обговорює питання впливу екопатологічних чинників на стан здоров'я дітей, медико-санітарної реабілітації дітей з обмеженими можливостями, проблеми охорони психічного здоров'я дітей тощо. Інакше кажучи, в медичному дискурсі актуалізовано питання «за фактом», лікарі працюють із наслідками та спрямовують свої дії насамперед на запобігання «фізичній» захворюваності. Власне «духовний» бік проблеми все ще залишається на периферії глобальних наукових дискусій. На цей аспект слід звернути свою увагу освітянам.

На парламентських слуханнях у Верховній Раді України «Про оздоровлення та відпочинок дітей і молоді» (3 квітня 2013 р.) заступник міністра соціальної політики Л. Дроздова повідомила, що лише близько 7% школярів в Україні вважаються повністю здоровими. За словами заступника міністра, рівень захворюваності серед школярів України зріс на 15% за останні п'ять років [13]. З-поміж чинників, які негативно впливають на здоров'я школярів, на слуханнях були означені: «інформаційні перевантаження, стресогенні ситуації, зміни в навчальному процесі без урахування гігієнічних вимог до його організації, поширення шкідливих звичок, брак фізичних навантажень і рухливої активності, сучасні тенденції швидкої їжі, відсутність сталих орієнтирів на здоровий спосіб життя» [13]. Через рік Верховна Рада України знову повернулася до розгляду цього питання на слуханнях «Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушенням психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення» (4 червня 2014 р.). Значних зрушень за рік не відбулося, проте в доповіді голови Комітету Верховної Ради України з питань охорони здоров'я Т. Бахтеєвої констатовано, «що стан здоров'я дитячого населення в Україні із року в рік погіршується. Якщо в першому класі 1 групу здоров'я мають 20%, 2 групу – 50%, а 3 – 30% учнів, то серед випускників середніх шкіл відхилення стану здоров'я мають уже 90% дітей» [14]. У підсумковому слові головуєчого на цьому засіданні Р. Кошулинського було лише висловлено надію на те, що «Кабінет Міністрів має добрий слух», щоб дослухатися до рекомендацій слухань» [14]. І жодного слова про проблеми духовного виховання дітей у здоров'язберігальному аспекті.

Відповідно до визначення експертів Всесвітньої організації охорони здоров'я

(ВООЗ), здоров'я – це стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб та дефектів [20]. Цестан гармонії людини, її доброзичливих, спокійних стосунків з іншими людьми, природою та собою. У цьому комплексі складників здоров'я людини головна роль належить духовності, яку відносять до «тонкого світу». Саме через це в сучасному науковому дискурсі достатньо широко обговорюється питання взаємозв'язку духовно-творчого потенціалу особистості з її психологічним здоров'ям (Н. Малярчук); духовні потреби особистості в контексті здоров'я нації (Т. Горобець); проблема духовного здоров'я особистості (Т. Пермякова) тощо. Окремо висвітлюються питання формування культури здоров'я у школярів (Ю. Науменко), збереження репродуктивного здоров'я студентської молоді (С. Лукашук-Федик), формування соціального здоров'я дитини у взаємодії родини та освітнього закладу (М. Болотова, Л. Степанова) тощо. Утім, слід відзначити, що більшість авторів робіт педагогічного спрямування звертають увагу переважно на «фізичний» бік проблеми, підкреслюючи значення формування в дитини /юнака /юнки стійких переконань щодо здорового способу життя. Тому «здоров'язберігальна діяльність освітнього закладу, яка орієнтується на таку традиційну методологію охорони здоров'я, є набором лікувально-профілактичних та санітарно-просвітницьких дій, що допомагають дитині захистити організм від негативних наслідків хворобозумовлювальних чинників (біологічних, хімічних та соціально-психологічних)» [12, с. 121]. Саме в такий спосіб вітчизняні та зарубіжні науковці розглядають проблеми здоров'я школярства та студентства. Водночас сучасні науковці наголошують: «Духовна домінанта психічного здоров'я може діяти не менш суттєво, ніж здоров'я соматичне, тілесне, тобто не тільки в здоровому тілі – здоровий дух, а й духовність формує здоров'я» [2, с. 237]. Це спонукає до актуалізації власне духовного аспекту проблеми, а саме питання висвітлення взаємозв'язку духовного розвитку людини з її здоров'ям, що стало *метою цієї публікації*.

Звернення до науково-педагогічних джерел та власний досвід переконує: духовність неможливо відокремити від здоров'я – до розуміння цього поняття необхідний комплексний підхід. Відтак, щоб бути здоровою та щасливою, людина має обрати один шлях: бережно та з любов'ю ставитися до людей та природи, приймати світ без злоби й роздратування, спрямовувати свої думки на творіння і творчість. Із таких позицій «здоров'я» слід розуміти як «культуроутворювальний символ / образ людини, який відповідає певній системі етико-філософських поглядів на світ загалом і на місце (призначення) людини в цьому світі, що характерні для конкретної соціокультурної спільноти» [12, с. 118].

Констатуючи наявність різночитань у тлумаченні духовності, сучасна філософія стверджує: «Духовність – це вияв спрямованості до досконалості, ідеального, цілісного. Духовність долає утилітаризм, суто практичне, точніше, – прагматичне буття людини» [4, с. 59]. Отже, з цих позицій духовність – «метафізичне ядро людини» [4, с. 59]. Духовність – це внутрішній стан душі, світоусвідомлення та сприйняття навколишнього світу. Духовність – це вміння відчужити чужий біль як особистий та відповідно до своїх сил намагатися його полегшити, пом'якшити потрясіння долі; а в педагогічній нараці – здійснювати педагогічний супровід особистості, що дозволяє по-новому побачити своє життя та відкрити особистості життєстверджувальну стратегію розвитку. Це всебічна допомога тим, хто втратив свій життєвий маршрут, у переорієнтації життєвих складностей, обговорення яких активізує позитивний досвід розв'язання життєвих проблем. Повністю поділяємо думки тих науковців, які вважають: «Психолого-педагогічний супровід – це комплексний метод,

який спрямовано на оптимальний вибір людини в умовах багатофакторного впливу, що забезпечує створення умов для ухвалення оптимальних рішень у різних ситуаціях духовного вибору» [10, с. 110].

Прагнути до духовності – це значить намагатися вмістити в себе стільки добра, світла та любові, щоб випромінювати його для інших; щоб люди, які знаходяться поруч із тобою, черпали з тебе як із джерела з чистою водою, очищуючи свою душу, відчували полегшення та заспокоєння. Цей вплив і велика сила благодаті та любові повинні виходити із серця та душі, лише тоді вона набуває цілющої Сили.

Перетворення кількісного набору духовності повинно перейти в якість унаслідок дії інших людей, що прагнуть добра. Мати Тереза (Thérèse de Lisieux, 1873–1897 pp.), іспанська черниця, яка була благодійницею серед хворих, що страждали на заразні хвороби, зуміла зберегти власне здоров'я завдяки надзвичайно високому рівню особистої духовності. У своїй книзі «Історія однієї душі» черниця писала: «Коли я дію милосердно чи думаю про щось із милосердям, я відчуваю, що це Ісус працює в мені. Чим сильніше я відчуваю близькість до Ісуса, тим більше я люблю всіх людей» [8]. Не випадково, що саме ці слова стали ключовими у вченні іншої духовної подвижниці – Матері Терези (Агнес Гонджа Бояджіу / Agnes Gonxha Bojaxhiu; 1910–1997 pp.), яка повторювала: «Найважливіші ліки – це ніжна любов та турбота» [8]. Наші труди милосердя не що інше, як наша любов до Бога, яка не може вміститися в серці. Милосердя – це величезна сила, яка зв'язує та об'єднує людей, незалежно від їх індивідуальних особливостей. Милосердя зближує сильніше за кровну спорідненість та віддану дружбу. Лише милосердя може щиро радіти кожному живому створінню лише тому, що воно – справа рук Творця.

Слід констатувати, що в сучасній школі вихованню милосердя як духовної цінності особистості також не приділяється достатньо уваги. Одним із чинників, що сприяють підвищенню рівня духовності, є страждання, які дають душі нове, світле осмислення та бачення світу, змушують людину ставати кращою в діях, а не лише у мріях, словах чи думках. Вони допомагають передовсім розуміти інших та наблизитися до них серцем. «Страждання може стати шляхом до великої любові та великого милосердя», – вважала Мати Тереза [8]. Сучасна молодь «не вміє» страждати, не вміє обрати життєстверджувальний вихід із складних життєвих ситуацій, інколи обираючи єдине радикальне рішення. Тому зусилля освітян повинні бути спрямовані до проблем здоров'язбереження молоді як ствердження позитивної стратегії розвитку особистості, попри неминучі життєві негаразди. Повністю поділяємо позицію тих науковців, які наполягають, що здоров'я повинно стати педагогічною категорією, оскільки «воно чи формується та розвивається, чи погіршується та втрачається у процесі виховання людини. І головна причина нездоров'я нації – спосіб, система виховання дітей як у родині, так і в освітніх закладах» [5, с. 19].

Значно більше уваги освіта приділяє інтелектуальному зростанню особистості. Слід зазначити, що французькі психологи, коли вивчали потенціал людини, дійшли висновку, що максимального потенціалу людина досягає у віці 19–21 років. Упродовж життя рівень інтелекту звичайної людини знижується та наближується до критичного рівня у віці близько 40 років. Однак інтелект із віком може зростати, якщо людина підвищує свій духовний рівень. При цьому розвиваються творчі здібності та зберігається рівень здоров'я [11]. Це фактично пояснює закон духовного зростання, який вивів видатний німецький психолог та філософ Вільгельм Вундт (Wilhelm Maximilian Wundt; 1832–1920 pp.). У своїх наукових розвідках науковець послідовно доводив, що душа – такий саме природний феномен, як інші феномени природного світу, вона – «актуальний зв'язок наших переживань, які втілюються в певних стійких психічних реакціях» [16]. Тому в духовній сфері, на його думку, «замість

еквівалентності причин і наслідків діє закон збільшення енергії, у якому виявляється творча сила духу. Спираючись на цей закон, можна прогнозувати зростання інтелектуальних і творчих потенцій у представників науки, мистецтва, культури, які працюють у тому чи тому напрямку творчої діяльності цілеспрямовано, з повною віддачею сил» [1]. Отже, саме духовність зумовлює інтелектуальне зростання людини та робить цей процес безперервним.

Між рівнем духовного стану та здоров'ям людини є пряма залежність та сила, оскільки духовна енергія лікує краще за будь-які ліки, але для цього необхідно, щоб духовна енергія була високочастотною [17, с.110]. Саме духовне спрямування людини сприяє усвідомленню взаємозв'язку та підтримки її здоров'я, розвиває повагу до себе, різними засобами здійснює позитивний вплив на розвиток життєвого шляху. А. Маслоу, спостерігаючи за різними людьми, виявив характеристики, які притаманні здоровим людям: ясне сприйняття реальності, відкритість новому досвіду, інтегрованість та єдність особистості; спонтанність, експресивність; повне продуктивне функціонування, реальність «Я», стійка ідентичність, автономія, унікальність; об'єктивність, безпристрасність; креативність; здатність до любові. Ідеї А. Маслоу зробили значний внесок у розуміння в сучасному суспільстві психологічних процесів становлення душевно здорової людини та стали основою для розроблення практичних методів соціально-психологічного тренінгу.

Думки людини мають велику силу Творення та Руїнування. Так, відомо, що багато хвороб та проблем людини безпосередньо пов'язані з впливом на неї внутрішнього світу. Негативний вплив на здоров'я людини здійснюють: гордість, егоїзм, почуття особистої значущості, звинувачення (інших і себе), ненависть (до інших і до себе), невдоволення (іншими і собою), осуд (інших і себе), презирство та неприязнь (до інших і до себе), роздратування, злість, гнів, образа, помста, досада, розчарування, лихослів'я, страх, тривога та занепокоєння, сумнів і невпевненість, жалість, співчуття, зневіра, туга і депресія, обжерливість, користолобство, жадібність і скупість, злість, брехня й обман, лицемірство, лестощі, ревнощі, блуд і перелюб. Тому, щоб бути здоровим, необхідно виключити зі своєї свідомості, думок та дій усі перераховані вище негативні риси, які можуть викликати розвиток нервово-психічних та психосоматичних захворювань [9].

Підсвідомий розум спричиняє багато хвороб, тому дуже важливо навчитися «правильно мислити», критерієм чого є не самі дії, а думки та мислеобрази, якими керується людина, коли обирає свій шлях до Істини. Лише за допомогою самодисципліни можна позбутися негативного мислення, коли змінюється ставлення до світу та негативних ситуацій [3]. Отже, «правильне мислення» – це передовсім відповідальність не лише за свої дії, а головне – за свої думки. Проте останнє залишилося осторонь психолого-педагогічної науки, та переважно знаходиться у сфері езотеричних публікацій.

Утім, як справедливо зауважують сучасні педагоги (Ю. Науменко), шкільні здоров'язберігальні програми мають переважно інформаційно-профілактичну спрямованість. Проблема формування «правильного мислення» учнівства не знайшла ґрунтовного розгляду в розвідках освітян. «Культура» споживацтва все більше поглинає молодь, яка втрачає сенс духовного життя, навіть не дізнавшись про нього. Адже, коли людина опікується лише матеріальними справами, накопичення духовної енергії не відбувається. Духовна енергія – це своєрідна захисна сила. Якщо вона відсутня чи її дуже мало, то будь-яке перевантаження організму та інші негативні чинники починають викликати різні захворювання, яким би міцним не було здоров'я при народженні. При цьому перевантаження одних органів призводить до їх енергетичного розбалансування, наслідком чого стають «яскраво виражений

психологічний дискомфорт та прискорений розвиток на його тлі хронічної психосоматичної патології. Особливо тривожні тенденції були виявлено під час аналізу психосоматичного здоров'я дітей та підлітків» [12, с. 121].

До засобів зростання духовності відносимо: релігію, читання літератури та книг духовного спрямування, дихальні вправи, молитви, які створюють ритм дихання, що зберігає енергетичний заряд. Підвищують духовність окремі види мистецтва, які досягли класичного рівня. Це класична музика, класичні картини, шедеври людського творіння. Вони формують у свідомості людини високий естетичний смак, виробляють морально-духовні норми, які ґрунтуються на гармонії, що є першоосновою всесвіту.

Отже, цінність життя правомірно розглядати як індивідуальний синтез усіх духовних цінностей, що функціонують у суспільстві, та визначити її як сукупність елементів особистісної системи ціннісних орієнтацій. Оскільки людське життя є вищою цінністю суспільства, то сукупність рис та якостей стану людини є не лише цінністю самої людини, а й суспільства. Саме це перетворює здоров'я кожного окремого індивіда на суспільне багатство, тому що поведінка людини повинна бути зорієнтованою на майбутнє, а дбайливе ставлення до здоров'я потребує постійної корекції її думок та дій, і передовсім це – розвиток духовного потенціалу.

Нагальною проблемою сучасної педагогіки є створення цілісної концепції здоров'я саме як педагогічної категорії, коли до цього системного утворення буде застосований соціокультурний підхід. Із цих позицій здоров'я слід розглядати як «системне чотирирівневе утворення (фізичне здоров'я, психічне здоров'я, особистісно-психологічне здоров'я та здоров'я духовно-моральне), яке відображає як якість, стан, так і рівень розвитку людини» [6, с. 109]. При цьому стрижневим є саме духовний чинник.

Отже, педагогіці вкрай необхідно перенести акцент із профілактичних та оздоровчих заходів (медична діагностика, оздоровчі фізіотерапевтичні та інші лікувальні заходи [12]) на духовне оздоровлення (відпрацювання комплексу методів формування «позитивного мислення»; подолання роздратування, агресії та розвиток співчутливості, емпатії, милосердя [2]) молоді. Тобто необхідним є розвиток педагогіки здоров'язбереження, про що вже нині почали говорити освітяни.

Для збереження міцного здоров'я передовсім необхідні зважений ритм життя та висока культура поведінки людини, культура життя, думок, тіла та душі. Характер чинників, що впливають на розвиток та підтримку духовного стану людини, багато в чому залежить від їх спрямованості, поєднання сили та тривалості. Саме таке багатокомпонентне розуміння «здорового духу» і мав на увазі Дж. Локк («Думки про виховання») / «Some Thoughts Concerning Education», 1693 р.), коли сформулював свою знамениту тезу, наведену на початку нашої роботи. Нащадки добре засвоїли лише першу частину тези, вірогідно, вже час працювати над її комплексним утіленням.

Література

1. Астафьев Б. А. Исторические предпосылки учения о космосе. История космологии: новейшая история [Электронный ресурс] / Б. А. Астафьев. – Режим доступа: <http://www.pro-kosmos.info/?s=library&pg=1313948977>.
2. Добротина Н. А. Современная наука о здоровье и качестве жизни человека (образовательные аспекты) / Н. А. Добротина, А. П. Веселая // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2003. – № 1. – С. 234–239.
3. Колесникова Г. И. Психологические виды помощи: психопрофилактика, психокоррекция, психоконсультирование / Г. И. Колесникова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 350 с.
4. Корольков А. А. Духовная антропология и тенденции современного образования / А. А. Корольков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2002. – № 2. – С. 58–65.
5. Кучерова О. Е. Проблема духовно-нравственного здоровья в

современном воспитании / О. Е. Кучерова // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 10. – С. 18–21. **6. Лызь А. Е.** Здоровье в контексте современных научных представлений о человеке / А. Е. Лызь, Н. А. Лызь // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2005. – Т. 51. – № 7. – С. 105–110. **7. Маслоу А.** Мотивация и личность / Пер. А. М. Татлыбаевой. – СПб. : Евразия, 1999 – 206 с. **8. Мать Тереза.** О милосердии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://motherteresa.ru/instruction/charity/about>. **9.** Медицинская психология с элементами общей психологии : [учеб. для средних мед. учеб. заведений] / А. М. Спринц, Н. Ф. Михайлова, Е. П. Шатова. – [2-е изд., испр. и доп.]. – СПб. : СпецЛит, 2009. – 445 с. **10. Мейерович А. Ю.** Возможности психолого-педагогического сопровождения как метода сохранения здоровья в современном образовании / А. Ю. Мейерович // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2005. – Т. 51. – № 7. – С. 110–111. **11. Миллер Ф.** Мысль, разум, интеллект. Практическое руководство по развитию умственных способностей / Ф. Миллер [и др.]. – М. : Ридерз дайджест, 2003. – 320 с. **12. Науменко Ю. В.** Методология, концепция и технология здоровьесформирующего образования / Ю. В. Науменко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 5 (14). – С. 115–146. **13.** Парламентські слухання «З питань оздоровлення та відпочинку дітей і молоді» (3 квітня 2013 року) [Електронний ресурс] / Офіційний портал Верховної Ради України. – Режим доступу: http://static.rada.gov.ua/zakon/new/par_sl/sl0304113.htm. **14.** Парламентські слухання «Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушенням психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення» (4 червня 2014 року) [Електронний ресурс] / Офіційний портал Верховної Ради України. – Режим доступу : http://static.rada.gov.ua/zakon/new/par_sl/SL040614.htm. **15.** Піклуватися про здоров'я дітей не на словах, а на ділі [Електронний ресурс] / Офіційний портал Міністерства охорони здоров'я України. – Режим доступу : http://www.moz.gov.ua/ua/portal/pre_20050303_0.html. **16. Подвойский Д. Г.** Социологические идеи Вильгельма Вундта [Электронный ресурс] / Д. Г. Подвойский, Л. М. Хайруллина // Социологический журнал. – 2001. – № 2. – Режим доступа : <http://www.nir.ru/sj/sj2-01pod.html> **17.** Психология здоровья : учебник [для вузов] / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с. **18. Творогова Н. Д.** Духовное здоровье / Н. Д. Творогова // Вестник Университета Российской академии образования. – 2006. – № 4 – С. 44–53. **19. Тимофієва М. П.** Психологія здоров'я: [навч. посібн.] / М. П. Тимофієва, О. В. Двіжона. – Чернівці : Книги – XXI, 2009. – 295 с. **20.** Устав (Конституція) Всемирной организации здравоохранения (принятая 22.07.1946 р.; набранна чинності 07.04.1948 р.) [Електронний ресурс] // Всемирная организация здравоохранения. Основные документы, 41 издание. – Женева 1998 г. / Офіційний веб-портал Верховної ради України. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_599.

УДК 371.132

Ольга Бондаренко

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ «ШКОЛА – ВНЗ»

Бондаренко О. В. Організація профорієнтаційної роботи в системі «школа – ВНЗ».

У статті висвітлено основні аспекти організації профорієнтаційної роботи в системі «школа – ВНЗ». Автором розкрито зміст, методи та форми профорієнтаційної роботи, здійснено аналіз чинників, які впливають на профільний, а згодом і професійний вибір старшокласників.

Ключові слова: професійна орієнтація, профорієнтаційна робота, професійне

самовизначення, вибір професії, система профорієнтації, форми та методи профорієнтаційної роботи.

Бондаренко О. В. Организация профориентационной работы в системе «школа – вуз».

В статье освещены основные аспекты организации профориентационной работы в системе «школа – вуз». Автором раскрыты содержание, методы и формы профориентационной работы, осуществлен анализ факторов, влияющих на профильный, а впоследствии и профессиональный выбор старшеклассников.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профориентационная работа, профессиональное самоопределение, выбор профессии, система профориентации, формы и методы профориентационной работы.

Bondarenko O. V. Organization career guidance in the «school – high school».

The article highlights the key aspects of the organization of vocational guidance in the «school – university». Author disclosed the contents, methods and forms of career guidance, carried out an analysis of factors affecting the profile, and subsequently senior professional choice.

Key words: vocational guidance, professional-oriented work, vocational self-determination, choice of profession, career guidance system, forms and methods of vocational guidance.

У нормативних положеннях, які визначають вектор розвитку вітчизняної освіти, зокрема в Концепції профільного навчання у старшій школі, зазначається, що «старша школа має існувати як профільна» [3], оскільки саме профільна школа реалізує принцип особистісно зорієнтованого навчання, що значно розширює можливості учня у виборі власної освітньої траєкторії.

У зв'язку з цим характерною тенденцією розвитку вітчизняної загальноосвітньої школи є «відмова від уніфікованості загальноосвітніх навчальних закладів, їх одноманітності» [6]. Це означає, що якщо раніше у школах були стандартизовані навчальний зміст, форми і методи організації навчально-виховного процесу, то нині вони мають бути особистісно зорієнтованими, тобто такими, реалізація яких забезпечить розкриття особистісного потенціалу кожного старшокласника й підготовку підростаючого покоління до вибору майбутньої професії.

Вирішальна роль у створенні умов для професійного самовизначення учнів належить саме профорієнтаційній роботі, під якою найчастіше розуміють «комплексну науково обґрунтовану систему форм, методів і засобів, спрямованих на забезпечення допомоги особистості в активному свідомому професійному самовизначенні та трудовому становленні» [5].

Соціально-економічна значущість проблем, які тісно пов'язані з самовизначенням старшокласників, зумовили появу низки наукових праць, у яких розглядаються окремі аспекти профорієнтаційної роботи. Першими, хто розробляв питання професійної орієнтації підростаючого покоління, вважають А. Біне, Ф. Гальтона, Г. Мюнстерберга, Ф. Парсона, Л. Термена, якими було розроблено тести для визначення професійних здібностей особистості.

Згодом психолого-педагогічні основи професійного самовизначення старшокласників розкрито Л. Виготським, І. Коном, О. Лентьєвим, В. Моляко та ін., чинники та мотиви вибору майбутньої професії старшокласниками досліджували Є. Клімов, Р. Немов, Г. Щукіна, П. Якобсон, С. Таточенко, В. Харламенко та ін.

У той же час педагоги (Г. Бал, Ю. Гільбух, М. Коломієць, С. Таточенко)

зазначають, що традиційна система навчання в загальноосвітній школі, на жаль, не забезпечує належного рівня готовності старшокласників до професійного самовизначення. Наслідком необґрунтованого вибору майбутньої професії є небажання випускників українських вишів працювати за спеціальністю. Як відомо, вибір професійного шляху починається не з моменту навчання у ВНЗ, а ще під час навчання у школі, під час вибору профілю навчання старшокласниками.

Метою статті є аналіз чинників, які впливають на профільний, а згодом і професійний вибір старшокласників, а також висвітлення змісту, методів та форм профорієнтаційної роботи у системі «школа – ВНЗ».

На основі аналізу наукової літератури можемо стверджувати, що проблема організації профорієнтаційної роботи у школі завжди перебувала в полі зору науковців. Нині у зв'язку з модернізацією старшої ланки загальноосвітньої школи вона не лише актуалізується, а й набуває дещо іншого змісту, оскільки має забезпечити умови для професійного самовизначення старшокласників в умовах профільної школи.

Відповідно до «Концепції профільного навчання у старшій школі» сучасний учень з п'ятого класу має бути залучений до допрофільної підготовки, згодом до профільного навчання, під час якого має на основі профілю навчання зробити свій професійний вибір і обрати відповідний ВНЗ. Однак чимало труднощів виникає як на етапі допрофільної, так і профільної підготовки.

Перша проблема пов'язана з тим, що традиційно профорієнтаційна робота цілеспрямовано проводиться саме у старших класах, хоча, як зазначає Н. Побірченко, дитина починає думати про те, ким вона буде в майбутньому, починаючи ще з раннього дошкільного віку [4].

Друга проблема пов'язана насамперед з тим, що тільки дві третини учнів 7-го класу (та їх батьки) уявляють собі, який профіль навчання обрати, а відповідно й професію в майбутньому. Приблизно в однієї третини учнів інтерес до тієї чи тієї професії змінюється кілька разів протягом навчання у школі. Тому за потреби мають бути забезпечені умови для зміни профілю навчання шляхом переходу з однієї мобільної профільної групи до іншої, що дуже складно практично забезпечити в умовах сучасної школи, особливо якщо це сільська школа.

Крім того, іноді виникають такі ситуації, коли вибір спочатку профілю навчання, а потім і професії зумовлений ставленням учня до предмета чи вчителя, а не його потенційними здібностями чи інтересами. Нерідко вибір профілю залежить від бажання батьків, соціальних змін, регіональних потребринку праці, особливостей регіону і соціально-культурного оточення учнів.

У дослідженні, проведеному М. Коломійцем, зазначається, що суттєво утруднюють організацію профорієнтаційної роботи такі чинники, як: недостатність методичної літератури з означеної проблематики, домінування серед форм профінформаційних бесід і зустрічей зі спеціалістами й практично повна відсутність такої форми, як «професійні проби» [2, с. 178], недостатня адаптація змісту шкільної освіти до потреб старшокласників тощо.

Ефективність проведення профорієнтаційної роботи в системі профільного навчання забезпечується взаємодією шкільної та вишівської освіти. Від рівня організації профорієнтаційної роботи та допрофільної підготовки залежатиме правильність вибору профілю навчання у старшій школі, який має відповідати освітнім потребам учнів. У свою чергу обґрунтованість вибору профілю навчання у старшій школі суттєво впливатиме на вибір майбутньої професії.

Задля діагностування професійної спрямованості, дослідження й оцінки мотивів,

які лежать в її основі, нами проведено опитування серед першокурсників криворізьких вишів за методикою К. Земфіра в модифікації А. Реана, анкетною «Самооцінка мотивів вибору професії», й «Тестом незакінчених речень» на основі модифікації методики Г. Драндрова.

За вихідне було взято положення про те, що мотив – це внутрішнє прагнення особистості до певного виду активності (діяльності, спілкування, поведінки), пов'язане із задоволенням певної потреби [1]. Науковці (В. Сластьонін, Н. Кузьміна, А. Реан) зазначають, що успіх діяльності, зокрема й професійної, залежить від сили мотивації та її структури. Відповідно до закону Йеркса-Додсона ефективність діяльності взаємопов'язана із силою мотивації, тобто чим сильнішим є спонукання до дії, тим вища результативність діяльності.

Значимо, що мотив може мати не лише кількісну характеристику (сильний, слабкий), але і якісну. Ураховуючи відношення мотиву до змісту діяльності мотиви поділяють на внутрішні та зовнішні. А. Реан зазначає, що внутрішня мотивація може відігравати роль компенсаторного чинника у випадку недостатньо розвинених здібностей або недостатнього запасу в особистості необхідних знань, умінь і навичок.

Аналіз результатів анкетування дозволяє стверджувати, що на вибір абітурієнтами майбутньої професії впливає багато чинників, серед яких: бажання здобути вищу освіту, усвідомлення в себе здібностей до обраної професії, можливість матеріального забезпечення й кар'єрного росту, можливість самореалізації під час професійної діяльності, інтерес до обраної професії.

Неабияке значення мають і такі мотиви обрання професії, як збереження сімейних традицій, можливість уникнути виконання військового обов'язку для чоловічої статі, недостатня спеціальна підготовка та низька матеріальна забезпеченість батьків для вступу до інших ВНЗ, поради улюблених учителів тощо.

Підсумовуючи, зазначимо, що лише у третині випускників шкіл під час вступу до ВНЗ переважала внутрішня мотивація, в інших – зовнішня мотивація вибору фаху.

У той же час під час бесіди вчителі-практики зауважують, що якщо у школі профорієнтаційна робота є невід'ємним складником педагогічного процесу, то, маючи уявлення про індивідуально-психологічні особливості старшокласників, систематично аналізуючи переваги та недоліки допрофільної підготовки та профільного навчання, педагоги можуть допомогти учневі зробити допрофільний, а потім профільний і професійний вибір.

Як слушно зазначає Н. Побірченко, «метою системи професійної орієнтації в межах загальноосвітньої школи є формування в учнів здатності обирати сферу професійної діяльності, яка б оптимально відповідала особистісним особливостям та запитам ринку праці» [4, с. 177].

Для успішного входження учня до світу професій необхідно створити умови для вияву його особистісного потенціалу, забезпечити набуття «адекватних уявлень про професійну діяльність, професію, що обирається, та власні можливості» [4, с. 177].

Зміст профорієнтаційної роботи в різних ланках школи має свою специфіку. Проаналізуємо його на основі вивчення «Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається» [5] і спробуємо визначити, які саме форми та методи профорієнтаційної роботи можуть бути реалізовані на кожному етапі.

Тривалий час шкільна і вишівська освіта розглядалися окремо. Науковці говорили про наступність між дошкільним закладами та школою, між початковою та середньою ланками освіти, а от школа і ВНЗ нерідко існували окремо. Але С. Таточенко услід за С. Годник доводить, що «зміст наслідування в системі «школа –

ВНЗ» у тому, щоб «учорашний школяр став суб'єктом нового статусу, соціальної ролі, адаптації до ВНЗ, долучення до професії» [7].

Таблиця 1

Зміст, форми та методи профорієнтаційної роботи в системі «школа – ВНЗ»

Періоди	Етапи	Зміст і результат	Форми і методи профорієнтаційної роботи
Допрофесійний (шкільний)	початковий 1–4 класи	ознайомлення молодших школярів зі світом професій, виховання в них шанобливого ставлення до різних видів трудової і професійної діяльності, інтересу до пізнання своєї особистості. Результат: сформоване в молодших школярів ставлення до професійної діяльності	профінформаційні та профорієнтаційні ігри: «Вгадай професію», година спілкування: «Калейдоскоп професій», бесіди: «Усі професії важливі, усі професії потрібні», екскурсії
	пізнавально-пошуковий 5–7 класи	стимулювання мотивації до самопізнання свого внутрішнього потенціалу, формування установки на власну активність у професійному самовизначенні та оволодінні професійною діяльністю; ознайомлення з професіями під час педагогічного процесу; удосконалення умінь самооцінки, самоаналізу задля усвідомлення власної професійної спрямованості; консультування щодо вибору профілю подальшої освіти. Результат: вибір напрямку (профілю) навчання, продовження освіти у 8–9 класах	бланкові карткові профконсультативні ігри, активні методи особистісного і професійного самовизначення, прес-конференції, Дні науки, зустрічі зі спеціалістами, екскурсії, тренінгова вправа «Карта інтересів» тощо
	базовий 8–9, 8–11 класи	ознайомлення з основами вибору професії, вимог професій до людини, правил вибору професії; оволодіння методиками самопізнання, самооцінки, розвитку індивідуальних професійно важливих якостей, формування умінь зіставляти вимоги, необхідні для набуття конкретної професії з власними можливостями та потребами ринку праці; консультування відносно вибору професії та навчального закладу, проведення професійного добору для випускників загальноосвітніх навчально-виховних закладів. Результат: сформованість особистісно значущого смислу вибору професії, певної професійної спрямованості, професійне самовизначення учнів	мотиваційні тренінги «Знайди свій шлях», «Силует», тренінгові вправи «Зроби вибір», «Діамант цінностей», бесіда «Мій вибір», ділова гра «Моя майбутня професія», ярмарок професій, ярмарок «рівних можливостей», усні журнали, прес-конференції тощо
Професійний	професійне навчання	володіння професійними ЗУН; адаптація до професійного навчального закладу і нового соціального статусу; формування професійної мобільності, готовності до продовження професійної освіти і самовдосконалення, розвиток професійних інтересів і професійно важливих якостей; уточнення подальшої професійної перспективи. Результат: конкурентоспроможний на	кураторські години спілкування, тренінги «Професія – посада», тренінгові вправи «Мій тип професії», «Чинники вибору професії», «Рейтинг помилок», вправа-дискусія «Усвідомлений вибір професії»

Періоди	Етапи	Зміст і результат	Форми і методи профорієнтаційної роботи
		ринку праці кваліфікований робітник, спеціаліст, готовий до активної професійної діяльності	
	адаптаційний етап (професійна діяльність)	створення умов для професійного зростання, повноцінної самореалізації особистості у професійній діяльності; адаптація до трудового колективу, професії і нового соціального статусу. Результат: повноцінна реалізація особистістю потенційних можливостей у професійній діяльності	Тренінгові вправи: «Шукаю роботу/ оголошення», «Професійний попит: специфіка регіону», диспути: «У пошуках ідеальної професії, або що про це думають у світі?», «Кар'єра чи кар'єризм?»

Спільна робота школи та ВНЗ сприяє успішній професійній орієнтації школяра та адаптації студента до обраного фаху. Науковці стверджують, що обґрунтований вибір професії вдвічі зменшує в майбутньому «плинність кадрів», на 10% збільшує продуктивність праці й удвічі зменшує вартість навчання кадрів. А це означає, що, дбаючи про правильність вибору учнями майбутньої професії, педагоги дбають про забезпечення продуктивності праці й ефективності виробничого процесу професійної діяльності.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у визначенні змісту роботи класних керівників та кураторів ВНЗ у формуванні професійної спрямованості молоді, що навчається.

Література

1. Бордовская Н. В. Педагогика :учебник для вузов/ Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с. **2. Коломієць М.** Проблема підготовки класного керівника до організації профорієнтаційної роботи / М. Коломієць // Проблеми підготовки сучасного вчителя: наук.-метод. зб. – Умань, 2013. – № 7. – С. 176–182. **3.** Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3–15. **4. Побірченко Н. А.** Організаційно-психологічні умови професійної орієнтації в загальноосвітній школі / Н. А. Побірченко, І. Б. Марченко // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2009. – Вип. 6. Ч. 2. – С. 175–185. **5.** Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К., 1995. – № 15. – С. 2–7. **6.** Профільне навчання в старшій школі: шляхи розвитку: [наук.-доп. бібліогр. покажч.] Вип.1 / АПН України. ДНІБ України ім. В. О. Сухомлинського; уклад.: Л. О. Пономаренко, Л. І. Ніколюк, Л. І. Самчук, І. М. Каневська [Електронний ресурс]. – К., 2004. – 163 с. – Режим доступу: <http://www.dnpb.gov.ua/datas/upload/files/320849870.pdf> **7. Таточенко Е. В.** Специфіка організації профорієнтаційної роботи в старших класах в системі «школа – вуз»: дис. ... канд. пед. наук: спец.: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Таточенко Елена Викторовна. – Старовполь, 2005. – 210 с.

УДК 378.147 : 004 – 057.21

Світлана Грищенко

ВИКОРИСТАННЯ ГЕОІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Грищенко С. М. Використання геоінформаційних технологій у підготовці майбутніх інженерів.

У статті розглянуто особливості використання геоінформаційних технологій у

Педагогіка вищої та середньої школи. – 2014. – Вип. 41

193

підготовці майбутніх інженерів. Розкрито поняття «інформаційно-комунікаційні технології», «геоінформаційні технології». Відтворено послідовність дій використання їх на практиці, з'ясовано переваги та недоліки в організації навчального процесу.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, майбутні інженери, геоінформаційні технології, інформатизація освіти.

Грищенко С. Н. Использование геоинформационных технологий при подготовке будущих инженеров.

В статье рассмотрены особенности использования геоинформационных технологий при подготовке будущих инженеров. Раскрыты понятия «информационно-коммуникативные технологии», «геоинформационные технологии». Отображена последовательность действий применения их на практике, выяснены преимущества и недостатки в организации учебного процесса.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, будущие инженеры, геоинформационные технологии, информатизация образования.

Gryshchenko S. N. Use of GIS technology in the training of future engineers.

The article describes the features of the use of geographic information technologies in preparation for future engineers. The notions of «information and communication technologies», «GIS technology». Displayed *posledzhovatelnost* actions of their application in practice, found advantages and disadvantages in the educational process.

Key words: information and communication technologies, future engineers, GIS technologies, information education.

Нині в кожного викладача є в розпорядженні ціла низка можливостей для застосування в навчальному процесі різноманітних засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Це база даних, інформація з Інтернету, електронні навчальні видання, презентації, програми, автоматичний контроль знань (тести, заліки за допомогою мови програмування MS Excel, MS PowerPoint та ін.), форуми для спілкування. Для роботи в нових умовах інформаційного суспільства потрібні спеціалісти нового типу, здатні не тільки швидко адаптуватися в новій роботі, а й розвивати науку, промисловість. На галузь вищої технічної освіти покладається велика відповідальність щодо підготовки таких спеціалістів, як інженери, і тому інформатизація сфери освіти є перспективною частиною інформатизації суспільства. Володіючи ІКТ, упроваджуючи їх у навчальний процес під час підготовки майбутніх інженерів, викладач ефективно керує навчально-пізнавальною діяльністю, підвищує рівень підготовки спеціалістів, моделюючи інформаційно-освітню діяльність, помножуючи їх на професійну майстерність.

Сучасний інженер – це особа, яка на основі поєднання прикладних наукових знань, математики та винахідництва знаходить нові розв'язання технічних проблем. Зміст творчості інженера дає вагомий підстави визнавати інженерів одними з основних творців ноосфери в частині матеріальної культури та прикладної науки, відповідальних за науково-технічний прогрес загальнолюдської цивілізації та, відповідно, технологічний добробут людства.

Як стверджує канцлер Федеративної Республіки Німеччина А. Меркель, ХХІ століття належатиме тій країні, яка готуватиме більше найкращих інженерів [4]. Зацікавленість України у збільшенні кількості інженерів виявляється, зокрема, у заходах із зовнішнього стимулювання абітурієнтів до вступу у ВНЗ на інженерні спеціальності шляхом надання додаткових балів.

Для України інформатизація інженерної освіти є надзвичайно актуальною в контексті її економічного, соціального та культурного розвитку: як зазначено в Законі України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки», основним напрямом використання ІКТ є створення системи освіти, зорієнтованої на використання новітніх ІКТ у формуванні всебічно розвиненої особистості, що надає можливість кожній людині самостійно здобувати знання, вміння та навички під час навчання, виховання та професійної підготовки [5].

В останні роки в Україні і за кордоном інтенсивно досліджують питання запровадження в навчальний процес інформаційних технологій В. Биков, Л. Долінер, М. Жалдак, М. Лещенко, А. Манако, Д. Матрос, Е. Машбиць, Н. Морзе, П. Образцов, І. Роберт, Ю. Триус та ін.

Проблеми геоінформаційних систем (ГІС) досліджувалися С. Замаєм, І. Журкіним, Е. Капраловим, А. Кошкаревим, І. Пролеткіним, О. Самардаком, С. Шайтурою та ін.

Значний вплив на розвиток геоінформаційних технологій надали теоретичні розробки в розвитку кількісних методів в США, Канаді, Франції, Англії, Швеції (роботи У. Гаррісона (William Garrison), Т. Хагерстранда (Torsten Hagerstrand), Г. Маккарті (Harold McCarty), Я. Макхарга (Ian McHarg)).

Історія розвитку освіти дозволяє зробити висновки про те, що інформаційні технології засоби зберігання, оброблення та передачі інформації завжди використовувалися в педагогічній діяльності. Активне впровадження ГІС у методику навчання є дієвим засобом розвитку пізнавального інтересу в підготовці майбутніх інженерів.

Мета статті: розглянути особливості використання геоінформаційних технологій у підготовці майбутніх інженерів.

Система освіти і науки є одним з об'єктів суспільства. Активне впровадження сучасних інформаційних технологій в освіту має бути спрямоване на підвищення рівня та якості підготовки фахівців-інженерів. Інформатизацію суспільства І. Роберт розглядає як «глобальний соціальний процес, особливість якого полягає в тому, що домінуючим видом діяльності в галузі суспільного виробництва є збір, накопичення, продукування, зберігання, передавання та використання інформації, здійснювані на основі сучасних засобів мікропроцесорної та обчислювальної техніки, а також на базі різноманітних засобів інформаційного обміну» [6, с. 7]. З іншого боку, інформатизацію можна розглядати як комплекс заходів, спрямованих на забезпечення повного використання достовірного, вичерпного і своєчасного знання у всіх суспільно значущих видах людської діяльності.

На думку Д. Ахметової, інформатизація освіти розглядається в ХХІ столітті як нова, інноваційна галузь педагогічного знання, яка зорієнтована на забезпечення сфери освіти методологією, технологією та практикою розв'язання низки проблем утворення та напрямів наукових досліджень у галузі інформаційних технологій [1].

Застосування у сфері освіти інформаційно-комунікаційних технологій спрямоване на реалізацію таких завдань:

- підтримку і розвиток системності мислення студента;
- підтримку всіх видів пізнавальної діяльності людини в оволодінні знаннями, розвитком і закріпленням навичок і вмінь;
- реалізацію принципу індивідуалізації навчального процесу при збереженні його цілісності.

Під інформаційно-комунікаційними технологіями М. Жалдак розуміє сукупність «методів, засобів і прийомів, використовуваних для збирання, систематизації,

зберігання, опрацювання, передавання, подання всеможливих повідомлень і даних, які суттєво впливають на характер виробництва, наукових досліджень, освіти, культуру, побут, соціальні взаємини і структури» [3, с. 8].

Подальше навчання вимагає формування у студентів розвинених навичок самостійної роботи, творчого та критичного мислення, розв'язування винахідницьких задач на основі комплексного використання засобів ІКТ. Це зумовлює розв'язання первинної задачі – розвиток пізнавального інтересу в майбутніх інженерів.

Прагнення до постійного поповнення своїх знань за допомогою самоосвіти, виховання, внутрішнього спонукання розширювати свій загальний і професійний світогляд, щоб стати спеціалістом, який здатний не тільки бути хорошим виконавцем завдання, але й удосконалювати свою працю, піднімати його на рівень творчої та професійної діяльності.

Модернізацію освіти в сучасному суспільстві неможливо уявити без розвитку такої педагогічної інноватики, як геоінформаційні технології. Викладачам для опрацювання навчального матеріалу необхідно використовувати найефективніші технології, які дозволяють майбутнім інженерам самостійно аналізувати, знаходити взаємозв'язки, виявляти аналогію і вміти пояснювати відмінності. Застосування геоінформаційних технологій залежить не тільки від якості геоінформаційних систем, але й від високоефективної ГІС-освіти.

М. Конечний пояснює, що ГІС – це система, що складається з людей, а також технічних та організаційних засобів, які здійснюють збір, передачу, введення і оброблення даних задля вироблення інформації, зручної для подальшого використання в географічному дослідженні і для її практичного застосування [4].

Геоінформаційні технології представляють трохи більше, ніж карту, яка вміщена в комп'ютер. Водночас поняття «геоінформаційна система» (ГІС) нерозривно пов'язане з картою. Людина в науковій, виробничій діяльності постійно стикається з необхідністю оброблення великої кількості інформації, яка пов'язана з просторовим розміщенням різних об'єктів.

Сукупність засобів, способів і методів збору, зберігання, маніпулювання, аналізу та відображення (подання) просторової інформації об'єднують під загальною назвою «геоінформаційні технології». У зв'язку з тим, що нині ці способи і методи найбільш повно реалізуються в географічних інформаційних системах (ГІС), то термін «геоінформаційні технології» часто замінюють терміном «ГІС-технології» [7, с. 5].

Геоінформаційні технології, ГІС-технології (GIS technology) – технологічна основа створення географічних інформаційних систем, що дозволяє реалізувати функціональні можливості ГІС у формі програмних засобів [1, с. 436].

У вищій школі все активніше використовуються геоінформаційні технології: це і розроблення цілісної системи побудови навчального заняття, і навчальні програмні продукти.

Ідея ефективності полягає передусім у подачі навчального матеріалу. Спробуємо відтворити послідовність дій. По-перше, потрібно сформувати об'єкт, план дій, від цього залежить ГІС-інструментарій та технології. По-друге, основною задачею є збір необхідних даних, які вводяться в комп'ютер. По-третє, це програмне забезпечення, яке дозволяє зробити аналіз об'єктів, а також проглядати, додавати, модифікувати просторові об'єкти та зібрану інформацію. Самостійно аналізувати, знаходити взаємозв'язки, виявляти аналогію і вміти пояснювати відмінності. Залежно від звичайних технічних засобів геоінформаційні технології дозволяють не тільки підвищити пізнавальну активність у майбутніх інженерів, а також розвинути у них творчі здібності.

Використання геоінформаційних технологій допомагає вирішити такі дидактичні

задачі:

- формування активного пізнавального інтересу та мотивації в навчальному процесі;
- професійна спрямованість навчального процесу, системний контроль та оцінка якості підготовки майбутнього інженера впродовж усього періоду навчання;
- творчий підхід викладача до організації навчального процесу та формування творчого ставлення студентів до навчання в предметно-орієнтованому комп'ютерному середовищі;
- комплексне застосування інтерактивних методів та засобів у навчальному процесі;
- наявність та розвиток організаційної, навчально-методичної і технічної бази, належна підготовка викладачів та студентів.

Геоінформаційні технології зовсім недавно стали доступні для широкого кола користувачів, але нині їх не можна недооцінювати.

Першими користувачами ГІС були організації, що піклуються про навколишнє середовище. Спочатку проходить збір даних, а потім здійснюється аналітичне оброблення за допомогою ГІС. Дослідження стану річок, земель, водоймищ – це найпростіший рівень оброблення та аналізу даних, складнішим є моделювання процесів навколишнього середовища, зокрема таких, як ерозія ґрунтів, викиди промислових підприємств, стан кар'єрів тощо.

ГІС використовуються також у різноманітних сферах місцевої адміністрації (обстеження земель, управління ресурсами, облік стану нерухомості та дорожніх матеріалів).

Найбільш активно впроваджуються ГІС у комунальному господарстві для побудови основних засобів зовнішнього планування: трубопроводи, кабелі, насоси тощо.

У такій галузі, як охорона здоров'я також використовують геоінформаційні технології. Студенти прораховують планування найкоротшого шляху на дорогах, епідеміологічну ситуацію, появу та розвиток хвороб тощо.

Підтримка та планування транспортної інфраструктури. У теперішній час широко використовується навігаційна система. У сфері фінансових послуг ГІС використовуються для роздрібно́ї торгівлі, для визначення баз філіалів банків, криміногенної ситуації розташування цих баз, ресурсах території тощо.

Під час використання геоінформаційних технологій у підготовці майбутніх інженерів доцільно зважати на такі рекомендації: програмні продукти, навчальні матеріали в інтернет-ресурсах мають постійно оновлюватися; потрібно підтримувати постійні зв'язки між викладачем і студентами та студентам між собою.

Переваги використання геоінформаційних технологій у майбутніх спеціалістів у технічних ВНЗ України:

- економне витрачання часу навчального заняття;
- створення педагогічних умов для розвитку здібностей майбутніх фахівців;
- підвищення пізнавального інтересу;
- становлення суб'єктної позиції в навчальній діяльності;
- формування пізнавальної самостійності;
- підвищення як інформаційно-комунікаційної, так і екологічної компетентності студентів;
- мотиваційна готовність до пізнавальної діяльності.

Успіх та перспективи вивчення та застосування геоінформаційних технологій в інженерній освіті є беззаперечними, але наявна низка проблем у підготовці спеціалістів, які потрібно розв'язувати:

- відсутність необхідного програмного забезпечення;

– складність деякого програмного забезпечення для потокового вивчення;
– не вистачає викладачів, які володіють комплексно професійним програмним забезпеченням;

- відсутність методичного матеріалу;
- організація інформаційно-освітньої бази даних;
- моделювання засобів навчального середовища.

Резюмуючи, варто зазначити, що впровадження геоінформаційних технологій в освіту відкриває принципово нові можливості для управління навчально-пізнавальною діяльністю і її інтенсифікації, вони дозволяють значно збільшити обсяг інформації, істотно розширюють межі реальної дослідницької діяльності майбутніх інженерів. Незважаючи на недоліки та переваги в навчальному процесі інженерних спеціальностей, питанню використання геоінформаційних технологій мають присвячуватися круглі столи, тренінги, семінари, конференції задля ефективного розв'язання окресленої проблеми.

Література

- 1. Ахметова Д. З.** Дистанционное обучение: от идеи до реализации : [монографія] / Д. З. Ахметова; Ин-т экономики, управления и права. – Казань : Познание, 2009. – 176 с. **2.** Геоинформатика: [учебник для студ. высших учебн. заведений, обучающихся по специальностям 012500 «География», 013100 «Природопользование», 013600 «Геоэкология», 351400 «Прикладная информатика (по областям)»] / Е. Г. Капралов, А. В. Кошкарев, В. С. Тикунов и др.; под ред. проф. В. С. Тикунова; Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. – М.: Академия, 2005. – 480 [8] с. – (Классический университетский учебник). **3. Жалдак М. І.** Проблеми інформатизації навчального процесу в середніх і вищих навчальних закладах / М. І. Жалдак // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 2013. – № 3. – С. 8–15. **4. Konečný M.** Geografické informační systémy / M. Konečný, K. Rais; Univerzita J. E. Purkyně v Brně. Přírodovědecká fakulta. –[Brno] : Univerzita J. E. Purkyně v Brně, 1985. – 195, [1] s. – (Folia Facultatis Scientiarum Naturalium Universitatis Purkynianae Brunensis. Geographia. – 21). **5. Медведська Л.** Дмитро Табачник: «Ми відродили й відновили систему підтримки обдарованої молоді» [Електронний ресурс] / Людмила Медведська. – [16.04.2012]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/news/archive-news/89/dmitro-tabachnik-mi-vidrodili-vidnovili-sistemu-pidtrimki-obdarovanoji-molodi/> **6.** Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки : Закон України від 09.01.2007 № 537-V / Верховна Рада України. Стаття 102. // Відомості Верховної Ради України. – 23.03.2007. – № 12. – С. 511. **7. Роберт І. В.** Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с. **8. Холошин І. В.** Педагогічна геоінформатика. Ч. 1. Дистанційне зондування Землі: [навч. посібн.] / І. В. Холошин. – Кривий Ріг : Видавець ФО П Чернявський Д. О., 2013. – 224 с.

УДК 378.14

Ірина Дроздова

МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ЗАДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Дроздова І. П. Модернізація вищої школи України в сучасних умовах задля формування професійного мовлення фахівця нефілологічного профілю.

У статті розглядається проблема модернізації вищої школи України задля формування професійного мовлення фахівця нефілологічного профілю в сучасних умовах розвитку українського суспільства. Автор виокремлює поняття «мовно-професійне виховання», що пов'язане з формуванням професійно досконалої особистості.

Ключові слова: модернізація освіти, професійне мовлення, комплекс компетенцій, мовно-професійне виховання, формування особистості.

Дроздова И. П. Модернизация высшей школы Украины в современных условиях с целью формирования профессиональной речи специалиста нефилологического профиля.

В статье рассматривается проблема модернизации высшей школы Украины с целью формирования профессиональной речи будущих специалистов нефилологического профиля в современных условиях развития украинского общества. Автор выделяет понятие «языковое профессиональное воспитание», связанное с формированием профессионально совершенной личности.

Ключевые слова: модернизация образования, профессиональная речь, комплекс компетенций, языковое профессиональное воспитание, формирование личности.

Drozдова I. P. Modernisation of Higher School of Ukraine in modern conditions to form a professional speech specialist philological profile.

This article takes into consideration the problem of professional formation of the non-philological specialists in conditions of the High School modernization in modern conditions of development of Ukrainian society. Author distinguishes the concept of «linguistic professional education» related to the formation of professionally perfect person.

Key words: education modernization, professional speaking, competence complex, linguistic professional education, personality formation.

Загальноєвропейський Болонський процес ставить перед вищою школою України нові проблеми, пов'язані з модернізацією вищої освіти в сучасних умовах, що потребує створення перспективної концепції її розвитку. Виходячи за межі традиційних підходів, майбутнє вбачається заінноваційним шляхом, який дістав підтримку в багатьох розвинених країнах світу.

Інноваційний шлях України можна забезпечити, сформувавши покоління професіоналів, які мислять по-новому. У сучасних умовах проектування власної кар'єри, вибір життєвих стратегій, моделей саморозвитку й самоактуалізації особистості (з-поміж яких першочерговими є національна самоідентифікація, розвиток духовності, інтелекту, волі, мовне і мовленнєве вдосконалення, формування професійних якостей тощо) стає більш усталеним, усвідомлюваним і незалежним від зовнішніх обставин. Досягнення людиною рівня самоактуалізації є необхідною умовою соціального прогресу. Це насамперед стосується реформування освіти, що буде ефективною лише за умови забезпечення самоактуалізації особистості.

Модернізація освіти стосується всіх освітніх галузей і напрямків діяльності, наразі й такого напрямку, як українська мова задля формування професійного мовлення фахівців різних галузей виробництва згідно з вимогами суспільства і потребами ринку праці. Така модернізація освітньої діяльності в Україні відбувається в контексті європейських вимог задля входження до освітнього та наукового простору Європи згідно з принципами Болонської декларації [1].

Останнім часом у зв'язку з приєднанням України до Болонського процесу погляд на педагога, його функції й педагогічну техніку як елемент педагогічної майстерності в багатьох ВНЗ України поступово починає змінюватися.

Завдання підвищення ефективності навчального процесу, якості підготовки фахівців не можуть бути розв'язані без підвищення якості викладання, що безпосередньо пов'язано зі зростанням рівня педагогічної майстерності викладача, без корекції навчального процесу і використання педагогічних інновацій. Це пов'язане, по-перше, з подоланням суперечностей між навчальними програмами університетів і системою викладання в них навчальних дисциплін, і, по-друге, з реальними запитами ринкової економіки і суттєвими вимогами до компетентностей сучасних фахівців.

Підготовка фахівців передбачає не лише формування професійних знань, умінь і навичок, що необхідні в практичній діяльності педагога, а й виховання всебічно розвинутої особистості, розвиток її пізнавальних потреб та інтелектуальних здібностей, інтересів та мотивів, духовності, менталітету, формування сучасного світогляду тощо [2; 3].

Щоб змінити процес навчання української мови у стилі стратегії сучасної модернізації освіти з урахуванням європейських вимог, варто насамперед визначити, що означає для методики навчання української мови кредитно-модульна система організації навчання, яка буде реалізована у процесі здійснення модернізації освіти України на основі 3-х підходів: комунікативно-діяльнісного, комунікативно-когнітивного і професійно орієнтованого.

Ця система є моделлю такої організації навчального процесу, що ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів) [4, с. 219].

У якості проєктованої мети процесу навчання у вищій школі ми обрали формування професійної українськомовної компетентності фахівця нефілологічного профілю. Вимагається розширення функцій процесу навчання задля максимальної реалізації поставлених завдань. Щоб структура процесу була адекватною структурі «готовності», необхідно його членування на етапи, цілі, засоби яких добираються відповідно до різних станів «готовності» як прогностичними цілями етапів.

Основний напрям дослідження визначив і постановку його завдання: вивчити властивості процесу навчання української мови студентів нефілологічного профілю як цілісного явища, за наявності яких він забезпечує підготовку фахівця відповідно до потреб суспільства й ринку праці. Воно зумовлено необхідністю підвищити рівень теоретичного опису процесу навчання у ВНЗ.

У розв'язанні цього завдання ми спиралися на теорію цілісного процесу формування всебічно й гармонійно розвинутої особистості, яку розробляли А. Алексюк, З. Бакум, А. Богуш, О. Горошкіна, Н. Голуб, І. Зязюн, І. Журавльов, І. Лернер, Г. Сагач, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко й інші українські та закордонні науковці. На цій підставі під цілісним педагогічним процесом ми розуміємо такий процес, функціонування якого забезпечує формування не тільки окремих компонентів особистості (знань, умінь), але й особистості загалом.

У дослідженнях Л. Барановської, Г. Бондаренко, С. Вдовцової, І. Довженко, Н. Костриці, М. Крисків, Л. Романової, Л. Стасів, Н. Тощкої розглядається формування професійного функційного мовлення як важливого напрямку професійної підготовки фахівців у вищій школі. Праці цього напрямку зробили істотний внесок у розв'язання питання щодо проведення професійної спрямованості змісту навчання мови, зокрема й української, відповідно до вимог сучасного виробництва і ринку праці.

Однак взаємозв'язок професійної підготовки і розвитку професійного мовлення, вимог суспільства до фахівця і працівника певної професії до цього часу вивчений недостатньо. Актуальним є дослідження проблем, пов'язаних із розвитком

особистості професіонала, наразі і становлення мовленнєвих знань, умінь і навичок за фахом, що відбувається як у період професійної підготовки, так і після завершення навчання – у процесі роботи за фахом.

Метою статті є вивчення проблем модернізації вищої школи України задля формування професійного мовлення фахівця нефілологічного профілю сучасних умовах розвитку українського суспільства.

Умови навчання і «заданий» результат навчання визначаються Державним стандартом. На дані стандарту зорієнтовано програми з української мови для вищих нефілологічних навчальних закладів, що останнім часом обмежуються ОКХ (освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціальності (напряму підготовки фахівців), у ній подаються вимоги до підготовки фахівців з української мови) та ОПП (освітньо-професійна програма спеціальності, у якій пропонується зміст тем з мови для вивчення студентами).

Ці документи визначають кількість годин і обсяг дисципліни мовного напрямку («Ділова українська мова», «Українська мова (професійного спілкування)», «Українська мова (за професійним спрямуванням)» на нефілологічних факультетах ВНЗ. За цими документами розробляються навчальні й робочі програми за факультетами. Якщо таких документів, як ОКХ та ОПП, за факультетськими напрямами навчання не передбачено, то вони дублюються за суміжними спеціальностями.

Задля розв'язання складних завдань модернізації освіти необхідна цілісна система гуманітарно-освітньої й культурно-виховної діяльності. У межах блоку культурологічних дисциплін («Українська і зарубіжна культура», «Етика», «Естетика», «Культурологія», «Ділова українська мова», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Методика викладання у вищій школі» тощо) як комплексу базових, альтернативних і факультативних курсів ефективним є використання особливих методів навчальної роботи, що синтезують як традиційні, так й інноваційні освітні стратегії із новими інформаційними технологіями, що стосуються всіх галузей вищої освіти. Причому мета комунікації зумовлює необхідність вибору мовних засобів.

Проблема естетичного виховання студентів є актуальною на нинішньому етапі розвитку освіти, оскільки розуміння естетичної функції мови – важлива умова формування професійної мовленнєвої компетенції студентів. Студенти отримують знання про мову, але не знають її виразних можливостей і особливостей. В. Русанівський зазначав, що на заняттях з мови органічно поєднуються мова як засіб пізнання, мова як засіб комунікації, мова як засіб апеляції до почуттів, засіб емоційно-естетичного виховання [5, с. 98].

На основі аналізу науково-методичних підходів до естетичного виховання (І. Зязюн, В. Лозовой, Г. Сагач) і мовного (З. Бакум, Л. Мацько, Г. Михайловська, Т. Панько, М. Пентилюк, Г. Шелехова), професійного мовлення (Г. Бондаренко, Н. Бородіна, Л. Головата, Л. Златів, Т. Окуневич, Л. Паламар, О. Семенов, Т. Симоненко, Н. Тоцька), урахуовуючи наявність виразних можливостей впливу мови через мовлення, підкреслимо поняття «мовно-професійне виховання».

Це означає цілеспрямоване формування професійно досконалої особистості, здатної свідомо володіти скарбами рідної мови, що дає змогу для розвитку внутрішнього дару слова, гармонійного ділового спілкування, асоціативного фахового мислення, естетично-мовних смаків, риторичної довершеності, тобто усього того, що складає вищий рівень розвитку якостей сучасної людини – компетентного фахівця і громадянина.

Отже, соціогуманітарне знання й естетичне виховання дозволяє розв'язати суперечність між людиною і технікою, людиною і природою, забезпечує такий рівень професійної культури, що на етапі проектування мінімізує негативні соціальні

наслідки інноваційної діяльності, формує здатність до адекватної оцінки й прийняття правильного рішення у критичній діловій ситуації, актуалізує людський, а не тільки технічний зміст негуманітарних або суто інженерних професій.

Соціально-гуманітарний компонент у мисленні й діяльності фахівця виконує свого роду охоронну роль. З одного боку, фізична безпека суспільства гарантується соціальною, моральною, професійною компетентністю фахівців. З іншого, – знання механізмів функціонування суспільства, специфіки культурної динаміки, уміння спілкуватися, естетичне сприйняття української мови, мовно-естетична вихованість, інтелектуальна гнучкість, психологічна мобільність – усе те, що надає особистості соціально-наукове й гуманітарне знання, – полегшує входження людини в соціум, пошук оптимальних рішень у важких професійних і життєвих обставинах.

Високий рівень професійної культури нині має стати одним із найважливіших критеріїв якості соціально-гуманітарної підготовки фахівця з вищою нефілологічною освітою. Тож засвоєння основ культурологічного знання для формування професійного мовлення засобами української мови повинне орієнтувати освітній процес у ВНЗ нефілологічного профілю на розвиток аксіологічного, естетичного, екологічного і професійного мислення студентів, на культивування ідеї моральної відповідальності індивіда за результати своєї професійної діяльності.

Значимо, що сучасна модернізація орієнтується на збереження фундаментальності освіти й одночасне посилення її практичної, діяльнісної спрямованості, тому передбачається, що система обов'язкового формування знань, умінь і навичок буде замінена набором компетентностей (комплексом компетенцій, що мають стати в подальшому засобом розвитку студентів. Усвідомлюючи це, можна сказати, що модернізація освіти буде здійснюватися з позицій компетентнісно-діяльнісного підходу).

Одним із завдань модернізації освіти є визначення ключових компетенцій (компетентностей) на міждисциплінарній і міжпредметній основі. Для вищої школи це буде комунікативно-достатній рівень сформованості всіх компетенцій у базовому варіанті вищого ступеня навчання і профільно-просунутий рівень, безпосередньо пов'язаний із професійним мовленням.

Володіння мовою професійного спілкування – це не тільки сформованість мовної компетенції (норми сучасної української літературної мови, фахова термінологія, специфіка побудови синтаксичних конструкцій, текст та дискурс), але й уміння використовувати ці знання на практиці, доречно поєднувати вербальні та невербальні засоби спілкування відповідно до мети, ситуації спілкування, тобто досконала сформованість професійних комунікативних навичок.

Отже, нагальною є потреба оновлення вищої освіти України й освітньої практики в контексті суспільних змін, глобальних проблем розвитку людства. В умовах соціально-політичних змін у нашій країні це можливо з урахуванням нової ситуації, вимог і потреб українського суспільства, що потребує реформування, оновлення й удосконалення вищої школи.

Література

1. Богущ А. М. Принципи модернізації вищої освіти / А. М. Богущ // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. – Рівне, 2003. – Вип. 4, Ч. 1. – С. 6–9. **2.** Вища освіта і Болонський процес: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / М. Ф. Дмитриченко, Б. І. Хорошун, О. М. Язвінська, В. Д. Дончук. – К.: Знання України, 2006. – 440 с. **3.** Вища освіта України і Болонський процес: [навч. посібник] / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 384 с. **4.** Педагогічні

технології: теорія і практика: [навч.-метод. посіб.] / за ред. проф. М. В. Гриньової. – Полтава: АСМІ, 2006. – 230 с. 5. Русанівський В. М. Мова в нашому житті / В. М. Русанівський. – К.: Наук. думка, 1989. – 112 с.

УДК 378:147

Ганна Захарова

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «УМІННЯ САМОСТІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ»

Захарова Г. Б. Науково-теоретичне обґрунтування поняття «уміння самостійно-пізнавальної діяльності студентів».

У статті здійснено науково-теоретичний аналіз літератури, сучасних дисертаційних праць з проблеми формування умінь пізнавальної діяльності, пізнавальної самостійності та дотичних проблем; зіставлення й порівняння сучасних теоретико-педагогічних здобутків на ґрунті системно-діяльнісного підходу дозволили надати визначення умінням самостійно-пізнавальної діяльності студента.

Ключові слова: пізнання, діяльність, уміння, самостійно-пізнавальна діяльність, уміння самостійно-пізнавальної діяльності студента.

Захарова А. Б. Научно-теоретическое обоснование понятия «умение самостоятельно-познавательной деятельности студентов».

В статье проведен научно-теоретический анализ литературы, современных диссертационных работ по проблеме формирования умений познавательной деятельности, познавательной самостоятельности и касательных проблем; сопоставление и сравнение современных теоретико-педагогических достижений на основе системно-деятельностного подхода позволили предоставить определение умениям самостоятельно-познавательной деятельности студента.

Ключевые слова: познание, деятельность, умение, самостоятельно-познавательная деятельность, умения самостоятельно-познавательной деятельности студента.

Zakharova G. B. Scientific and theoretical substantiation of the concept of “the ability to self-cognitive activity of students”.

Scientific and theoretical analysis of the literature, modern dissertation research on the formation of the skills of cognitive activities, cognitive independence and related problems has been performed in the article; matching and comparison of modern theoretical and pedagogical achievements on the basis of system-active approach allowed to give definition to the ability to self-cognitive activity of students.

Key words: cognition, activity, skills, self - cognitive activity, ability to self-cognitive activity of a student.

Кожне педагогічне явище й окремий педагогічний феномен потребують ретельного вивчення й аналізу із застосуванням системи різноманітного інструментарію. Загальні орієнтири наукового пошуку налаштовують на активацію резервів системного й діяльнісного підходів у їх єдності та багатоваріантності. Саме тому уважаємо за потрібне здійснити науково-теоретичне обґрунтування феномену умінь самостійно-пізнавальної діяльності на ґрунті системно-діяльнісного підходу, що зберігає своє методологічне значення у психолого-педагогічних (Б. Ананьєв, М. Берман, С. Блауберг, М. Каган, О. Леонтьєв та інші) та філософсько-гуманітарних дослідженнях.

Пізнання – це «супроводжуване усвідомленням істинності розуміння суб'єктом, що пізнає, об'єктивного стану речей, а також результату цього процесу». Підкреслюється, що проблема пізнання тісно пов'язана з проблемою істинності. На відміну від просто думки, пізнання у своїй претензії на істинність може бути обґрунтованим. Структурно організоване пізнання визнають як знання.

Якщо протягом усього ХХ століття в межах теорії пізнання розглядалися проблеми свідомості, мислення, мови, то останнім часом відбувається так званий «дослідний поворот до досвіду». Ряд представників сучасної філософії збігаються в думці, що емпіричний досвід уже не є виключно матеріалом для подальшого інтелектуального осмислення й апробації його результатів, а постає вихідним і необхідним етапом пізнавальної діяльності. Досвід завжди є початковим рівнем пізнання, що передує будь-якому виду мислення, а у тварин, як показала еволюційна епістемологія, все пізнання зводиться до досвіду й інтелектуальної діяльності в його межах.

Meta stammi – на ґрунті теоретичного аналізу й узагальнення літератури здійснити науково-теоретичне обґрунтування поняття «уміння самостійно-пізнавальної діяльності студентів» та надати визначення вмінням окресленого поняття.

Людське пізнання представлене практичним, світоглядним та науковими різновидами, у кожному із них емпіричний досвід виказує власну специфіку, рефлексію якої здійснювали такі філософи, як: Р. Грегорі, У. Джемс, А. Дорожкін, А. Касьян, С. Лебедева, В. Лекторський, А. Мінделл, Б. Рассел, О. Сергієнко, В. Степін, С. Худяков та ін. Аналізуючи пізнавальний досвід з точки зору гносеології, слід зазначити багатогранність його виявів. Якщо взяти пізнавальний досвід в його найширшому плані, то в ньому можна визначити два основні види: емпіричний досвід і досвід розумової діяльності. Сучасні дослідники (Ф. Анкерсміт та ін.) вказують на можливість розширення зони дії досвіду на розумові форми. Вони можуть виявлятися у способах роботи з текстами, формуванні власного, особистого стилю думки, і все це не є змістом теоретичного мислення. Досвід розумової діяльності не характерний для всіх типів пізнання, його сфера – світогляд, наука і деякі складні види практики (прикладні розробки та практика їх втілення у виробництво). Для того щоб виокремити в пізнавальному досвіді той рівень, який притаманний усім типам пізнання і є для них наскрізним, науковцями обрано термін «емпіричний досвід діяльності», хоча в ньому і є певна тавтологія.

У наукових працях широко цитується визначення діяльності О. Леонтєва, – «одиниці життя, опосередкованої психічним відбиттям, реальна функція якого полягає в тому, що воно орієнтує суб'єкта в предметному світі. Інакше кажучи, діяльність – це не реакція і не сукупність реакцій, а система, що має свою будову, свої внутрішні переходи та перетворення, свій розвиток» [5, с. 82]. Б. Ананьєв у класичній роботі «Людина як предмет пізнання» відштовхується як від визначального суб'єктно-об'єктного критерію та наголошує, що разом з іншими психологами й філософами виокремлює діяльність перетворювальну, пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну [1]. Л. Буєва стверджує: «... діяльність і спілкування – дві взаємопов'язані, відносно самостійні та нерівноцінні сторони єдиного (індивідуального та суспільного) процесу життя» [2, с. 113]. Н. Талізїна визначає діяльність як «процес взаємодії людини з навколишнім світом, процес розв'язання життєво важливих задач... Суб'єкт постає активним початком, а не простим вмістилищем психічного. Він виконує не лише зовнішні практичні дії, а й дії психічні. Психіка – це не просто картина світу, система образів, але й система дій» [9, с. 6].

Сучасні російські педагоги Є. Шиянов та І. Котова пишуть про те, що діяльність особистості є тим механізмом, який дозволяє перетворити сукупність зовнішніх впливів на власне розвивальні зміни, в новоутворення особистості як продукт розвитку, тому діяльнісний підхід дозволяє «розвернути» педагогічні завдання в «особистісний сенс» діяльності. При цьому діяльність розуміється як навмисна активність людини, демонстрована у процесі її взаємодії з навколишнім світом, і ця

взаємодія полягає у розв'язанні життєво важливих завдань, що визначають існування і розвиток людини. Тож відповідно до теорії діяльності, метою навчання є не озброєння знаннями, не накопичення їх, а формування вміння діяти зі знанням справи. П. Гальперін у своїх дослідженнях висунув питання: для чого людина вчиться? І відповідь: «Для того, щоб навчитися що-небудь робити, а для цього потрібно дізнатися, як це треба робити. Тобто мета навчання – дати людині вміння діяти, а знання повинні стати засобом навчання діям» [4, с. 132]. На думку Н. Галзіної, саме підхід до процесу навчання як до діяльності вимагає принципово іншого розгляду співвідношення знань, умінь: «Знати – це завжди виконувати певну діяльність або дію, пов'язану з конкретними знаннями...» [9, с. 8].

Однією з головних суперечностей сучасної освітньої практики є те, що молода людина, обравши собі майбутню спеціальність, тобто професійно визначившись, недостатньо активна у навчанні і не завжди здатна самостійно організувати власну навчально-пізнавальну діяльність. Ось чому варто орієнтуватися на настанову, сформульовану свого часу С. Рубінштейном: «Становлення, розвиток особистості людини можливе в ході глибоко змістовної, об'єктивно обґрунтованої і суб'єктивно значущої діяльності. Тільки через власну діяльність людина засвоює науку і культуру, способи пізнання і перетворення світу, формує і вдосконалює особистісні якості».

Навчальна діяльність у вищій школі (учіння) має свою специфіку, яка полягає в тому, що: а) воно постає як система, елементи якої взаємопов'язані; б) у процесі навчальної діяльності створюється база знань для майбутньої професійної діяльності; в) навчальна діяльність реалізується в теоретичній і практичній формах, які взаємозв'язані; г) навчальна діяльність у вищій школі протікає під впливом викладачів, з іншого боку, успіх її значною мірою зумовлений рівнем організації самостійної пізнавальної діяльності суб'єктів навчання.

За визначенням вітчизняних дослідників, самостійна пізнавальна діяльність студентів – це «комплекс дидактично передбачених зусиль, які збагачують інтелектуальну чутливість та сприяють поглибленому самостійному пошуку під керівництвом викладача тієї інформації (знань), яка «працює» на фаховий досвід (вміння та навички) та подальше професійне самовдосконалення» [8, с. 8], – саме таке визначення наводить О. Муковіз.

В. Лозова, аналізуючи процес навчання у вищій школі, наголошує на тому, що поняття «навчальна діяльність» є наскрізним для більшості визначень. На її думку, процес навчання у вищій школі можна розглядати як спеціально організовану взаємодію суб'єктів пізнавальної діяльності, яка моделюється для активного опанування студентами основами соціального досвіду, накопиченого людством у різних галузях науки задля розвитку інтелектуальної, чуттєво-вольової сфер їхньої життєдіяльності, виховання потреби в самоосвіті, самовихованні.

На ґрунті системно-діяльнісного підходу характеризує процес навчання у вищому закладі освіти І. Кобиляцький. На його думку, до особливостей цього процесу варто віднести: а) вивчення студентом науки в її розвитку; б) єдність навчального процесу та наукових досліджень; в) високу активність навчально-пізнавальної та дослідницької діяльності студентів.

Виходячи з ідеї Н. Кузьміної та К. Платонова про відбиття структури діяльності людини у структурі її здібностей, дослідники стверджують, що успішність будь-якої діяльності та взаємодії залежить, головним чином, від рівня сформованості умінь (пізнавальних, комунікативних тощо).

К. Платонов характеризує вміння як сукупність знань і гнучких навичок, що

забезпечує можливість виконання певної діяльності або дій у певних умовах. Класикою дидактики стало визначення вмінь, надане видатним українським педагогом С. Гончаренком: *«здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Уміння передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань; без останніх немає вмінь. Утворення вмінь є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якого створюються й закріплюються асоціації між завданням, необхідними для його виконання знаннями та застосуванням знань на практиці»* [5, с. 338]. Науковець зазначає, що формування вмінь проходить кілька стадій: спочатку – ознайомлення з умінням, усвідомлення його смислу, потім – початкове оволодіння ним. Нарешті, самостійне й делалі точніше виконання практичних завдань. Вивчення кожного навчального предмета, виконання вправ і самостійних робіт виробляє в учнів уміння застосовувати знання.

Сучасний український науковець О. Вишневський зазначає, що вміння є вислідом та наслідком засвоєння інформації. Перший, *«поверхневий»* рівень засвоєння – знання, цей рівень передбачає запам'ятовування певної суми фактів, правил, числових даних тощо, а також інформації, виробленої нашим мисленням. Глибший рівень засвоєння інформації *«репрезентується»* вмінням, яке передбачає пристосування знань до дії, поєднання інформації та дії. Під умінням, – зазначає науковець, – фактично розуміють здатність людини мобілізувати знання задля виконання певних дій, необхідних для досягнення мети, і передати відповідні команди органам виконання» [3, с. 78]. Уміння, вважає науковець, передбачає активізацію не лише знань, але й навичок, якщо вони є в досвіді людини. Навичка – це здатність людини виконувати якусь дію чи операцію автоматично, без участі уваги. О. Вишневський виокремлює елементарне (первинне) вміння та вміння-майстерність. Якщо людина розпочинає лише засвоювати певну діяльність, то їй, очевидно, доводиться спиратися лише на знання, оскільки навички ще не сформовані. У такому випадку говорять про елементарне (первинне) вміння. Якщо ж певною діяльністю людина вже володіє, то активізації підлягають і знання, і навички. У цьому випадку поле діяльності розширюється, а саме вміння, що спирається і на знання, і на набуті раніше навички, трактується як уміння-майстерність [3, с. 73].

У нашому дослідженні суб'єктом самостійно-пізнавальної діяльності є студент вищого навчального закладу. На загал, у сучасних наукових дискусіях анігіляція суб'єкта висувається на перший план. Ю. Хабермас та його послідовники висувають ідею раціональності – опосередкованості мовою та ітерсуб'єктивністю. Представники філософських теорій постмодерну (М. Фуко, Ж. Дерріда) заперечують існування, а відтак і тотожність із собою певної інстанції пізнання та вчинків. Ми спираємося на загальнофілософську ідею раціональності, якою зазвичай послуговуються в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, адже за твердженням С. Гессена, особистість набувається тільки через роботу з надособистісними завданнями; вона твориться лише творчістю, спрямованою на здійснення надособистісних цілей науки, мистецтва, права, релігії, господарства, і вимірюється сукупністю створеного людиною в напрямку цих завдань культури. Становлення особистості неможливо без виходу індивіда в своїх думках, діях, вчинках за межі власного існування; воно передбачає освоєння і реалізацію пізнавальних потреб, інтересів і цілей не лише індивідуальної, а й колективної значущості.

Сам процес навчання у вищій школі – це акт неперервної взаємодії викладача і студента. Саме в цій взаємодії виявляються риси особистості (такі, як самостійність),

які складають основу вмінь, необхідних для акту пізнання і засвоєння нового в пізнавальній діяльності, – умінь самостійно-пізнавальної діяльності. Зважаємо також на те, що в широкому педагогічному трактуванні вміння – це «опанований суб'єктом спосіб виконання дії, забезпечуваний сукупністю набутих знань і навичок; уміння формуються шляхом вправ і створюють можливість виконання дій не лише у звичних, а й у постійно змінюваних умовах. У сукупності зі знаннями та навичками вміння забезпечують правильне відбиття в ув'язненні та мисленні світу, законів природи та суспільства, взаємин людей, місця людини в суспільстві та її поведінки».

Проблема формування вмінь СПД студента протягом останніх десятиліть перетворилася на одну із стрижневих проблем педагогічної науки, дидактики вищої школи. Вона виходить за межі традиційного розуміння навчальної діяльності студента як діяльності, спрямованої на оволодіння знаннями, уміннями й навичками, вагомими з точки зору опанування певної професії та просування на шляху до фахової досконалості. Потрачання сутності самостійно-пізнавальних умінь набуває все більш широкого загальнопедагогічного, змістового аспекту.

Сучасні дисертаційні праці містять широке коло визначень пізнавальних умінь студента (Л. Абдулліна, Т. Посягіна), умінь самостійної пізнавальної діяльності (В. Зюбанов), умінь самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів (Ю. Хамідуліна), пізнавальної самостійності студентів (Г. Адамів, В. Архіпов) та дотичних явищ і феноменів. Сучасна дослідниця Л. Абдулліна тлумачить феномен пізнавальних умінь майбутніх учителів початкових класів через заломлення проблеми формування готовності майбутніх спеціалістів до професійної діяльності і зазначає, що серед факторів, які є визначальними для успішної пізнавальної діяльності студента, первинну роль відіграють його пізнавальні вміння: уміння оцінювати різні варіантні рішення задачі до їх практичної перевірки; уміння раціонально організувати свої дії в пошуку рішення; уміння наполегливо шукати раціональний спосіб розв'язання (здійснювати пізнавальний пошук); уміння гнучкості в пізнавальному пошуку.

Т. Посягіна, досліджуючи процес формування системних пізнавальних умінь студентів технічного ВНЗ, визначає, що пізнавальні вміння студента – це вміння якісно виконувати такі дії, як розпізнавання, пояснення та використання отриманих у період навчання у вищому закладі освіти знань.

Феномен умінь самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів аналізує Ю. Хамідуліна. Дослідниця зазначає, що в сучасному трактуванні ці вміння можуть бути зведені до вмінь репродуктивно-пізнавальних, інструментально-алгоритмічних, продуктивно-перетворювальних, творчо-пошукових. Визначаючи поняття пізнавальної самостійності студента, деякі автори (О. Єрмакова, Т. Жулій, О. Малихін [7]) вказують на два чинники, що характеризують самостійність як властивість особистості: по-перше, на сукупність засобів – наявних знань, умінь та навичок, якими володіє індивід; по-друге, на ставлення студента до процесу навчальної діяльності, її результатів та умов виконання, тобто на наявність чітких мотивів. У процесі навчання студенти опановують не тільки систему знань, оволодівають уміннями й навичками, але й способами, прийомами логічного мислення, підкреслюють дослідники, тому пізнавальна самостійність та пізнавальна діяльність спирається на певну сукупність знань, але її ядром, її сутністю є формування вмінь та навичок логічної роботи з матеріалом, самостійне виконання навчально-логічних завдань, розв'язання проблеми, пізнавальних запитань тощо. Активізація розумової діяльності сприяє розвитку самостійності й, навпаки, в умовах правильно організованої самостійної роботи розвивається активна розумова діяльність. Головним предметом самостійної

навчально-пізнавальної діяльності є оволодіння системою знань, умінь і навичок, що, у свою чергу, й складає сутність пізнавальної діяльності.

Здатність самостійно набувати знання найкраще виявляється в орієнтації в нових ситуаціях, самостійному мисленні, формулюванні проблеми та шляхів її розв'язання. Пізнавальна самостійність студентів передбачає свободу думки, певну критичність мислення, ініціативність у виконанні висунутих задач, наполегливість тощо. Те, що засвоюється студентами самостійно, є глибше продуманим, тривалим і міцним, оскільки у процесі самостійного мислення, самостійної пізнавальної діяльності зміцнюються інтелектуальні сили майбутнього спеціаліста.

На основі сказаного вище, можемо зробити висновок про те, що:

а) усе більша кількість сучасних дослідників приділяє чільну увагу проблемі формування вмінь СПД, однак, відсутня єдність у науково-педагогічному трактуванні цього феномену;

б) оптимальним підґрунтям експлікації феномену самостійно-пізнавальних умінь студента є середовище системно-діяльнісного підходу;

в) за наслідками науково-теоретичного аналізу проблемиможемо надати таке визначення: уміння самостійно-пізнавальної діяльності студента – це сукупність опанованих способів пізнавальних дій, які спонукають студента до активного самостійного пізнання і втілюються в актуалізацію наявних знань і набуття нових задля досягнення професійної та особистісної досконалості.

Література

1. **Ананьев Б. Г.** Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – [3-е изд.]. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. **Буева Л. П.** Человек: деятельность и общение / Людмила Пантелеевна Буева. – М. : Мысль, 1978. – 216 с.
3. **Вишневський О.** Український виховний ідеал і національний характер (витоки, деформації і сучасні виклики) / Омелян Вишневський. – Дрогобич : Видавець Святослав Сурма, – 2010. – 160 с.
4. **Гальперин П. Я.** Введение в психологию: [учебн. пособие для вузов] / Петр Яковлевич Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
5. **Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
6. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 303 с.
7. **Малихін О. В.** Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: [монографія] / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с.
8. **Муковіз О. П.** Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій: [монографія] / Олексій Павлович Муковіз. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2010. – 180 с.
9. **Тальзина Н. Ф.** Педагогическая психология: [учебн. пособие для сред. пед. учеб. заведений] / Нина Федоровна Тальзина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.

УДК 37.013.73

Мар'яна Захарчук

ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Захарчук М. Є. Філософсько-освітні концепції інклюзивної освіти.

Проаналізовано філософсько-освітні концепції інклюзивної освіти, визначено роль та значення інклюзивної освіти в культурі суспільства. Розглянуто погляди науковців на зазначену проблему, а також простежено генезис інклюзивної освіти.

Ключові слова: інклюзивна освіта, спеціальна освіта, особливі потреби,

позитивізм, постмодернізм.

Захарчук М. Е. Философско-образовательные концепции инклюзивного образования.

Проанализированы философско-образовательные концепции инклюзивного образования, определены роль и значение инклюзивного образования в культуре общества. Рассмотрены взгляды ученых на данную проблему, а также прослежен генезис инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, специальное образование, особые потребности, позитивизм, постмодернизм.

Zakharchuk M. Ye. Philosophical and educational concepts of inclusive education.

The author has analyzed the philosophical and educational concepts of inclusive education. She has also defined the role and importance of inclusive education in the culture of a society. There have been considered the views of scientists on the problem and traced the genesis of inclusive education.

Keywords: inclusive education, special education, special needs, positivism, postmodernism.

Нині в освітній галузі на перший план виходять не окремі філософські та педагогічні теорії, пов'язані лише концептуально, а комплексні філософсько-освітні концепції, в переважній більшості випадків зорієнтовані на конкретну педагогічну практику. Глобальна освітня тенденція ХХ століття, що перейшла у ХХІ століття – це формування взаємозв'язку філософсько-освітньої методології, педагогічної теорії й освітньої практики в умовах створення інклюзивного шкільного середовища. У такому середовищі усіх дітей навчають разом у системі загальної освіти за відповідно укладеними навчальними програмами, що пристосовані до їхніх здібностей і потреб [1]. Перехід до інклюзії зумовлює необхідність змін у соціальній, економічній та освітній галузях.

Реформування системи загальної та спеціальної освіти на засадах особистісно зорієнтованого підходу актуалізує необхідність посилення уваги науковців та педагогів до формування дитини з особливими потребами як активного суб'єкта життєдіяльності, здатного до елементарних форм відповідального самовизначення. Демократичні процеси в державі вимагають вироблення нових вимог до освіти, зокрема її шкільної ланки як основи соціокультурного становлення особистості.

Головні ідеї особистісно зорієнтованої освіти, зокрема організація навчання як набуття суб'єктного досвіду, налагодження взаємозв'язку нової наукової інформації з цим досвідом, обґрунтовують І. Бех, І. Зиміна, В. Рибалка, О. Савченко, В. Сериков, І. Якиманська [2, с. 12]. Пріоритетними нині є трансформації освітньої системи як засобу втілення ідей соціальної справедливості, що обґрунтували у своїх дослідженнях американські науковці П. Вайтекер, А. Гартнер, К. Крістенсен та Д. Ліпські (P. Whitaker, A. Gartner, C. Christensen, D. Lipski) [83, 6, 10]. Також ці науковці у своїх дослідженнях наголошують на необхідності перерозподілу освітніх ресурсів шляхом надання учням з особливими потребами доступу до загальної системи освіти. Освітня інклюзія є розвитком ідей позитивізму Дж. Остін (J. Austin) та постмодернізму Д. Халлахена (D. Hallahan), а ще теорії конструктивізму та соціальних систем щодо розвитку особистості Н. Луманна (N. Luhmann) і Т. Парсонса (T. Parsons), концепції психологічного розвитку особистості Л. Виготського та Ж. Піаже (J. Piaget), що заклали основу соціальних технологій інноваційного розвитку освіти.

Метою статті є аналіз філософсько-освітніх концепцій інклюзивної освіти,

визначення ролі та значення інклюзивної освіти в культурі суспільства.

На тлі багатьох запропонованих філософсько-освітніх концепцій можна виокремити дві основні – позитивізм та постмодернізм, які суттєво вплинули на зародження та розвиток досліджень у галузі освіти осіб з особливими потребами. Традиційно позитивізм служив базою для досліджень і домінуючим дискурсом у розумінні та ставленні до осіб з особливими потребами [5]. Історичне минуле позитивізму можна простежити до більш широкого громадського руху Просвітництва. Науковці дотримувалися принципу «єдиної епістемології, яка виявляє фундаментальні істини фізичних та біологічних явищ і об'єднує їх з точним розумінням людства у його психологічних, соціальних, політичних, освітніх та естетичних аспектах» [7, с. 179]. Згодом було проведено дослідження, спрямовані на логічний позитивізм, які надавали перевагу передбачуваності і логічній послідовності подій і вважали людське середовище керованим і передбачуваним. Низка домінуючих позитивістських емпіричних припущень, яка традиційно була покладена в основу більшості теорій у галузі соціальних наук, мала величезний вплив на спеціальну освіту. Перші методи дослідження, що використовувалися в галузі спеціальної освіти, походили з медицини, а згодом – психології. Ф. Гальтон і К. Пірсон (F. Galton, K. Pearson), наприклад, розвивали галузь біометрії, використовуючи більшість методів сучасного статистичного аналізу. В. Вундт (W. Wundt) був творцем методологічних досліджень у галузі психології, галузі, що перебуває в тісних взаємозв'язках з освітніми дослідженнями. Розробленням наукових методів дослідження в близькоспорідненій галузі – педагогічній психології ми завдячуємо Е. Торндайку (E. Thorndike).

Отже, за цією парадигмою дослідження розглядалися як універсальна діяльність, яка є кількісною, об'єктивною, неупередженою тощо. Знання, отримані за допомогою методологічного і неодноразово перевіреного способу, є без впливу цінностей, переконань, припущень, упереджень дослідника, і не спираються на здогади або збіги. Освітні ситуації розглядають як сукупність змінних, які потрібно контролювати, маніпулювати і зрозуміти, спираючись на задану методіку. Цілі дослідження передбачають детальний опис середовища дослідження, чітке формулювання дослідницького процесу й узагальнення інших складників навчання.

Серйозні випробування логічного емпіризму на стійкість зумовили фундаментальну переоцінку теорії та методології досліджень, які суперечили позитивістській традиції досліджень, а також метафізичним та методологічним припущенням дослідників у галузі спеціальної освіти. Критики зробили виклик теоретичним і прагматичним основам позитивістсько-емпіричних принципів – зокрема, тому, що факт може бути відокремлений від значення. Ті, хто займався дослідженнями у сфері спеціальної освіти, все більше розглядали різні теоретичні підходи і переймали інструменти якісно-тлумачних досліджень.

Звичайно, існують деякі спільні риси, що об'єднують широку палітру кількісної методології. Найважливішим серед них є переконання, що знання формується за допомогою контекстуальних умов і смислів; тобто науково-дослідна діяльність неминуче залежить від соціальних, політичних та економічних умов: поведінка не може бути достовірно вивчена поза межами свого природного контексту.

Цілковито інший напрямок досліджень пропонує концепція постмодернізму, яка заперечує можливість поширення універсальних знань у будь-якій сфері [8]. Один з основних принципів концепції постмодернізму підтверджує, що основні соціальні цінності не повинні піддаватися дослідженням, щоб визначити їх ефективність чи

популярність. Швидше за все, вони повинні бути оцінені відповідно до того, що є правильним, справедливим і бажаним. Беручи до уваги центральне твердження постмодернізму, що наявні інші способи пізнання, випливає, що прихильники цієї концепції вважають, що істина може бути визначена за допомогою інших засобів, аніж логічне, раціональне дослідження. «Наукову мету пошуку та опису правди поступово замінили на моральні й політичні цілі в підтримку свободи людини і спільноти» [9, с. 120].

Ідеологічні теорії постмодернізму, які пов'язані із галуззю спеціальної освіти, переважно зосереджені на цінностях. Основні поняття цих теорій базуються на демократичних засадах, наслідках соціальної філософії про індивідуальні цивільні права і виражені термінами рівних можливостей і перебувають у тісному взаємозв'язку із загальними, але дуже специфічними, уявленнями про соціальну справедливість. Соціальна справедливість у цьому значенні передбачає рівність прав – політичних, юридичних, – рівність перед законом, рівність економічних прав, рівність прав на свободу й самовираження. У сучасному світі соціальна справедливість є метою й основою розвитку соціальної держави, а отже, ціннісною основою суспільства, орієнтованого на добробут усіх його членів.

Науковці – прихильники концепції постмодернізму – стверджують, що спеціальна освіта, в такому вигляді як вона зазвичай практикується, не створює достатньої бази для навчання осіб з особливими потребами. Постмодернізм описує точку зору, яка визнає й підтримує позицію, що людство краще охарактеризувати як відображення низки відмінностей і варіацій, а не бінарних підрозділів. Суть концепції полягає у розташуванні людей уздовж континууму відмінностей, без поділу їх на людей з типовим розвитком чи особливими потребами, а навпаки сприймати їх такими, які мають різні можливості. Також важливо зазначити, що особливі потреби є соціально обумовленими: цей стан визначається не як фізична особливість людини, а як відхилення від соціальних норм, або як взаємодія відмінностей із суспільством.

Своє чергою науковці Дж. Глідмен, Дж. Леві, Г. Олбрехт, В. Рот та В. Фінкельштейн (J. Gliedman, J. Levy, G. Albrecht, W. Roth, V. Finkelstein) розглядали особливі потреби не як невід'ємну та фіксовану особливість людини, а крізь призму оточуючого соціального, правового, політичного та економічного клімату, який проявляється в проблемних переконаннях, шаблонах і правилах нормативної системи. Інший підхід до розуміння особливих потреб розглядає цю проблему як відхилення в шкільній культурі. Дитина з особливими потребами має труднощі, які потребують до неї уваги, тому що інституційна культура визначає, що ця дитина є за межами нормативної системи.

Практично немає сумнівів, що, в той час як інклюзивна реформа у галузі спеціальної освіти прискорилася у 1980 рр., постмодернізм став потужною фракцією в постійному діалозі реформи, який розширив теоретичний дискурс та надав натхнення ключовим філософським змінам. Саме інклюзивна філософія та парадигми досліджень взаємодоповнювали один одного. Дослідники Дж. Кауфман, А. Кевел, М. Мостерт, С. Форнесс (J. Kauffman, A. Kavale, M. Mostert, S. Forness) були схильними розглядати особливі потреби в першу чергу як відмову суспільства приймати індивідуальні відмінності і стверджували, що інклюзія та реструктуризація шкіл допоможуть подолати обмеження будь-якої форми порушень розвитку.

Початок XXI століття у світі характеризується тенденціями до зміни світогляду та гармонізації стосунків з навколишнім середовищем, що призводить до трансформації традиційної соціально-політичної точки зору на особливі потреби. На відміну від прихильників концепції постмодернізму, науковці М. Вінзер, Дж. Еліс, Л. Кроніс,

К. Мазурек, (M. Winzer, J. Ellis, L. Cronis, K. Mazurek) стверджували, що зміна соціального членства у групі не дозволить усунути реальні проблеми, з якими стикаються учні з особливими потребами. Також інші дослідники розглядали концепцію постмодернізму в інклюзивному навчанні як спробу «підірвати епістемічний авторитет науки про особливі потреби, а також стабілізувати «шляхи пізнання» несумісні з нею» [7, с. 185]. Вони вважали позицію постмодернізму на емпіричні дані «настільки явно відірваною від реальності», що її «просто не можна розглядати як серйозну критику» [4, с. 211].

Освіта епохи постмодернізму, на думку дослідників (А. Кевел, Г. Саско, С. Форнесс (А. Kavale, G. Sasso, S. Forness)), повинна орієнтуватися не на універсалізацію особи, як це було донедавна, а на розвиток її індивідуальності, самотності, різноплановості, неповторності. Ці науковці стверджували, що прогрес у галузі інклюзивної освіти залежить від науково-обґрунтованих досліджень, які мають відповідати канонам науки. Ініціативи в межах інклюзивної реформи вимагали емпіричного аналізу, заснованого на знаннях, отриманих у результаті досліджень, і не покладатись на необґрунтовані переконання чи почуття [4; 7].

Отже, згідно із здійсненим аналізом, вважаємо, що різноманітність підходів до розуміння інклюзивної освіти, а також визначення її ролі та значення зумовлена передусім трактуванням її взаємозв'язків зі спеціальною освітою та складними соціополітичними чинниками всередині суспільства, що зумовлює вибір того чи того підходу до його вивчення.

Оскільки інклюзивна освіта входить у нове тисячоліття, ця галузь науки повинна чітко протистояти безлічі нерозв'язаних і нових проблем. Аналіз фахової американської літератури, зокрема праць П. Вайтекера, К. Гартнера, Д. Ліпскі, Т. Скртіка та А. Сокела (P. Whitaker, K. Gartner, D. Lipsky, T. Skrtic, A. Socal) надав змогу виокремити такі освітні проблеми: забезпечення ефективного підготовки вчителя інклюзивної школи; залучення фахівців спеціальної освіти; практики досліджень; розв'язання проблеми відсутності зв'язку між дослідженнями та практикою; робота над категоріальною та термінологічною базою; пошук способів розміщення учнів з особливими потребами; задоволення потреб у чіткому визначенні та оцінці освітніх процесів; управління навчальними та допоміжними технологіями; вдосконалення перехідних програм для учнів з особливими потребами; надання доступу учням з особливими потребами до загальної навчальної програми; контроль та оцінка академічних досягнень учнів; розуміння глобалізації та філософії інклюзії.

Цілі, процеси і результати запровадження інклюзивної освітньої практики протягом певного часу не сприймалися багатьма фахівцями, батьками та чиновниками як емпіричні або наукові проблеми. Простір для інклюзивної реформи був підготовленим ще до того, як з'явилось знання про її реальне функціонування. Очевидно, що політику і рішення щодо того, чи діти та молодь з особливими потребами мають здобути освіту в загальних умовах, доцільніше враховувати на основі досліджень та даних, що повторювалися із плином часу. Інклюзія не виникає з чітко визначених, статичних даних, загальноприйнятих у цій галузі. Одна із визначальних і тривалих характеристик інклюзивної реформи полягає в її постійній мінливості. Жодна парадигма дослідження не може визначити всі питання, які необхідно задати, як і жодна точка зору не може забезпечити методики, за якими можна відповісти на всі питання. Цілі дослідження і власне дані будуть визначати використання тієї чи тієї техніки.

Підсумовуючи, зазначимо, що лише гуманістичні та демократичні принципи освіти

дозволять створити умови для повноцінного і вільного розвитку кожної особистості. Тому філософсько-освітні концепції інклюзії відповідають духу сучасної освітньої галузі й педагогічної науки. Саме вони надають змогу з'ясувати відповідь на питання про те, якою повинна бути людина XXI ст., щоб гідно впоратися із викликами часу.

Література

1. Сварник М. Проблеми дітей з особливими потребами в контексті освітньої реформи у м. Львові / М. Сварник // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб.; за ред. Н.Софій, І.Єрмаков [та ін.]. – К. : Контекст, 2000. С. 22–28. **2. Равчина Т.** Діяльність викладача вищої школи в контексті сучасної філософії освіти / Т. Равчина // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. Вип. 25. Частина 3. – 2009. – С. 11–22. **3. Christensen C.** Disabled, handicapped or disordered: «What's in a name?» / C. Christensen. – In C. Christensen, F. Rizvi (Eds.), Disability and the dilemmas of education and justice. – Buckingham, England: Open University Press, 1996. – P. 63–77. **4. Kavale A.** History, rhetoric and reality: analysis of the inclusion debate [Electronic resource] / A. Kavale, S. Forness // Remedial and Special Education. – 2000. – Vol. 21(5). – P. 279–296. – Available from: <http://www.info.asu.edu>. **5. Kliewer C.** Disability, eugenics and the current ideology of segregation: A modern moral tale / C. Kliewer, S. Drake // Disability and Society. – 1998. – Vol. 13 (1). – P. 95 – 111. **6. Lipsky D. K.,** Inclusion: A Service, Not a Place: a Whole School Approach / D. K. Lipsky, A. Gartner. – Port Chester, NY: National Professional Resources, Inc, 2001. – 230 p. **7. Sasso G. M.** (2001). The retreat from knowledge and inquiry in special education / G. M. Sasso // Journal of Special Education. – 2001. – Vol. 34. – P. 178–193. **8. Skrtic T. M.** Disability and democracy: Reconstructing (special) education for postmodernity / T. M. Skrtic. – New York: Teachers College Press, 1995. – 363 p. **9. Sokal A.** Fasionable Nonsense: Postmodern Intellectuals' Abuse of Science / A. Sokal, J. Bricmont. – New York: Picador USA, 1998. – 234 p. **10. Whitaker P.** Managing change in schools / P. Whitaker. – Buckingham: Open University Press, 1993. – 389 p.

УДК 378.011.3–051(043.3)–047.38

Олена Кашинська

ОГЛЯД ДИСЕРТАЦІЙНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПРОБЛЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНОГО ГОСПОДАРСТВА

Кашинська О. Є. Огляд дисертаційних досліджень з проблем професійної підготовки фахівців готельного господарства.

У статті здійснено огляд наукових робіт, присвячених проблемам професійної підготовки фахівців для готельного господарства. Аналіз наукового доробку вітчизняних та зарубіжних науковців здійснено задля визначення основних напрямків досліджень; вивчення основних проблем, які виникають у процесі підготовки фахівців для готельного господарства, та ступеня їх розв'язання; встановлення недостатньо досліджених аспектів професійної освіти.

Ключові слова: дисертаційна робота, професійна підготовка, туризм, сфера гостинності, готельне господарство, фахівець готельного господарства

Кашинская Е. Е. Обзор диссертационных исследований по проблемам профессиональной подготовки специалистов гостиничного хозяйства.

В статье осуществлен обзор научных работ, посвященных проблемам профессиональной подготовки специалистов для гостиничного хозяйства. Анализ научных разработок отечественных и зарубежных ученых осуществлен с целью

определения основных направлений исследований; изучения основных проблем, которые возникают в процессе подготовки специалистов для гостиничного хозяйства, и степени их решения; установления недостаточно исследованных аспектов профессионального образования.

Ключевые слова: диссертационная работа, профессиональная подготовка, туризм, сфера гостеприимства, гостиничное хозяйство, специалист гостиничного хозяйства.

Kashinskaya E. E. Review of dissertation researches on professional training future specialists of the hotel industry.

The article presents an overview of researches devoted to the problems of professional training for the hospitality industry. Analysis of the scientific works of native and foreign scientists is conducted to determine the main directions of researches; study of the main problems which arise in the process of training future specialists of the hotel industry, and the extent of its solving; establishing the insufficiently investigated aspects of the field of professional education.

Key words: dissertation researches, training, tourism, Hospitality, hotel industry, Hotel Industry experts.

Важливим етапом під час проведення наукового дослідження є вивчення попередніх досягнень науковців задля визначення наявних проблемних питань, ступеня їхнього розв'язання та встановлення напрямків, у яких у подальшому будуть здійснюватись дослідження.

Нині професійна освіта в галузі готельного господарства здійснює поступове накопичення наукових доробків, які повинні забезпечувати практику професійної підготовки фахівців готельного господарства теоретичним підґрунтям, а тому доцільним, на нашу думку, буде звернення до аналізу наукової діяльності дослідників у цьому напрямку.

Щоб встановити провідних науковців та визначити їх внесок до професійної освіти в галузі готельного бізнесу, ми звернулися до дисертаційних робіт із проблем професійної освіти в цій галузі задля загального аналізу їх робіт. Проте, виявилось, що більшість досліджень (російські науковці Г. Абрамков, Л. Космачова, М. Курдакова, Г. Охраменко, С. Охраменко, О. Філатов, О. Фоміна, Т. Еліарова та вітчизняні дослідники І. Герасимова, В. Полуда, К. Трофімчук та ін.) такого аналізу взагалі не містять. Окремо можна відзначити дослідження А. Віндока, який здійснив аналіз дисертаційних робіт науковців США, які розкривають проблему професійної підготовки майбутніх фахівців для індустрії гостинності. Більш ґрунтовного огляду наукових розвідок як зарубіжних дослідників, так і вітчизняних, які б розкривали окреслену проблематику, на сучасному етапі не представлено, тому ми проаналізуємо, охарактеризуємо та систематизуємо дисертації з проблем розвитку професійної освіти в галузі готельного бізнесу, що й буде метою нашого дослідження.

Під час аналізу дисертаційних робіт ми зіткнулися з проблемою: на сьогодні наявна незначна кількість наукових праць, які б безпосередньо стосувалися підготовки фахівців готельного господарства. Пов'язано це з тим, що напрям підготовки виокремився нещодавно, до цього фахівців для готельного господарства готували на рівні з фахівцями туристичних фірм у системі професійної туристської освіти, відокремлення не мало місця. Тому нині представлено значну кількість наукових робіт, присвячених професійній освіті в галузі туризму, у яких немає розгалуження між підготовкою фахівців для сфери туризму та сфери готельного бізнесу (І. Зорін,

В. Квартальнов, І. Найдюнова, Т. Сокол, Л. Соловей, В. Федорченко, Н. Фоменко та ін.).

Провідне місце серед цих робіт займають дослідження В. Квартального, теоретичні доробки якого лягли в основу російської професійної освіти. Ключовою роботою В. Квартального стала його дисертація, у якій науковець розкриває та науково обґрунтовує теоретичні положення та основи становлення та розвитку системи безперервної професійної туристської освіти: виявляє основні тенденції її розвитку, встановлює принципи ефективного функціонування, уточнює організаційно-педагогічні умови та розробляє педагогічну концепцію неперервності професійної освіти й визначає її теоретичні основи. Аналізована робота стала основою для багатьох наукових праць як російських, так і вітчизняних науковців.

До ґрунтовних робіт, які визначили основні напрямки розвитку системи професійної туристської освіти, відносимо також дисертацію І. Зоріна. У ній дослідник розробив теоретичні основи проектування змісту професійної туристської освіти та сформував сімейства спеціальностей, спеціалізацій та їх зміст на базі концептуальних підходів до професійної туристської діяльності, що дозволяють повністю задовольнити потреби туристичного ринку в підготовці працівників і фахівців на рівнях школи – професійного ліцею – коледжу – інституту – університету.

Ключовим вітчизняним дослідженням, на нашу думку, стала дисертація В. Федорченка (2005 р.), у якій було представлено теоретичне обґрунтування, результати експерименту щодо перевірки концепції неперервної туристської освіти та модель ступеневої підготовки фахівців туристської галузі.

Також варто відзначити дослідження Н. Фоменко (2012 р.), у якому розроблено теоретико-методологічні засади формування стандартів освіти у сфері туризму.

До робіт, які присвячені проблемам професійної туристської освіти в цілому, ми віднесли також дослідження Л. Соловей (2011 р.), у якому авторка обґрунтувала еволюцію змісту та форм організації підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в Україні, розглянула становлення вітчизняної системи підготовки фахівців сфери туризму з к. XIX ст. дотепер і вдалася до аналізу генезу туристської освіти у світі.

У 2002 р. відбулось розгалуження туристських спеціальностей на «Туризм» та «Готельне господарство», з якого розпочинається цілеспрямована підготовка фахівців для готельного господарства, а отже, з'являються й дослідження, які відокремлюють від підготовки фахівців сфери туризму підготовку фахівців для готельного господарства.

Нині існує значна кількість робіт, у яких підготовку фахівців готельного господарства розглядають у контексті сфери гостинності (Г. Абрамков, Л. Космачова, С. Охраменко, Г. Охраменко, О. Філатов, Т. Еліарова та ін.). Треба відзначити, що загальна кількість таких досліджень, які були захищені до кінця 2013 р., складає близько тридцяти дисертаційних робіт [2; 4].

Тема статті – розглянути основні напрямки наукових досліджень, які виокремилися на сучасному етапі в теорії професійної освіти усфері гостинності.

Значна кількість робіт присвячена проблемам забезпечення принципів неперервності та наступності в процесі підготовки фахівців сфери гостинності. Так, Г. Абрамков розробив та експериментально перевірів зміст, методи та форми інтеграції професійної підготовки фахівців з гостинності в системі «коледж – вищий навчальний заклад». Раніше за нього умови реалізації наступності підготовки фахівців з гостинності в регіональній системі «коледж – вищий навчальний заклад» у своїй дисертації розглянув Є. Стукашов, зазначивши, що модель ступеневої освіти повинна орієнтуватися на регіональну специфіку готельного бізнесу.

У контексті «навчання протягом життя» цікавими будуть наукові доробки, що

стосуються підвищення професійної кваліфікації на підприємствах сфери гостинності (О. Рожніковський) на основі використання технології модульного відображення навчального матеріалу (Ю. Хвостенко), в умовах додаткової освіти (С. Охраменко), які можна реалізувати в установах професійної освіти, що функціонують у режимі ресурсного центру (О. Кузнецова), школи гостинності (І. Єфимова) або, як пропонує Л. Хазова, за умови взаємодії підприємства гостинності та освітнього закладу з підвищення кваліфікації фахівців.

Другим за популярністю напрямком дослідження є проблема формування різного роду компетентностей майбутніх фахівців з гостинності: професійних (І. Андріанова, Є. Гараніна, Є. Бадигіна, Л. Соколова), управлінських (В. Осін, В. Соловійова), комунікативних (Л. Космачова) та полілінгвальних (С. Яруніна), готовності до рекламної діяльності (В. Скараманга).

З-поміж інших проблем, над якими працювали дослідники, стали зміст та методи викладання дисципліни «Основи гостинності» (А. Шаповалов), організація виробничої практики (М. Тарасов), зміст та структура підготовки студентів за спеціалізацією «Екологічний менеджмент у туризмі та гостинності» (М. Гончар) та ін.

Підкреслимо, що хоча робіт не так багато, систематизувати їх виявилось достатньо складно, оскільки нині не існує однозначності у трактуванні науковцями таких понять, як: гостинність, сфера гостинності, індустрія гостинності та того, що вони розуміють під професійною підготовкою фахівців для сфери гостинності. Здійснивши аналіз названих робіт, ми дійшли висновку, що сучасні науковці під фахівцями індустрії гостинності мають на увазі фахівців для готельного, ресторанного господарства, рідше – готельно-ресторанного бізнесу, деякі науковці репрезентують підготовку фахівців для туризму в контексті сфери гостинності.

Низка досліджень спрямована безпосередньо на теорію професійної освіти в галузі готельного господарства. Кількість робіт, які розкривають закономірності процесу підготовки фахівців готельного господарства, визначають загальнотеоретичні концепції, методологію, аналізують історію професійної освіти в галузі готельного господарства незначна. Таких досліджень було нараховано на кінець 2013 р. близько шістнадцяти робіт російських та лише п'ять робіт українських науковців [2; 4].

Розглянемо основні напрямки наукових досліджень, які виокремилися в теорії професійної освіти в галузі готельного господарства.

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики перед вищою професійною освітою постає завдання – підготовка молодих фахівців на компетентнісній основі. У зв'язку з цим значна частина наукового доробку присвячена саме компетентнісному підходу у професійному навчанні фахівців готельного господарства (М. Курдакова, В. Полуда, К. Стародуб, Н. Шуляк та інші).

Так, розвитку загальних компетенцій у професійній підготовці спеціалістів готельного сервісу присвячено роботу Г. Наумової.

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельного господарства в цілому стало предметом дослідження російських науковців М. Курдакової, О. Фоміної та вітчизняної дослідниці В. Полуди. Інші науковці досліджували процес формування окремих її складників: поліфункціонального (Н. Шуляк), практичного (Д. Ем, К. Стародуб), технологічного (Т. Тимохіна), професійно-ціннісного (Н. Хуснулліна).

Проблемі формування комунікативних компетентностей фахівців готельного господарства присвячено роботу української дослідниці І. Герасимової. Крім того, формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців розглянули

Н. Лютова та вітчизняний науковець К. Трофімчук.

Як бачимо, у зв'язку з тим, що сучасна система підготовки фахівців готельного сервісу вимагає змін у частині переходу до компетентнісно-орієнтованого змісту навчання, з'явилися окремі дослідження, спрямовані на висвітлення деяких складників професійної компетентності. Водночас, як зазначає В. Полуда, «компетентність сучасного фахівця готельної справи формується ефективніше за умови цілеспрямованого моделювання на засадах формування компетентнісно-орієнтованих технологій професійного навчання» [3, с. 165]. Тому нині актуальним є розроблення теоретико-методичної бази формування компетентностей з урахуванням сучасних кваліфікаційних вимог до професіоналізму фахівців готельного господарства та особливостей ринку праці.

Одиничні дослідження присвячені дидактичним аспектам навчання. Лише Л. Поважна (Україна) розглядала зміст та організацію практичної підготовки молодших спеціалістів готельного господарства. Зазначимо, що практичній підготовці фахівців готельного господарства нині приділяється значна увага як навчальними закладами, так і роботодавцями.

Також, незважаючи на наявність роботи І. Абдуліної (Росія), недостатньо розробленими у професійній підготовці фахівців готельного господарства до цього часу залишаються проблеми навчально-методичного забезпечення.

Іншим важливим напрямком наукових досліджень є проблема забезпечення принципів неперервності та наступності у процесі підготовки фахівців готельного господарства. Значимою в цьому напрямку є дисертація А. Віндюка (Україна), у якій науковець зазначає, що професійна підготовка фахівців з готельної справи в умовах ступеневої освіти визначається «як процес, який здійснюється у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації, враховує специфіку готельно-курортної справи та спрямовується на здобуття студентами кваліфікацій відповідно до освітньо-професійних програм освітньо-кваліфікаційних рівнів «молодший спеціаліст», «бакалавр», «спеціаліст» і «магістр», що забезпечать їх конкурентоспроможність і професійну мобільність в індустрії гостинності» [1, с. 35].

Окрім указаного дослідження, не було знайдено праць, у яких було б розкрито питання забезпечення ефективності взаємодії різних ланок системи професійної освіти в готельному господарстві: «ліцей – коледж – ВНЗ – додаткова освіта».

Значну увагу науковці приділяють проблемам організації підготовки фахівців для готельного бізнесу конкретного освітньо-кваліфікаційного рівня. Дані дослідження було розподілено так: роботи, присвячені підготовці фахівців з середньою професійною освітою (за ОКР «молодший спеціаліст») – 33%; роботи, присвячені підготовці фахівців з вищою освітою (за ОКР «бакалавр», «спеціаліст» і «магістр») – 48%; роботи, що присвячені післявишівській освіті – 19%.

Як бачимо, значну кількість робіт присвячено проблемам підготовки фахівців готельного обслуговування з вищою освітою.

Роботи, присвячені середній професійній освіті, за кількістю посідають друге місце. Підкреслимо, що ці дослідження були проведені ще до 2006 року, після цього часу робіт про середню професійну освіту в цій галузі немає.

Увагу російські науковці також приділяють питанням підвищення кваліфікації фахівців готельного господарства (післявишівська освіта). Їх тематика дозволяє виокремити основні проблеми цієї ланки професійної освіти: удосконалення управлінської культури керівників готельних господарств малого бізнесу в системі підвищення кваліфікації (А. Дев'ятов), внутрішньофірмове підвищення професійної кваліфікації працівників готелю за технологією обслуговування туристів

(В. Поляков). В. Ісаєв присвятив своє дослідження корпоративному навчанню менеджерів готельного бізнесу за допомогою ділової гри.

Варто виокремити роботу Х. Найдьонова, присвячену змісту, формам і методам додаткового професійного навчання менеджерів готелів. В Україні відсутня практика організації додаткової освіти, тому дослідження в цьому напрямі не проводяться.

Партнерство навчальних закладів та готельних підприємств наразі є важливим для якісної підготовки майбутніх фахівців, але нині, незважаючи на актуальність, ця проблема є практично не розробленою на теоретичному рівні. Виняток складає лише робота Ю. Галаніна, у якій розкриваються технологія та структура взаємодії вишів та готельних комплексів у професійній підготовці кадрів.

Виявлені та проаналізовані нами роботи з теорії та практики підготовки фахівців для готельного господарства дозволяють зробити такі висновки: кількість цих досліджень незначна; присвячені вони переважно різним аспектам підготовки фахівців у вищих навчальних закладах та мають прикладний характер; науковці недостатньо чітко окреслюють зміст основних понять та дефініцій.

3-поміж основних напрямів досліджень виокремлюємо: формування професійної компетентності, дидактичні аспекти професійної підготовки кадрів, навчально-методичне забезпечення процесу навчання, забезпечення принципів неперервності та наступності, розроблення основ навчального процесу в різних типах навчальних закладів професійної освіти в готельному господарстві. Значна кількість робіт орієнтована на вищу освіту.

Недостатньо розробленими до цього часу залишаються проблеми навчально-методичного забезпечення, організації практик, забезпечення принципів неперервності та наступності у процесі підготовки, управління якістю навчально-виховного процесу тощо.

Науковці роблять тільки перші кроки в напрямку розв'язання нагальних проблем, але перш за все, на нашу думку, потрібно визначитися з основними поняттями системи професійної освіти в галузі готельного господарства, розробити модель підготовки фахівця з готельного обслуговування та спрогнозувати розвиток професійної освіти, визначивши потреби готельного бізнесу, що й буде становити перспективні напрямки подальших наших досліджень.

Література

- 1. Віндюк А. В.** Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з готельно-курортної справи в умовах ступеневої освіти : автореф. дисна здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук / А. В. Віндюк. – Запоріжжя, 2012. – 40 с.
- 2.** Каталог авторефератів та дисертацій по педагогіке, научних роботи и статьи [Електронний ресурс] // Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике в Российской Федерации. – Режим доступу : <http://nauka-pedagogika.com/t/teoriya-i-metodika-professionalnogo-obrazovaniya/> (Дата звернення 23. 03. 2014 р.)
- 3. Полуда В. В.** Оцінювання професійної компетентності майбутнього фахівця готельної справи / В. В. Полуда // Збірник наукових праць. – Вінниця – 2009. – Випуск 22. – С. 165–170.
- 4.** Протоколи засідань Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні [Електронний ресурс] // Національна академія педагогічних наук України. – Режим доступу : <http://naps.gov.ua/ua/iccr/protocols/> (Дата звернення 23.02.2014 р.)

УДК: 37 + 1-73-008

Вікторія Корнєщук

КОРПОРАТИВНА КУЛЬТУРА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Корнєщук В. В. Корпоративна культура в закладах освіти.

У роботі окреслено загальні теоретичні засади корпоративної культури, доведено

необхідність її вивчення та розвитку для забезпечення ефективної діяльності установ, зокрема освітніх. Подано результати кількісного та якісного аналізу результатів діагностування корпоративної культури, проведеного на базі ОНПУ.

Ключові слова: корпоративна культура, організація, заклад освіти, педагогічний колектив, персонал.

Корнешчук В. В. Корпоративная культура в образовательных учреждениях.

В работе обозначены общие теоретические основы корпоративной культуры, показана необходимость её изучения и развития для обеспечения эффективной деятельности учреждений, в том числе учебных. Представлены результаты количественного и качественного анализа результатов диагностирования корпоративной культуры, проведеного на базе ОНПУ.

Ключевые слова: корпоративная культура, организация, образовательное учреждение, педагогический коллектив, персонал.

Korneshchuk V. V. Corporate culture in the educational institutions.

The article is defined common theoretical foundations of corporate culture and also shown the necessity of her studying and development for ensuring effective activity of institutions including academic. The results of quantitative and qualitative analysis of corporate culture diagnosis conducted on the base of Odessa National Polytechnic University are presented.

Key words: corporate culture, organization, educational institution, pedagogical staff, staff.

Корпоративна культура є нині одним із провідних чинників розвитку організації шляхом розвитку її людського капіталу, оскільки пов'язує організаційні процеси, їх виконавців і керівництво. Саме особливості корпоративної культури організації впливають на ступінь її стабільності, конкурентоспроможність, управлінські рішення, здатність досягати запланованих результатів.

Вивченню корпоративної культури в організаціях різних форм власності присвячено чимало робіт закордонних та вітчизняних (М. Армстронг, С. Василенко, О. Віханський, Н. Гончарова, Л. Елдрідж, П. Журавльов, С. Девіс, К. Камерон, А. Карпов, В. Козлов, А. Кромбі, Р. Кричевський, Р. Куїн, С. Малютін, Г. Морган, А. Наумов, У. Оучі, Ю. Палеха, Т. Питерс, В. Сате, Ю. Семенов, Т. Соломанідіна, В. Співак, В. Томілов, Р. Уотерман, Е. Шейн, Х. Шварц, К. Шольтс, Г. Хофстеде та ін.) дослідників. Проте переважна більшість наукових розробок присвячена корпоративній (організаційній) культурі комерційних організацій, тоді як корпоративну культуру закладів освіти, що мають працювати в нових економічних умовах, надавати якісні (зокрема оплатні) освітні послуги, – досліджено недостатньо.

Мета статті – проаналізувати стан корпоративної культури вищого навчального закладу (на прикладі Одеського національного політехнічного університету).

Нині мають місце чимало поглядів щодо розуміння сутності корпоративної культури, яку визначають як комплекс базових припущень, винайдених, виявлених або розроблених групою для того, щоб навчитися справлятися з проблемами зовнішньої адаптації і внутрішньої інтеграції (Е. Шейн); неявну, невидиму й неформальну свідомість організації, яка управляє поведінкою людей і, в свою чергу, сама формується під впливом їх поведінки (К. Шольтс); сукупність переконань, ставлень, норм поведінки і цінностей, спільних для всіх співробітників певної організації (М. Армстронг); вираження основних цінностей в організаційній структурі, системі управління, кадровій політиці (В. Томілов).

Вищевисловлене дозволяє дійти висновку, що корпоративна культура – це

сукупність цінностей, переконань, стосунків, спільних для всіх співробітників цієї організації, що зумовлюють норми їхньої поведінки. Вони можуть не бути чітко виражені, але за відсутності прямих інструкцій визначають спосіб дії і взаємодії людей і значною мірою впливають на хід виконання роботи і на характер життєдіяльності організації. Отже, корпоративна культура формує спільний (культурний) простір, що включає цінності, норми і поведінкові моделі, що поділяють усі працівники, й узгоджує тим самим індивідуальні цілі працівників із загальною метою організації.

Таке розуміння корпоративної культури дозволяє визначити її структуру, а саме:

- переконання – уявлення працівника про те, що є правильним в організації;
- цінності, що домінують в організації;
- норми – непрописані правила поведінки, що підказують працівникам, як вони мають поводитися, чого від них очікують (слід зауважити, що норми поведінки відбивають такі моменти в діяльності організації, як: стосунки керівник – підлеглий; чесність і дотримання законодавства; поведінка при конфліктах інтересів; отримання і використання інформації про інші організації; політична діяльність всередині організації; використання ресурсів організації тощо);
- поведінка – щоденні дії, які працівники здійснюють у процесі роботи і у зв'язку зі своєю роботою при взаємодії з іншими (ритуали і церемонії, мова спілкування);
- психологічний клімат – усталена система внутрішніх зв'язків колективу, що проявляється в емоційному настрої, громадській думці і результатах діяльності (саме психологічний клімат в організації свідчить про те, як працівники сприймають наявну в ній культуру, що думають і відчувають з її приводу).

Намагання науковців вивчити корпоративну культуру організації не випадкові, оскільки її значення для працівників зумовлено низкою функцій, що вона виконує. По-перше, вона надає співробітникам організаційну ідентичність, визначає колективне уявлення про організацію, адже джерелом стабільності і наступності в ній. Так, корпоративна культура створює у працівників відчуття надійності самої організації і свого становища в ній, сприяє формуванню почуття соціальної захищеності. По-друге, знання основ корпоративної культури допомагає новим працівникам правильно інтерпретувати події, що відбуваються в організації. По-третє, корпоративна культура стимулює відповідальність працівника, який виконує поставлені перед ним завдання: визнаючи і нагороджуючи таких людей, корпоративна культура «робить» їх зразками для наслідування.

Дослідження показують, що корпоративна культура може сприяти підвищенню ефективності діяльності організації, впровадженню інновацій, але й «працювати» проти організації, створюючи бар'єри, що перешкоджають виробленню і реалізації корпоративної стратегії. Ці бар'єри спричиняють опір новому й неефективні комунікації.

Уплив корпоративної культури на ефективність організації визначається передусім її відповідністю загальній стратегії цієї організації. Можна виокремити такі основні підходи до розв'язання проблеми несумісності стратегії і культури в організації:

- організаційна культура ігнорується членами колективу, що перешкоджає ефективному впровадженню обраної організацією стратегії;
- система управління підпорядковується наявній в організації культурі;
- корпоративна культура змінюється відповідно до обраної стратегії;
- стратегія змінюється на відповідну корпоративній культурі.

Дослідження корпоративної культури організації дозволяє розв'язати триєдину

задачу: 1) виявити провідні цінності, пріоритети, настанови, покликані підтримати перспективну організаційну стратегію; 2) з'ясувати, які цінності допомагатимуть (чи заважатимуть) реалізації стратегічних цілей організації; 3) оцінити міру відповідності реальної корпоративної культури стратегії розвитку організації, виробленої керівництвом.

Знання стану корпоративної культури в освітніх установах дозволяє розробити цілеспрямовану програму та рекомендації керівництву щодо її подальшого розвитку. Загалом, такими рекомендаціями є:

1. Підтримка ефективних міжособистісних взаємовідносин усередині педагогічного колективу, налагодження зворотного зв'язку, що забезпечується поважним ставленням і розв'язанням міжособистісних та особистих проблем працівників.

2. Попередження та виявлення міжособистісних конфліктів, конфліктів між окремими групами; аналіз причини їх виникнення та впровадження необхідних заходів для їх вирішення.

3. Виявлення потреб з підвищення кваліфікації педагогічних працівників у кожному підрозділі, визначення їхніх пріоритетних потреб і розроблення програм професійного зростання. Створення гнучкої системи професійного навчання, зорієнтованого на розв'язання стратегічних завдань освітньої установи.

4. Надання нижчим рівням управління більше прав щодо ухвалення рішень; проведення моніторингу ідей працівників щодо нововведень в освітньому закладі.

5. Створення атмосфери взаємної співпраці, довіри; підвищення рівня турботи про педагогічний персонал з боку керівництва та на всіх рівнях управління; сприяння усвідомленню працівниками цілей навчального закладу.

6. Підвищення рівня довіри в освітній установі шляхом створення умов для задоволення потреб педагогічного персоналу щодо:

1) справедливої заробітної платні (однакова платня за однакову роботу, справедливо обґрунтована диференціація додаткових виплат);

2) умов безпеки праці та охорони здоров'я;

3) гарантії зайнятості (забезпечення безперервності трудового стажу педагогічного працівника і впевненості у своєму майбутньому);

4) соціальної інтеграції (налагодження стосунків керівників і підлеглих, що сприяють відвертості та довірі);

5) участі педагогічних працівників в управлінні навчальним закладом, заохочення ініціативи, висування нових ідей;

6) демократії в освітній установі (свобода слова, право на невтручання в особисте життя, відсутність будь-якої дискримінації і право на участь у всіх пов'язаних з роботою заходах);

7) упровадження мотиваційних заходів, як-от: посилення матеріального стимулювання за конкретні професійні здобутки; забезпечення педагогічного та допоміжного персоналу навчального закладу необхідними матеріальними засобами, офісною технікою, приміщенням відповідно до науково обґрунтованих норм; забезпечити можливість для самореалізації в роботі, підвищення педагогічної майстерності, досягнення певних успіхів у роботі.

На нашу думку, вивчення стану та розвиток корпоративної культури дозволяє сформувати в навчальному закладі таку ціннісно-нормативну систему, яка забезпечує особливий психологічний стан у педагогічному колективі, зумовлює відчуття відповідальності працівників, їхню зацікавленість, успіх, значущість; яка сприяє підвищенню якості професійної діяльності педагогічного персоналу, задоволеності від роботи; зміцнює стабільність та ефективність діяльності освітньої установи в цілому.

Слід зауважити, що розроблено низку способів вивчення корпоративної культури: інтерв'ю й анкетування; вивчення усного фольклору, документів, правил, традицій, церемоній і ритуалів, що склалися в організації; аналіз наявної практики управління; непрямі методи тощо.

Щоб виявити стан корпоративної культури вищого навчального закладу на базі Одеського національного політехнічного університету, було проведено пілотне дослідження. У діагностуванні взяли участь 44 викладачі та 6 осіб навчально-допоміжного персоналу. До вибірки було включено респондентів, які мають багаторічний стаж роботи в університеті, а також стаж роботи до 1 року. 12% вибірки – респонденти чоловічої статі.

Згідно з методикою діагностування «Оцінка рівня організаційної культури» І. Ладанова [1] респонденти оцінювали за 10-бальною шкалою запропоновані їм твердження – показники корпоративної культури. Надалі підраховували загальну суму балів та визначали рівень корпоративної культури (261-290 – досить високий; 175-260 – високий; 115-175 – середній; нижче за 115 – свідчить про тенденцію до деградації). Загальна сума, що перевищує 175 балів, свідчить про позитивну спрямованість організаційної культури. Крім того, методика дозволяла виявити та проаналізувати цінності корпоративної культури за такими критеріями, як-от: робота, управління, мотивація і мораль, комунікація (середній бал у 9-10 за кожним показником свідчив про чудовий стан; 6-8 балів – мажорний; 4-5 – помітний смуток; 1-3 – занепад). Результати пілотного дослідження корпоративної культури узагальнено в таблиці.

Таблиця

Рівні корпоративної культури

Загальний рівень корпоративної культури		Стан колективу за показниками:				
			Робота	Комунікація	Управління	Мотивація і мораль
Досить високий	28%	Гармонійний	36%	24%	28%	16%
Високий	64%	Мажорний	52%	72%	64%	76%
Середній	8%	Помітний смуток	12%	4%	8%	4%
Схильний до деградації	0%	Занепад	0%	0%	0%	4%

Як можна бачити з таблиці, 28% респондентів вважають, що загальний рівень корпоративної культури в їхньому педагогічному колективі є досить високим, 64% респондентів – високим, 8% – середнім. Жоден із респондентів не висловив думки щодо схильності корпоративної культури до деградації. Більш якісні відомості про загальний стан корпоративної культури в досліджуваному колективі надає його середнє значення, що становить 229,36. Отже, загальний рівень корпоративної культури слід уважати високим. Організаційна культура в університеті має позитивну спрямованість.

Проаналізуємо стан корпоративної культури за її окремими критеріями. Щодо критерію «Робота», то 36% респондентів вважають його рівень гармонійним, 52% – мажорним. 12% вказали на помітний смуток. Респондентів, які б засвідчили занепад за критерієм «Робота» виявлено не було. Середній бал за означеним критерієм становить 8,01, що в цілому свідчить про мажорний рівень.

За критерієм «Комунікація» 24% респондентів вказали на її чудовий рівень, 72% – на мажорний, 4% вказали на помітний смуток. За цим критерієм занепаду виявлено не було. Середній бал за критерієм «Комунікація» становить 7,83, що також свідчить про мажорний рівень корпоративної культури в досліджуваному

педагогічному колективі.

Щодо критерію «Управління», то 28% респондентів вважають його чудовим, 64% – мажорним. 8% вказали на помітний смуток. Респондентів, які б засвідчили занепад за критерієм «Управління», також не виявлено. Середній бал за означеним критерієм становить 7,83, що відповідає мажорному рівню.

За критерієм «Мотивація і мораль» 16% респондентів вказали на чудовий рівень, 76% – на мажорний. По 4% респондентів вказали на помітний смуток і занепад. Середній бал за критерієм «Мотивація і мораль» становить 7,92, що також свідчить про мажорний рівень корпоративної культури в досліджуваному педагогічному колективі.

Незважаючи на відповідність показників корпоративної культури за всіма критеріями мажорному рівню, можна констатувати, що найбільший середній бал відповідає показникам за критерієм «Робота» (8,01). Трохи менший – за критеріями «Управління» (7,92), «Комунікація» (7,83) та «Мотивація і мораль» (7,83).

Надамо якісну характеристику отриманим результатам. Так, аналіз результатів діагностування педагогічного персоналу ОНПУ за критерієм «Робота» свідчить про те, що нові співробітники мають можливість опанувати в університеті нову спеціальність, у підрозділах університету налагоджена доцільна система просування на нові посади. Працівники мають оптимальне трудове навантаження і все, що потрібно для роботи. Найбільшою середньою оцінкою (9,36) за зазначеним критерієм досяг показник «Робота нам подобається», а найменшого (7,60) – «Робочі місця в нас облаштовані».

Щодо критерію «Комунікація», то респонденти зазначили, що в університеті діють чіткі інструкції і правила поведінки всіх категорій викладачів та навчально-допоміжного персоналу; культивуються різноманітні форми та методи комунікації (ділові контакти, збори, інформаційні роздруковки тощо), заохочується двобічна комунікація; немає збоїв в отриманні інформації всередині університету. Найбільшою середньою оцінкою (8,28) за цим критерієм набув показник «У нашому університеті заохочується безпосереднє звернення завідувачів кафедр до керівництва», а найменшого (7,32) – «У нашому університеті налагоджено систему комунікації».

Аналіз показників корпоративної культури за критерієм «Управління» засвідчив, що в університеті приймаються ефективні й своєчасні рішення, організована професійна оцінка діяльності викладачів, дисциплінарні заходи є винятком, конфліктні ситуації розв'язуються з урахуванням наявних обставин, університет завжди налаштований на нововведення, педагогічний персонал бере участь у прийнятті рішень. Найбільшою середньою оцінкою (8,56) набув показник «Наша діяльність чітко й докладно організована», а найменшого (6,96) – «У нас практикується делегування повноважень на нижчі ешелони управління».

Аналіз результатів діагностування педагогічних працівників університету за критерієм «Мотивація і мораль» свідчать про те, що в університеті заохочуються активність та ініціатива; колеги підтримують гармонійні взаємовідносини один з одним; в усіх підрозділах домінує корпорація та взаємоповага серед викладачів; взаємовідносини викладачів з керівництвом гідні високої оцінки. Найбільшою середньою оцінкою за зазначеним критерієм (8,60) набув показник «Наші викладачі відчувають гордість за свій університет», а найменшого (5,72) – «Система заробітної платні не викликає в нас нарікань». Слід зазначити, що останній показник набув найменшого значення порівняно з усіма показниками за всіма критеріями. Цей недолік, на нашу думку, слід пов'язувати не стільки з керівництвом університету, скільки з економіко-політичними реаліями в країні загалом.

Здійснений аналіз дозволяє дійти висновку щодо загальної задоволеності педагогічного персоналу рівнем корпоративної культури в університеті. Її найважливішими цінностями визнано доцільну організацію діяльності педагогічного та допоміжного персоналу, можливість професійного та кар'єрного зростання тощо. Подальший розвиток корпоративної культури в університеті зумовлений необхідністю облаштування комфортних робочих місць для педагогічного й допоміжного персоналу, оновлення навчально-матеріальної бази; налагодженні ефективної системи комунікації; забезпеченні можливості делегування повноважень на всіх рівнях управління; відновлення системи матеріального заохочення працівників тощо.

Розвиток корпоративної культури є нині одним із пріоритетних напрямів розвитку будь-якої організації. Проте незважаючи на наявність ґрунтовної теоретичної бази щодо вивчення корпоративної культури комерційних організацій, відповідні здобутки для корпоративної культури в закладах освіти досить обмежені. На нашу думку, переносити теорію корпоративної культури організацій як таких на заклади освіти можна лише з урахуванням специфіки їх діяльності, специфіки послуг, що вони надають, і, нарешті, специфіки персоналу, що забезпечує надання освітніх послуг.

Література

1. **Галкина Т. П.** Социология управления: подготовка группы к команде: [учеб. пособ.] / Т. П. Галкина. – М.: Финансы и статистика, 2001. – С. 192–195.
2. **Семенов Ю. Г.** Организационная культура: управление и диагностика / Ю. Г. Семенов. – Екатеринбург: Ин-т экономики УрОРАН, 2004. – 180 с.
3. **Яценко А. М.** Організаційно-культурні ресурси і механізми соціального управління: [монографія] / А. М. Яценко. – Одеса: Астропринт, 2003. – 205 с.

УДК [37.036 : 78]

Галина Лазаренко

ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНИЙ СМАК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО ВИЯВУ

Лазаренко Г. А. Художньо-естетичний смак дітей старшого дошкільного віку та особливості його вияву.

У дослідженні виявлені питання особливостей вияву художньо-естетичного смаку дітей старшого віку, а саме: емоційні реакції, їх потреби у сприйманні прекрасного, особливості сприйняття навколишніх і музичних звуків. Також з'ясовано, що допомагають виявитися художньо-естетичному смаку музично-театральна діяльність, виконавська та творча активність дошкільників.

Ключові слова: художньо-естетичний смак, діти старшого дошкільного віку, емоції, сприйняття, музика.

Лазаренко Г. А. Художественно-эстетический вкус детей старшего дошкольного возраста и особенности его проявления.

В исследовании выявлены вопросы особенностей проявления художественно-эстетического вкуса детей старшего дошкольного возраста, а именно: эмоциональные реакции, потребность в восприятии прекрасного, особенности восприятия окружающих и музыкальных звуков. Так же выявлено, что помогают проявиться художественно-эстетическому вкусу музыкально-театральная деятельность, исполнительская и творческая активность дошкольников.

Ключевые слова: художественно-эстетический вкус, дети старшего дошкольного возраста, эмоции, восприятие, музыка.

Lazarenko G. A. Artistic and aesthetic taste of preschool children and especially its manifestation.

In research questions of features of display of artly-esteticheskogo taste of children senior preschool age are revealed, namely: emotional reactions, requirement for perception fine, features of perception of surrounding and musical sounds. As it is revealed, that pomaraюt to be shown to hudozheshvenno-aesthetic taste is musical-theatrical activity, performing and creative activity of preschool children.

Keywords: is art-aesthetic taste, children of the senior preschool age, emotion, perceptions, music.

Нині перед науковцями постає багато нерозв'язаних питань, щодо оновлення навчально-виховного процесу в дошкільних закладах. Сучасний освітній простір має характер інформаційної насиченості, динамічності та багатогранності видів і форм інтелектуально-пізнавальної, художньо-естетичної, практичної діяльності. Ця тенденція зумовлює природне ускладнення соціальних ролей, функцій та обов'язків особистості в колективі. Вдало подолати потреби суспільства під силу лише дитині, яка в дитячому закладі набула певного комплексу знань, умінь і навичок, яка має розвинений інтелектуальний і творчий потенціал, високий рівень культурного спілкування, поведінки, мислення, демонструє власні ціннісні орієнтири, моральні якості, має багату палітру естетичних уявлень, почуттів, художньо-естетичних смаків. Для досягнення дошкільниками подібних якостей потрібно оновлення навчально-виховного процесу, обов'язковим компонентом якого повинні бути теоретичні і практичні заняття мистецтвом.

Останні роки все більше науковців звертають свою увагу на вдосконалення дошкільної освіти. З'являється низка сучасних досліджень, присвячених теоретичним та практичним питанням художньо-естетичного розвитку дошкільників. Так І. Молодушкіна у своєму посібнику «Загадковий світ емоцій. Розвиток емоційної сфери дошкільників» [1], розкриває низку методів і форм роботи з розвитку емоційної сфери дошкільнят. Л. Шик розробила посібник для дитячих навчальних закладів на допомогу вихователям та музкерівникам «Театралізована діяльність дошкільників. Художньо-естетичний розвиток» [6]. С. Нечай у своїй статті «Дитина і звуки світу» [5] розкриває значення аудіального розвитку дитини дошкільного віку. Але питання особливостей вияву художньо-естетичного смаку дітей старшого дошкільного віку є недостатньо розкритим.

Метою статті є вивчення питань, що пов'язані з особливостями вияву художньо-естетичного смаку в дітей старшого дошкільного віку на заняттях з музичного мистецтва.

В основу дослідження покладено ідею Л. Молчанової, яка у своїй книзі «На смак та колір» уважає, що художньо-естетичний смак поєднує емоції, естетичні почуття, естетичні сприйняття, естетичну оціночну діяльність й естетичні потреби особистості [4, с. 56–57]. Спираючись на цю ідею, можна виокремити кілька особливостей вияву художньо-естетичного смаку в дітей старшого дошкільного віку.

По-перше, це виражені емоційні реакції. Шестирічна дитина – істота емоційна: емоції є панівними над усіма її сторонами життя, надаючи їм особливого забарвлення. Дитячі короткочасні емоційні реакції швидко та яскраво спалахують, реагуючи на визначений об'єкт, ситуацію або подію, і дитина вже здатна пояснити свої уподобання, прихильність чи неприязнь до них.

На розвиток емоційної сфери впливає багато чинників. У старшому дошкільному віці (5,5 – 7 років) відзначається бурхливий розвиток і перебудова в роботі всіх фізіологічних систем організму дитини: нервової, серцево-судинної, опорно-рухової. Дитина швидко додає у зростанні і вазі, змінюються пропорції тіла. Відбуваються істотні зміни вищої нервової діяльності. Організм дитини в цей період свідчить про готовність до переходу на інший ступінь вікового розвитку

Старший дошкільний вік відіграє особливу роль у психічному розвитку дитини: в цей період життя починають формуватися нові психологічні механізми діяльності та поведінки. Закладаються основи майбутньої особистості: формується стійка структура мотивів; зароджуються нові соціальні потреби, спільна з дорослим діяльність змінюється самостійним виконанням вимог, вказівок, доручень, прохань дорослого [1, с. 191]. Виникає потреба у стабілізації взаємин з однолітками, потреба утворення «дитячого суспільства», утворення дитячої субкультури з притаманною їй територією, правилами співжиття, інтересами, ролями, перевагами, пріоритетними цінностями, соціальним статусом кожного її члена [1, с. 187].

Одним із найважливіших досягнень старшого дошкільного віку є усвідомлення свого соціального «Я», формування внутрішньої соціальної позиції. У старшому дошкільному віці дитина вперше усвідомлює розбіжність між тим, яке положення вона займає серед інших людей, і тим, які її реальні можливості і бажання. З'являється яскраво виражене прагнення до того, щоб зайняти нове більш «доросле» становище в житті і виконувати нову, важливу не тільки для неї самої, але і для інших людей діяльність [1, с. 188].

Емоційне спілкування повинно бути естетичним, красивим, сповненим теплоти та гуманного ставлення до тих, хто знаходиться поруч. Передача більш глибоких власних емоцій – достатньо складний процес, що потребує від дитини певних знань, певного рівня розвитку. Збагачувати внутрішній світ дитини позитивними емоціями, насичувати її життя приємними враженнями, створювати психологічний клімат, розширювати та поглиблювати уявлення дитини про людські переживання, моральні, пізнавальні, естетичні почуття, сприяти оволодінню «азбукою» емоцій, учити добирати відповідні способи вияву своїх почуттів потрібно на заняттях художньо-естетичного циклу: музичної, образотворчої, театралізованої діяльності. Це дозволяє дітям у подальшому стати господарями свого життя і сміливо виявляти власні смаки [2, с. 6].

По-друге, це потреби шестирічної дитини у сприйнятті чогось прекрасного, казкового, фантастичного. Провідною діяльністю старшого дошкільника є сюжетно-рольова гра. Дошкільняті властива підвищена пізнавальна активність. Емоційна сприймальна чутливість, образне мислення, оскільки саме в цьому віці інтенсивно розвиваються уява, фантазія, пам'ять. Дитина здатна не лише сприймати красу довкілля й певним способом по-своєму відтворювати її, вона прагне також розкритись у власних природних здібностях, самореалізуватися. Тож музичне мистецтво і казка допомагає їй у цьому [2, с. 16]. Найбільш цікаві ігри для дитини: казково-музичні ігри, ігри-інсценізації, драматизації, які поєднують у собі фантастичну пригоду або казку і музичний супровід. У такі ігри діти вкладають чимало творчих зусиль, що і характеризується як вияв художньо-естетичного смаку.

Задля задоволення потреби дитини у сприйнятті прекрасного можна використовувати музично-театральну діяльність. В основі музично-театральної діяльності лежить розвиток емоційної чутливості до прекрасного, негативного ставлення до потворного. Музично-театралізована діяльність є ефективним засобом педагогічного впливу на розвиток особистості дошкільника. Вона передбачає

формування в дошкільників умінь «входити в образ» та «утримувати» його впродовж усієї театралізованої діяльності; усвідомлювати мовленнєві та виконавські дії; передавати характерні особливості різних художніх образів; переносити здобуті уявлення в самостійну ігрову діяльність; прищеплювати дітям інтерес до театру як до виду мистецтва [6, с. 6].

По-третє, це сприйняття світу у звуках. Створювати цілісну картину світу допомагає дитині набуття досвіду в ході слухового розвитку, здатність сприймати та добре диференціювати звукові сигнали довкілля, вміння визначити їхню якість. Цей розвиток ґрунтується на вмінні слухати, чути й розуміти самого себе, людське оточення, навколишній шумовий, звуковий і музичний світ. Ефективність слухового розвитку дошкільнят залежить від умінь вихователя уникати прямого повідомлення необхідних знань, створювати ситуації, що сприятимуть самостійному пошуку відповідей на запитання, способів діяльності, виховувати нестандартне мислення, формувати художньо-естетичні смаки.

На музичних заняттях відповідно до тематики шумів і звуків навколишнього середовища дітям доцільно слухати й аналізувати програмні музичні твори з відповідним образом. Музичні образи спонукають до співчуття і співпереживання. Тому на шляху до розуміння музичного мистецтва діти стають активними співучасниками творчого процесу [5, с. 17–20].

У процесі сприйняття звуків у дітей старшого дошкільного віку відбувається інтенсивний всебічний розвиток. Ознайомлюючи дітей з різними звуками, які передають внутрішній стан людини, її почуття й думки, важливим завданням є навчити дитину виявляти власні почуття під час виконавської діяльності. Здатність усвідомлювати виконавський характер твору і вміння співвідносити власне музичне виконавство з виконавством інших є одним із показників ступеня сприйняття, оцінки та власної інтерпретації.

Виконавство притаманне всім видам музичної діяльності. Співи – найдоступніший вид музично-виконавської діяльності, оскільки його інструментом є голос. Діти із задоволенням займаються співом, вокалом, і вдало виявляють свої смаки у виконанні тієї чи іншої пісні. Інструментальне музикування також сприяє вияву художньо-естетичного смаку дошкільників: ознайомлення з різними музичними іграшками та інструментами збагачує пізнавальну та емоційну сферу особистості. Відтворюючи живі звуки, юні музиканти отримують безліч позитивних емоцій, під впливом яких розкривається творчий потенціал особистості. Участь в оркестрі привчає кожну дитину до взаєморозуміння з іншими. Залучаючи дітей до музично-рухової діяльності, ми намагаємося збагатити сприйняття дитини рухливими реакціями. Тому рухи успішно використовуються як засіб активізації розуміння дітьми характеру музики, її образного змісту [5, с. 9].

Особливості вияву художньо-естетичного смаку полягають у розвиненій емоційній сфері дитини. Чим більше розвинена емоційна сфера дитини, тим легше їй виразити своє ставлення до довкілля, творів мистецтва, виявити власну індивідуальність. Сприйняття прекрасного, фантастичного допомагає пізнати духовні цінності, розвиває вміння розуміти, розрізняти і цінувати красиве й потворне в житті і мистецтві. Дитяче музичне виконавство, музично-театралізована діяльність допомагають у процесі виявлення художньо-естетичного смаку старших дошкільників.

Перспективою подальших розробок в окресленому напрямі дослідження є перевірка на практиці методів та форм роботи з дітьми дошкільного віку з формування в них художньо-естетичного смаку, враховуючи їхні вікові та

індивідуальні особливості.

Література

1. Базова програмарозвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – [3-тє вид., випр.]. – К.: Світич, 2009. – 430 с.
2. Еманова З. І. Музично-виконавська діяльність: сучасні підходи / З. І. Еманова // Дошкільне виховання. – К.: Світич, 2009. – № 8. – С. 14–17.
3. Загадковий світ емоцій. Розвиток емоційної сфери дошкільників / упоряд. І. В. Молодушкіна. – Х.: Вид. група «Основа», 2010. – 207 с.
4. Молчанова А. С. На вкус и цвет / А. С. Молчанова. – М.: Искусство, 1966. – 200 с.
5. Нечай С. О. Дитина і звуки світу / С. О. Нечай // Дошкільне виховання. – К.: Світич, 2011. – № 7. – С. 17–20.
6. Театралізована діяльність дошкільників. Художньо-естетичний розвиток / упоряд. Л. А. Шик. – Х.: Вид. група «Основа», 2011. – 176 с.

УДК 378.147:371.38

Віктор Мадзігон

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ

Мадзігон В. В. Компетентнісний підхід у системі неперервної економічної освіти.

У статті досліджуються напрями вдосконалення парадигми розвитку національної економічної освіти в контексті інноваційного оновлення її змісту, обґрунтовуються теоретико-методичні засади формування професійних знань майбутніх фахівців економічного профілю в системі неперервної освіти як важливої передумови розбудови економіки знань.

Ключові слова: освіта, економічна освіта, парадигма, професійна компетентність, фахівці економічного профілю, система знань, інноваційна економіка, неперервна освіта, економіка знань.

Мадзігон В. В. Компетентностный подход в системе непрерывного экономического образования.

В статье исследуются направления усовершенствования парадигмы развития национального экономического образования в контексте инновационного обновления ее системы, обосновываются теоретико-методические основы формирования профессиональных знаний будущих специалистов экономического профиля в системе непрерывного образования как важное условие развития экономики знаний.

Ключевые слова: образование, экономическое образование, парадигма, профессиональная компетентность, специалисты экономического профиля, система знаний, инновационная экономика, непрерывное образование, экономика знаний.

Madsigon V. V. Competent approach to the Economic education system continuously.

The article examines the ways of improving the national economic development paradigm of education in the context of the renewal of its innovative system. The author justifies the theoretical and methodological basis for the formation of professional knowledge of future specialists in economics in the system of continuous education as an important condition for the development of the knowledge economy.

Key words: education, economic education, paradigm, professional competence, experts in economics, a system of knowledge, innovation economy, continuous education, knowledge economy.

Нині актуалізується проблема розроблення концептуальних засад щодо підвищення економічної ефективності української освіти, де вагоме місце відведено питанням формування системи професійних знань майбутніх фахівців економічного профілю, у якій з урахуванням принципу наступності були б структуровані тематичні блоки теоретичної та реальної економіки, ефективно взаємодіяли підсистеми профільної, середньої і вищої професійно-економічної освіти, а пріоритетним був би проєктно-творчий підхід до поетапного формування економіки знань в системі неперервної економічної освіти в умовах навчально-наукового комплексу: «школа – коледж – університет» [2, с. 57].

Методологічні та наукові підходи, що уможливають розв'язання проблеми формування системи професійних знань у майбутніх фахівців економічного профілю, виховання культури економічних відносин і підготовки молоді до ринкової економіки обґрунтовані та сформульовані у працях з філософії освіти відомих вітчизняних науковців: В. Андрущенко, А. Павленко, О. Падалки, В. Мадзігона, А. Нісімчука, О. Шпака, М. Вачевського, Є. Савельєва, О. Аксьонової та багатьох інших.

Водночас у більшості науково-методичних праць дослідники не виокремлювали проєктуально-творчий підхід до формування системи професійних знань у майбутніх фахівців економічного профілю, якими потенційно є старшокласники загальноосвітніх шкіл, приділили недостатньо уваги принципу наступності формування системи допрофесійних знань з економіки у профільній школі і професійних знань в економічних коледжах, тобто не ставили за мету досліджень теоретико-методичні підходи до формування професійних знань у системі неперервної освіти майбутніх фахівців економічного профілю. Водночас навчально-науковий комплекс типу «школа з її економічним профілем – економічний коледж – економічний університет» є сприятливим навчальним середовищем задля ефективного формування системи професійних знань у майбутніх фахівців з економіки, які володіють економічним профілем обдарованості і мають потребу в неперервній економічній освіті.

Виходячи з вищезазначеного, необхідно визнати, що проєктно-творчий підхід до формування економічних знань у майбутніх фахівців економічного профілю залишається недостатньо дослідженим. Відчутнішою стає відсутність дослідно-інноваційного компонента професійної економічної підготовки фахівців, у якому були б враховані потреби розвитку природних здібностей кожного учня чи студента: освітні, культурні, проєктуально-творчі. Лише творчо розвинутий фахівець здатний бути економічно ефективною особистістю на сучасному ринку праці. Саме сучасний ринок праці, його розвиток, а також динаміка змін на ньому вимагає від освітянських закладів підготовки фахівців з інноваційними знаннями та вміннями, які вільно володіють теоретичними основами економічних знань, знаються на всіх аспектах застосування в практичній діяльності інноваційних технологій, мають навички поновлення та вдосконалення знань упродовж життя [5, с. 265]. Отже, на часі є необхідність подальшого вдосконалення наукового обґрунтування і впровадження інновацій, модернізації освітньої галузі загалом й економічної освіти зокрема.

Між теорією і практикою формування професійних знань у майбутніх фахівців економічного профілю склалися певні суперечності, які стосуються взаємодії внутрішнього особистісно-інформаційного середовища сучасних учнів та студентів і зовнішнього інформаційно-педагогічного середовища навчальних закладів економічної освіти. Такі суперечності є між:

– наявністю підсистеми допрофесійного формування економічних знань старшокласників у профільній загальноосвітній школі, підсистеми професійного

навчання молодших спеціалістів економічного профілю у коледжах, підсистеми професійної підготовки майбутніх фахівців з економіки у вищих навчальних закладах і відсутністю теоретико-методичного обґрунтування наукових підходів до розроблення модернізованої системи формування професійних знань учнів і студентів у неперервній економічній освіті;

– суспільною потребою у фахівцях економічного профілю, здатних до проектно-творчої діяльності в умовах швидкозмінних технологій і недостатнім теоретичним обґрунтуванням проектувального підходу до формування системи професійних знань майбутніх фахівців економічного профілю;

– потребою фахівців економічного профілю у ключовій проектувальній компетентності і відсутністю науково обґрунтованої методичної системи в задоволенні такої потреби у вищих економічних навчальних закладах.

Розвиток економічної освіти зумовлюється новою ерою «економіки знань». Відтак в епоху нових суспільних і освітніх цінностей нагальною стає проблема формування «економічної людини», а також такі ключові поняття, як: дидактичний принцип економічної ефективності освіти; ключова економічна компетентність; економічна здібність і економічна обдарованість [3, с. 9].

Сучасна вітчизняна освіта потребує докорінної перебудови неперервної системи економічної освіти з урахуванням компетентнісного й особистісно зорієнтованого підходів. Прерогатива належить профільним школам, коледжам, університетам, які мають дати майбутнім фахівцям економічного профілю особистісно-ціннісні і сенситивно-доцільні знання з економічних теорій, зокрема, з мікроекономіки, підприємництва, бізнесу, фінансової системи, менеджменту і маркетингу інтелектуальної власності, інформації, професійні знання національної та світової економіки іглобальних процесів ринкової економіки [4, с. 41].

Автор вивчав праці, присвячені теоретичним засадам навчання старшокласників за економічним профілем у загальноосвітній школі. Було виявлено, що компетентнісному й особистісно зорієнтованому підходам до профільного економічного навчання приділено недостатньо уваги. У міжшкільних навчально-виробничих комбінатах також не виявлено досвіду роботи з економічно обдарованими старшокласниками загальноосвітніх шкіл.

Педагогічне і психологічне діагностування економічно обдарованих старшокласників, його зміст і структурні особливості, наукове обґрунтування, формулювання сутності залишилися поза межами уваги вітчизняних дослідників психолого-педагогічної науки, незважаючи на вимоги особистісно і компетентнісно зорієнтованої доктрини української освіти, урядових програм щодо виявлення і педагогічної підтримки обдарованої молоді, стандартів базової і повної середньої освіти.

Особливо різнобічними є дослідження проблеми формування професійних знань у вищих економічних навчальних закладах. Під час аналізу сучасних теоретичних джерел з економіки на засадах людиноцентричного підходу виявлено розбіжність між науковими положеннями з філософії освіти, вимогами особистісно і компетентнісно зорієнтованої доктрини української освіти і реальним станом формування професійних знань у неперервній системі економічної освіти. Так, сутність компетентності полягає у професійному володінні не лише знаннями, уміннями й навичками, але й у позитивному ставленні фахівця до їх здобуття і використання [1, с. 72]. Тобто компетентісний підхід нерозривно пов'язаний з особистісно зорієнтованим, а відтак і здатністю учнів та студентів до самоосвіти на

всіх її рівнях: профільному, середньому, вищому. До самоосвіти, саморозвитку і культурної самореалізації, до навчання в неперервній системі економічної освіти і навчання впродовж життя переважно здатні економічно обдаровані учні і студенти.

Економічно обдарований – це компетентний фахівець, здатний до оволодіння професійними знаннями з економіки з мінімальними затратами сутнісних сил і максимальними навчальними досягненнями у процесі неперервної економічної освіти. Економічно обдаровані учні профільної школи, економічних коледжів і студенти вищих економічних навчальних закладів відзначаються сформованістю підприємницької компетентності, передбаченої новими стандартами освіти. Вимогою стандартів є розширення меж знань з урахуванням інноваційних та глобальних змін. На такій методичній zasadі освітнього нормативного документа стає можливою модернізація формування системи професійних знань у майбутніх фахівців економічного профілю, які виявляють природну економічну обдарованість і потребують підтримки задля її подальшого розвитку в педагогічно доцільному навчальному середовищі. Таким педагогічно доцільним навчальним середовищем і може бути навчально-науковий комплекс типу «школа – коледж – університет» економічного профілю.

Ринкова економіка запроваджує нові умови організації процесу навчання в освітніх навчальних закладах щодо формування високих фахових знань у майбутніх фахівців економічного профілю. Репродуктивний метод навчання не задовольняє сьогодення. Суспільству необхідні фахівці з творчим мисленням, вмінням орієнтуватися в конкурентному ринковому середовищі. Фундамент економічної освіти і розвитку творчих здібностей дає загальноосвітня школа, яка, крім загальноосвітніх знань, покликана здійснювати економічне виховання учнівської молоді, здійснювати у процесі навчання молоді набір відповідних функцій, які спонукають особистість до вибору професії й орієнтації у трудовій діяльності в умовах ринкової системи. Сенситивно доцільним змістовим компонентом професійних знань старшокласників профільної школи є основи економічної теорії господарювання, підприємництва, побудова та функціонування ринкової інфраструктури.

Для ознайомлення старшокласників із фінансовою системою ринкової економіки ефективним виявився проектно-технологічний підхід – здатність учнів застосовувати знання, вміння й особистий досвід у навчальній пошуковій діяльності. Його сутність полягала в розробленні учнями профільної школи різноманітних фінансових проектів (бізнес-планів), які стосувалися таких сфер життєдіяльності: людина – природа, людина – техніка, людина – людина, людина – художні образи, людина – знакові системи. Проектування передбачено у змістовому наповненні стандарту освітньої галузі «Технології», у профільній програмі з основ економіки, затвердженій МОН України. Учні мають змогу обрати особистісно значуще середовище для розроблення навчального майстер-плану, бізнес-плану.

Отже, розглянувши питання сучасного розвитку формування ефективної системи неперервної економічної освіти впродовж життя, переходу національної економіки, заснованої на виробництві нових знань, використання досвіду розвинених країн щодо підготовки та перепідготовки кадрів для системи економічної освіти, а також позитивні можливості інноваційного потенціалу економічної освіти, можемо зробити низку взаємопов'язаних висновків.

По-перше, необхідно уточнити сутність понять «модернізація системи професійних знань з економіки», «майбутні фахівці економічного профілю». На нашу думку, модернізація системи професійних знань з економіки полягає в удосконаленні

змісту навчання учнів профільної школи професійних знань з основ економічної теорії, молодших спеціалістів економічних коледжів – професійних знань з основ виробничої діяльності підприємств, студентів вищих економічних навчальних закладів – професійних знань з міжнародних економічних відносин у світовому господарстві. Результатом модернізації є ієрархічна система професійних знань з економіки, яка поетапно оволодівається учнями та студентами у сприятливих педагогічних умовах навчально-наукового комплексу: профільна школа – коледж – університет.

Майбутні фахівці економічного профілю – це старшокласники загальноосвітньої школи, яким притаманна ключова компетентність підприємницької діяльності як пріоритетна; молодші спеціалісти економічних коледжів, які характеризуються проектно-творчим підходом до здобуття професійних знань з економіки, студенти вищих економічних навчальних закладів, знання яких виявляється в креативності й пошуках інноваційних професійних знань з економіки.

По-друге, запропонувати способи модернізації профільного вивчення економіки у загальноосвітній школі, з-поміж яких педагогічно доцільною є методична система, пріоритетними компонентами якої є проектно-творчі способи оволодіння допрофесійними знаннями з економіки і формування ключової компетентності підприємницької діяльності старшокласників.

По-третє, існує нагальна необхідність удосконалення теоретико-методичних засад особистісно і компетентісно зорієнтованої професійної економічної освіти молодших спеціалістів у коледжах. В економіці, яка базується на знаннях, основним ресурсом розвитку постає інноваційний потенціал країни, залучений до регіонального ринку праці, до малого і середнього бізнесу. Тому педагогічна система професійної економічної освіти молодших спеціалістів є головними джерелом інноваційної моделі розвитку економіки з урахуванням її регіональних особливостей.

По-четверте, необхідно актуалізувати інноваційну теорію й методику формування професійних знань майбутніх фахівців з економіки у вищих навчальних закладах для того, щоб захистити економічний суверенітет України, основними складниками якого є розвиток продуктивних сил, інвестиційно-інноваційних відносин, економічної власності і господарського механізму. Задля цього важливо покращувати сприятливі педагогічні умови для навчання в магістратурі студентів, які мають стати фахівцями з високим творчим, інтелектуальним, організаторським потенціалом, що запобігатиме зниженню інтелекту нації, сприятиме зміцненню кадрового потенціалу у вітчизняній економіці.

Урахування викладеного вище і подальше послідовне впровадження в освітню галузь прискорить розбудову в Україні інноваційної освітньої політики, вибудовування економіки знань в системі неперервної освіти.

Література

1. Вачевський М. В. Основи економіки: [навч. посібник] / М. В. Вачевський, В. М. Мадзігон та інші. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 612 с. **2. Кулішов В. В.** Методичні засади формування економічної компетентності у процесі підготовки фахівців технологій: [монографія] / В. В. Кулішов. – К. : Каравела, 2011. – 567 с. **3. Кулішов В. В.** Теоретичні і методичні засади формування системи професійних знань майбутніх фахівців економічного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: 13.00.04 / В. В. Кулішов. – К., 2012. – 41 с. **4. Падалка О. С.** Економіка освіти та управління: [навч. посібник] / О. С. Падалка. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 184 с. **5. Смілянець О. Г.** Інноваційні педагогічні технології в післядипломній освіті фахівців економічної кібернетики / О. Г. Смілянець // Сучасні

інноваційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. – Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2010. – Вип. 25. – С. 265–272.

УДК 37.013.74

Віктор Махінов

ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК КАТЕГОРІЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Махінов В. М. Лінгводидактичний потенціал міжкультурного спілкування як категорія методики навчання іноземних мов.

У статті розглядаються теоретичні засади міжкультурного спілкування як категорії методики навчання іноземних мов та їх лінгводидактичний потенціал, теоретично обґрунтовано нову міжкультурну лінгводидактичну парадигму, в основу якої покладено концепт формування мовної особистості, що відкриває широкі можливості пошуку нових оптимальних шляхів удосконалення іншомовної освіти студентів.

Ключові слова: теоретичні засади міжкультурного спілкування, методика навчання іноземних мов, мовна особистість, мовленнєва діяльність, іншомовна освіта.

Махинов В. Н. Лингводидактический потенциал межкультурного общения как категория методики обучения иностранным языкам.

В статье рассматриваются теоретические основы межкультурного общения как категории методики обучения иностранным языкам и их лингводидактический потенциал, теоретически обоснована новая межкультурная лингводидактическая парадигма, в основу которой положен концепт формирования языковой личности, что открывает широкие возможности поиска новых оптимальных путей совершенствования иноязычного образования студентов.

Ключевые слова: теоретические основы межкультурного общения, методика обучения иностранным языкам, языковая личность, речевая деятельность, иноязычное образование.

Machinov V. N. Lingvodidactical potential of intercultural communication as a category of methods of teaching foreign languages.

The article examines theoretical basics of intercultural communication as a category of methods of foreign language teaching and their linguistic and didactic potential, substantiated the new intercultural paradigm, which is based on the concept of forming the language personality, which opens up opportunities to search for new optimal ways of improving foreign language education students.

Key words: theoretical fundamentals of intercultural communication, methodology of teaching of foreign languages, linguistic personality, speech activity, foreign language education.

Головним завданням лінгводидактики як загальної теорії навчання іноземної мови є розроблення методології навчання мови, аналіз застосовуваних дослідницьких підходів, прийомів, принципів і концепцій. Наукова цінність лінгводидактичної теорії, як найвищої форми організації наукового знання, вимірюється обсягом емпіричних фактів, які складають предмет її вивчення. Вона охоплює сфери систематизації,

класифікації та інтерпретування (генеза, прогнозування подальшого розвитку), а також практичне застосування одержаних теоретичних висновків метою поліпшити умови життя суспільства загалом і освітню галузь зокрема. Нині поширеною є думка: «Майбутнє за системою навчання, що вкладалося б у схему «студент – технологія – викладач», за якої педагог перетворюється на технолога, а студент стає активним учасником процесу навчання» [5, с. 22]. Дефініція «міжкультурна комунікація» викликає безліч наукових суперечок і різних тлумачень у теоретичній думці і серед фахівців-практиків, оскільки поняття виформовувалося внаслідок компромісу багатьох наук. Нині досить поширеними і фактично синонімічними до нього є назви «крос-культурна комунікація», «міжетнічна комунікація», «міжкультурна інтеракція», «полікультурномовне спілкування», а також «крос-культурний / міжкультурний / лінгвокультурологічний підхід», «міжкультурна компетенція / компетентність» (теорія і методика навчання мови).

Культурологічний підхід до мовної освіти в наш час дедалі чіткіше оформлюється як окрема філософсько-філологічна парадигма тавідображений у працях зарубіжних (В. Біблер, С. Верещагін, В. Костомаров, Д. Лихачов, В. Маслова, С. Тер-Мінасова, Е. Холл) і вітчизняних науковців (Ф. Бацевич, П. Донець, С. Єрмоленко, В. Жайворонок, Т. Космеда, Л. Мацько, Л. Скурятівський). Проблема технології навчання досліджується дидактами Н. Голуб, О. Горошкіною, В. Дороз, С. Караманом, Л. Кожуховською, Н. Остапенко, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Потапенком, Т. Симоненко, Г. Шелеховою та іншими. Ідеї культуроцентристської концепції філологічної освіти набувають все більшої підтримки і в науково-педагогічному середовищі. На думку багатьох дослідників, вони слугують методологічним підґрунтям, що сприяє формуванню мовної полікультурної особистості сучасного студента як цілісного суб'єкта культури (Г. Єлізарова, В. Кононенко, Г. Онкович, І. Плужник, В. Сафонов, Л. Саяхова, О. Семенов, В. Фурманова), сприяючи зокрема і формуванню культуромовної особистості [6].

У лінгводидактичних розвідках А. Буднік, Н. Голуб, О. Горошкіної, В. Дороз, Т. Левченко, О. Потапенка, Л. Прокопенко, О. Семенов, В. Тихоші, Г. Шелехової науково обґрунтовано потребу врахування національно-культурного компонента семантики мовних одиниць (передовсім лексики, фразеології і текстів художньої літератури) не лише як одиниць мови / мовлення, але й як концептів етнокультури.

Мета статті спрямована на пошук оптимальних шляхів аналізу проблематики міжкультурного спілкування на заняттях з іноземної мови. Основні завдання: окреслити місце і роль технологій у навчальній діяльності з мови; визначити специфіку технологічного підходу до методів організації іншомовної освіти. Відповідно до мети ми розглянемо феномени «міжкультурний», «спілкування», «комунікація», «компетенція» у колі суміжних понять; обґрунтуємо лінгводидактичного потенціалу «міжкультурно-комунікативна компетентність» як категорії методики навчання іноземної мови. Ми поділяємо думку тих науковців, які вважають: «методика навчання – це модель навчально-виховного процесу, яка інтегрує зміст навчання і навчальну технологію» [2, с. 7].

Сучасні науковці визначають технологію міжкультурного спілкування на заняттях з іноземної мови як цілісну педагогічну систему, складниками якої є цілі, зміст, методи і засоби, послідовність дій суб'єктів і об'єктів навчально-виховного процесу. За рівнем застосування в педагогічному процесі технології поділяють на: загальнопедагогічні (застосовуються до всіх навчальних дисциплін); предметно-методичні (враховують специфіку вивчення окремого предмета); локальні, або

внутрішньопредметні (враховують специфіку певної теми чи проблеми, стосуються окремого виду діяльності на занятті) – модульно-локальні мезотехнології і мікротехнології. Педагогічна технологія в межах курсу іноземної мови у ВНЗ реалізується в частковій технології навчання – прикладній методиці. Це система прийомів, об'єднаних певною логікою. Система методів – це основа навчальної технології. Система методів стає засобом технологізації навчання в тому разі, коли активна пізнавальна діяльність студентів зорієнтована на запланований освітній результат. Під технологією навчання можна розуміти комплекс форм, основних, допоміжних методів і засобів, пов'язаних з проектуванням, організацією та проведенням навчального процесу, що забезпечують досягнення запланованого результату.

Теорія міжкультурної комунікації як навчальна дисципліна спершу увійшла до навчальних планів факультетів іноземних мов або спеціалізації «Російська мова як іноземна», «Українська мова як іноземна», згодом закріпилася в Україні в межах професійної підготовки студентів філологічного профілю, які вивчають іноземні мови. Зміст означеної дисципліни охопив як загальнотеоретичні основи теорії і практики міжкультурної комунікації, так і суто прагматичні питання, пов'язані із особливостями культури мови, яка вивчається. Пріоритетність навчання діалогу культури зумовила значне зростання інтересу до іноземних мов, що супроводжується зіставленням звичаїв, традицій, побуту різних народів, об'єктивно збільшила зацікавленість і власною етнокультурою у всіх її різноманітних виявах і спричинила попит на дослідження національної культурної спадщини. У лінгводидактиці укорінилося розуміння міжкультурної комунікації як такої, за якої комунікативні партнери, належачи до різних мов і культур, усвідомлюють факт чужинності один одного. Науковці схильні вважати, що ця наукова парадигма перестала бути пріоритетною лише сфери навчання іноземних мов, розповсюджуючись на широке проблемне поле гуманітарного, міждисциплінарного знання. Ф. Бацевич міжкультурну комунікацію характеризує тим, що її учасники у випадках прямого контакту використовують засоби мовного коду з культурно-специфічними смислами, а також стратегії і тактики спілкування, які відрізняються від тих, якими вони користуються у випадках інтеракції всередині культури [1, с. 9], а також далі у словниковій статті: «Комунікація міжкультурна (у вузькому значенні слова) – 1. Процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило, послуговуються різними ідіоетнічними мовами, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні ... Одним із найважливіших чинників к. м. є усвідомлення взаємної «культурної чужинності» її учасників. 2. Особливий тип культури, який характеризується взаємодією національних (етнічних) культур, етнокультурною компетенцією особистостей, толерантністю, прагненням до міжнаціональної згоди у всіх сферах спілкування» [1, с. 83].

Технологічний підхід у контексті іншомовної освіти у ВНЗ важливо розглядати з таких теоретичних позицій: технологічні дії в навчанні іноземної мови – це сукупність послідовних кроків від визначення цілей формування мовної особистості, попереднього проектування моделі навчально-виховного процесу з мови (навчальних ситуацій, уроків, позакласних заходів з іноземної мови) до реалізації на практиці поставлених завдань, з подальшою оцінкою та аналізом досягнутих результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів; сучасні технології у сфері мовної освіти – навчальні системи, які відповідають найновішим досягненням дидактики,

лінгвістики, теорії і практики навчання мови; вибір технології навчання залежить від мети, особливостей предметно-тематичного змісту навчальної діяльності студентів, рівня індивідуального розвитку, пізнавально-комунікативного досвіду, методичної майстерності викладача.

Поняття «комунікація» входить до категорій філософії, де воно «означає спілкування, за допомогою якого «я» виявляє себе в іншому (...), термін використовується також і в широкому розумінні, як спілкування» [9, с. 207]. «Спілкування – специфічний для суб'єктів спосіб взаємних відношень (...), спосіб буття людини у взаємозв'язках з іншими людьми ... У філософському сенсі спілкування не зводиться до навмисно виконуваних актів спілкування, до обміну інформацією і соціально-психологічних контактів» [9, с. 330]. У словнику лінгвістичних термінів означені поняття «комунікація» і «спілкування» розглянуто як абсолютні синоніми, що позначають «обмін думками, повідомленнями, ідеями – специфічна форма взаємодії людей у процесі їх пізнавально-трудова діяльності» [10, с. 233]. У термінологічній енциклопедії О. Селіванової «комунікація» означає «процес інформаційного обміну між двома і більше сутностями за допомогою певної семіотичної системи (...), іноді ототожнюється зі спілкуванням, однак вони не є синонімічними. Спілкування є соціально зумовленим процесом обміну інформацією між людьми в різних сферах їхньої пізнавально-трудова та творчої діяльності, який реалізується переважно за допомогою вербальних засобів (...), хоча при розширенні сфери комунікативної лінгвістики, можливе їхнє даліше ототожнення за умови акцентування аспекту соціальної взаємодії в комунікації, а не лише інформаційного обміну» [8, с. 243–344]. До того ж дослідниця, посилаючись на засадничі положення соціології і психології, де, як правило, ці поняття не є тотожними, оскільки спілкування реально виявляється на 3-х рівнях (комунікативному, інтерактивному, перцептивному), доходить висновку, що комунікація є ширшою за спілкування, а отже, міжкультурна комунікація – це «інформаційний обмін співрозмовників, належних до різних культур» [7, с. 303]. Поняття «комунікація» використовує і теорія інформації, зокрема в дослідженнях, які розробляють проблему «штучного інтелекту» (кібернетика), але при цьому воно фактично потлумачено і як синонім до слова «спілкування». Із наведених визначень, як бачимо, за спілкуванням здебільшого закріпилися характеристики міжособистісної взаємодії, а за комунікацією ще додаткове значення – інформаційний обмін у суспільстві. Саме на цій підставі Т. Грушевицька, В. Попов і О. Садохін тлумачать спілкування (мовленнєве – уточнення наше) як «соціально зумовлений процес обміну думками, почуттями між людьми в різних галузях пізнавально-трудова і творчої діяльності, що реалізується переважно за допомогою вербальних засобів комунікації. На відміну від нього комунікація – соціально зумовлений процес передавання і сприймання інформації як у міжособистісному, так і в масовому спілкуванні на різних каналах з допомогою різних вербальних і невербальних комунікативних засобів» [3, с. 100]. Отже, у тлумаченні розглядуваних термінів так чи інакше дослідники оперують поняттям «інформація», розуміючи під останньою повідомлення про факти, події, процеси, звично оформлювані і передані мовними засобами.

Одна з ідей Концепції мовної освіти 12-річної школи (ми готуємо майбутнього вчителя для школи) полягає в тому, що використання сучасних технологій в організації навчального процесу сприятиме вдосконаленню національної системи шкільної мовної освіти. Звертається увага передусім на такі перспективні педагогічні системи, як: особистісно зорієнтовані технології, інформаційні освітні технології, технології

модульного навчання, технології життєтворчості, вальдорфська педагогіка [4, с. 64].

Нині мета і завдання шкільного курсу іноземної мови розширилися. Система методів особистісно зорієнтованого навчання іноземної мови знає змін, за певних умов трансформується в технологію і достатньо обґрунтовано визначається як технологія навчання услід за загальнодидактичними тенденціями. Так, у дослідженнях методів інтерактивного навчання О. Пометун ототожнює їх з технологіями навчання: «Важливість технологічного підходу до реалізації інтерактивного навчання, складна структура кожного з таких методів дозволяють, на нашу думку, говорити про інтерактивні технології навчання» [6, с. 15]. Застосування технологічного підходу, спрямованого на модернізацію процесу мовної освіти, пов'язане з явними суперечностями між: 1) з одного боку, концептуально-методологічним оновленням засад процесу мовної освіти і традиційною системою методів його реалізації, а з іншого, – сучасною соціальною вимогою у формуванні цілісної гармонійно розвиненої мовної особистості та недостатніми розвивальними можливостями традиційних методів навчання; 2) традиційною системою навчання, зорієнтованою на формування базових мовних, мовленнєвих знань, умінь, навичок, і об'єктивною потребою в застосуванні нового педагогічного досвіду, зокрема компетентнісного підходу до навчання, інтерактивних методів, інтегрованих технологій, зорієнтованих на посилення комунікативного аспекту у формуванні мовної особистості; 3) інтенсивним розвитком знань, інформаційних технологій і традиційною системою навчання мови, розвитку мовлення, що не надає змоги ефективно засвоювати знання, повною мірою входити до сучасного інформаційного простору; 4) повільним темпом навчальної діяльності студентів та і підвищенням інтересу до вивчення мови; 5) наявним рівнем навчальних досягнень студентів у сфері мовної освіти й об'єктивною потребою в постійному самовдосконаленні, самонавчанні, саморозвитку. Організація навчально-виховного процесу шляхом застосування системи методів на рівні сучасних технологій, спрямована на розв'язання наведених суперечностей, сприяє якісному вдосконаленню курсу іноземної мови у ВНЗ.

У межах запропонованого дослідження слід провести термінологічне розмежування понять «міжкультурна комунікація (спілкування)» і «міжкультурна компетенція (компетентність)», оскільки цілком погоджуємося із О. Селівановою, що «одним із найголовніших завдань міжкультурної комунікації є формування міжкультурної комунікативної компетенції на засадах культурного релятивізму й толерантності до чужої культури і мови, до їхніх культурних стандартів» [8, с. 349]. Якщо термін «компетенція міжкультурна» – це «знання чужих культурних стандартів» [8, с. 349], що забезпечує «формування вторинної мовної особистості, яка може себе реалізувати в межах діалогу культур» [1, с. 78] є цілком придатним дотично практики викладання іноземної мови, то визначення «міжкультурна компетентність» як «позитивне ставлення до наявності в суспільстві різних етнокультурних груп, (...) наявна як у індивіда, так і в державі на підставі політики добровільної адаптації соціальних і політичних інститутів суспільства до потреб різних культурних груп» [3, с. 277] безпосередньо стосується проблем мовної освіти. Це уможливило дослідження процесів міжкультурного спілкування між представниками різних мовленнєвих субкультур усередині однієї й тієї ж національної культури титульного етносу.

Складники процесу мовної освіти мають забезпечити розвиток не тільки зовнішніх показників рівня мовних, мовленнєвих умінь та навичок студентів, а й внутрішніх пізнавальних потреб, особистісних утворень, ціннісних орієнтацій, когнітивного досвіду шляхом ефективного використання доступних методів,

перспективних технологій навчання, спрямованих на його включення в активну навчально-пізнавальну діяльність задля досягнення заданого кінцевого результату. Відповідно до того, що час висуває прагнення до синтезованих способів навчання, потрібно звернути увагу на поняття функціональної системи методів навчання іноземної мови, пов'язане з проблемою технологізації методичних прийомів і співвідносне з поняттям «технологічна система методів навчання», яке за своєю суттю є більш об'ємним і глибшим від суми окремих методів (з огляду на синергетичний показник, у складних системах число зв'язків між елементами зростає швидше, ніж число елементів). Технологічна система методів – це практично функціональна система методів, оскільки її можна розглядати і як у дії, і як теоретичну модель окремої технології, потенційно функціональну. На відміну від багаторівневої теоретичної системи методів [6, с. 13–14], функціональна складає основу певної технології навчання (візьмемо до уваги те, що в загальному тлумаченні технологія – це сукупність способів, тобто методів проведення виробничих (мовних та мовленнєвих) операцій). З цього випливає важливий методологічний висновок: аналіз феномену мови як утілення етнокультури освітнього простору неодмінно враховуватиме вплив різноманітних європейських мов і культур, які характеризуються відносно стабільними особливостями саме завдяки генетичній спорідненості і спільності умов їх виникнення. Методи навчання мови здійснюють дидактичний вплив не поодинокі, а сукупно; вони тісно взаємопов'язані, часто взаємопроникають, у результаті чого можуть складати цілісне процесуальне новоутворення – технологію, спрямовану на формування компетентної мовної особистості. У межах конкретної навчальної технології система методів набуває якісно нового змісту. Отже, функціональна система методів навчання іноземної мови – це практична лінгводидактична технологія, тобто технологія навчання мови, що ґрунтується на сукупності методів, форм, засобів, які в конкретних навчальних умовах дозволяють педагогу, урахувавши індивідуальні потреби майбутнього вчителя, забезпечити, з одного боку, суспільні потреби в національно свідомій, духовно багатій, комунікативній мовній особистості, а з іншого – актуальний рівень власне предметної підготовки студентів.

Нова міжкультурна лінгводидактична парадигма, в основу якої покладено концепт формування мовної особистості, відкриває широкі можливості пошуку нових оптимальних шляхів удосконалення іншомовної освіти студентів. Мовна особистість характеризується власним знанням мови й особливостями її використання. Застосування технологічного підходу до методів навчання відкриває широкі можливості для модернізації процесуального складника мовної освіти, ефективного становлення й розвитку мовної особистості студентів. Мовна особистість студента становить єдність колективного й індивідуального, що виявляється у невідривному зв'язку між собою. Розглядаючи поняття «міжкультурна компетенція», як ресурсна якість, і «міжкультурна компетентність», як особистісне утворення, вважаємо необхідним увести до наукового обігу лінгводидактики вищої школи термін «міжкультурно-комунікативна компетентність» – інтегративна якість особистості, що характеризується сукупністю спеціальних міжкультурних знань і вмінь і системою ціннісних орієнтацій, необхідних для розв'язання фахових завдань в умовах міжкультурної мовної взаємодії у стилі співпраці і толерантності.

Реалії сучасної соціолінгвістичної ситуації в європейському освітньому просторі в перспективі потребують перегляду дидактичних положень лінгводидактики. Вивчення питань функціонування сучасних методів і технологій формування мовної особистості буде також продовжено в подальших дослідженнях автора.

Література

- 1. Бачевич Ф. С.** Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бачевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с. **2. Биков В. Ю.** Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища педагогічних систем відкритої освіти / В. Ю. Биков // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2008. – Випуск 77. – Частина 1. – С. 3–12. **3. Грушевицкая Т. Г.** Основы межкультурной коммуникации : [учебник для вузов] / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попов, А. П. Садовин; под ред. А. П. Садохина. – М. : Юнити-Дана, 2003. – 352 с. **4.** Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2002. – № 8. – С. 59–65. **5. Подранецька Н.** Застосування проектних технологій на уроках української мови та літератури як один із напрямків розвитку мовної особистості / Н. Подранецька // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 4. – С. 22–25. **6. Пометун О.** Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / О. Пометун // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 10–15. **7. Селіванова О. О.** Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : [підручник] / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с. **8. Селіванова О. О.** Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с. **9.** Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с. **10.** Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

УДК 378.147(07)+371:811

Тетяна Мишеніна

ЗМІСТ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО СКЛАДНИКА У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Мишеніна Т. М. Зміст культурологічного складника у фаховій підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

У статті здійснено спробу розроблення змісту культурологічного складника у фаховій підготовці майбутніх філологів, об'єктивований у навчальних дисциплінах циклу гуманітарної й соціально-економічної підготовки. Розкрито сутність компаративного підходу до вивчення фахових дисциплін, який розуміється як розгляд мистецьких явищ (образотворчих, лінгвістичних і літературних) у межах культури / культур. Наведено приклади компаративних методик у змісті дисципліни «Лінгвістичний аналіз тексту».

Ключові слова: культурологічний складник, майбутні вчителі філологічних спеціальностей, дидактична компетентність, культурологічна компетенція, аксіологічна компетенція, компаративний підхід.

Мишеніна Т. М. Содержание культурологической составляющей в профессиональной подготовке будущих учителей филологических специальностей.

В статье сделана попытка разработки содержания культурологической составляющей в профессиональной подготовке будущих филологов, который реализуется в учебных дисциплинах цикла гуманитарной и социально-экономической подготовки. Раскрыта сущность компаративного подхода к изучению специальных дисциплин, которая понимается как рассмотрение явлений искусства (художественно-графических, лингвистических и литературных) в рамках культуры / культур. Приведены примеры компаративных методик в содержании дисциплины

«Лингвистический анализ текста».

Ключевые слова: культурологическая составляющая, будущие учителя филологических специальностей, дидактическая компетентность, культурологическая компетенция, аксиологическая компетенция, компаративный подход.

Mishenina T. M. Content of cultural urological component in training future teachers philological specialties.

The paper attempts to establish the content of cultural urological component in training future philologists, which is implemented in educational disciplines cycle of humanitarian and socio-economic training. The essence of the comparative approach to the study of special subjects, which is understood as the examination of phenomena of art (art-graphic, linguistic and literary) within the culture / cultures. The examples of comparative methods in the content of the discipline «Linguistic analysis of the text»

Keywords: cultural studies component, future teachers' philological specialties didactic competence, cultural competence, axiological competence, comparative approach.

Провідна роль в оновленні системи освіти належить вищим педагогічним навчальним закладам, оскільки саме в таких умовах задаються методологічні, змістові та технологічні параметри освіти на всіх її рівнях, формується педагогічне мислення і професіоналізм майбутнього вчителя. Нові підходи до забезпечення фахової підготовки вчителя філологічних спеціальностей відображають усвідомлення фундаментальної залежності суспільних перспектив, що закладаються його педагогічною освітою.

Інструментальні можливості педагогічної діяльності в умовах інформаційного освітнього середовища містять у собі як потенціал гуманну підтримку індивідуального розвитку особистості в навчально-виховному середовищі; водночас слід попередити можливість авторитарного нівелювання її особистісної неповторності шляхом забезпечення гуманності організованого вчителем педагогічного процесу. Останнє зумовлює необхідність перегляду пріоритетів у системі фахової підготовки вчителя філологічних спеціальностей, де, окрім формування спеціальних компетенцій, набуває важливості становлення суб'єктної позиції майбутнього педагога. Одним з основних чинників забезпечення здатності студента філологічного факультету до творчого саморозвитку є його загальнокультурна освіченість, потреба в якій визначена вимогами сучасного ринку праці.

Значена тенденція дістала продуктивну реалізацію шляхом уведення до системи фахової підготовки вчителя філологічних спеціальностей культурологічної освіти, спрямованої на забезпечення процесів трансляції загальнокультурного досвіду людства, вкорінення його в особистісному духовному світі студентів.

Культурологічна освіта майбутніх учителів філологічних спеціальностей:

1) є об'єктивованою у вищих навчальних закладах нормативними дисциплінами: «Історія України та історія української культури», «Культурологія», «Релігієзнавство» циклу гуманітарної й соціально-економічної підготовки студентів філологічних спеціальностей; «Вступ до українознавства», «Етногенез українців», «ЕтнODEMOграфічна історія України», «Етнолінгвістика», «Основи етнодержавознавства», «Основи лінгвокультурології» варіативної частини циклу підготовки освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» зі спеціалізацією «Українознавство»;

2) позитивно впливає на забезпечення готовності майбутніх фахівців виконувати соціокультурні функції професії вчителя філологічних спеціальностей, становлення

всіх складників дидактичної компетентності.

Соціальне значення культурологічної освіти актуалізується в умовах педагогічного університету, який сприяє розвитку широкої загальнокультурної освіченості майбутніх учителів філологічних спеціальностей, а також становленню системності дидактичного мислення. Культурологічна освіта є також одним із провідних чинників підвищення соціального статусу вчителя як висококультурної особистості й енциклопедично освіченого фахівця.

Аналіз освітнього процесу у вищих навчальних закладах дозволяє окреслити суперечності між теоретично декларованою метою формування цілісної особистості майбутнього вчителя і збереженням предметноцентрованої моделі професійної освіти на практиці; між орієнтацією педагогічного університету на фундаментальне загальнокультурне знання та нереалізованістю його у професійно-педагогічній діяльності майбутніх фахівців. Розв'язання цих суперечностей актуалізує проблему теоретичного і методичного забезпечення культурологічної освіти студентів у вищих навчальних закладах як засобу формування цілісності особистісної та дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Культурологічна освіта майбутніх учителів у педагогічно організованій системі формування фахової підготовки досліджувалась за такими конкретними аспектами [1; 2; 4; 7]: культура як предмет культурологічної освіти (Ю. Афанасьєв, Є. Бистрицький, Б. Єрасов, М. Каган, С. Кримський, Е. Маркарян, В. Межуєв, Е. Орлова, Ю. Павленко, М. Попович, В. Розін, А. Флієр); культурологічна підготовка студентів вищих навчальних закладів (Г. Васянович, Г. Дегтярьова, М. Лещенко, Л. Руденко, О. Щолокова); фахово спрямовані моделі культурологічної підготовки фахівця (Л. Кондрацька, В. Маслов, Т. Рейзенкінд); методичне забезпечення окремих компонентів культурологічної освіти студента (В. Бутенко, А. Капська, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Філіпчук).

Аналіз методологічної та методичної літератури з досліджуваної теми, а також практичного досвіду викладання культурологічних курсів у вищих навчальних закладах дозволяє зробити висновок, що в численних і вагомих за теоретичними і прикладними результатами надбаннях педагогічної науки залишається поза увагою проблема комплексного дослідження теорії та практики культурологічної освіти як процесу й результату педагогічно організованого залучення майбутнього вчителя філологічних спеціальностей до соціокультурного досвіду, що створює передумови для формування його дидактичної компетентності.

Мета публікації – розробити зміст культурологічного складника у процесі фахової підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Дидактична компетентність уможлиблює трансляцію соціокультурних знань відповідно до міри реалізації загальнокультурного потенціалу вчителя у різних видах його педагогічної діяльності.

Культурологічна компонента дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей: розкриває закономірності засвоєння знань, умінь і навичок і формування переконань і досвіду (особистісного на етапі інтеріоризації ціннісних орієнтацій); визначає обсяг і структуру змісту культурологічної освіти; удосконалює методи й організаційні форми навчання під час оволодіння навчальним матеріалом на курсах відповідного культурологічного спрямування; виховує особистість шляхом впливу навчального процесу того, хто навчається.

Інтегративна функція культурологічної компоненти у структурі дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей забезпечує цілісність процесу розвитку і використання особистісної інноваційно-акмеологічної культури [4].

Отже, головною функцією культурологічної компоненти є забезпечення продуктивного характеру дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Розроблення культурологічної компоненти дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей передбачає розвиток:

1) аксіологічного рівня, що передбачає засвоєння основних ціннісно-сміслових і нормативно-регулятивних настанов світових і національних культур, спрямоване на уведення особистості до соціокультурної дійсності, побудованої на основі ціннісних орієнтацій, надання підтримки у виборі індивідуально значимої аксіологічної системи в ситуаціях постійної зміни значущих цінностей;

2) комунікативного рівня, який передбачає оволодіння формами й засобами соціальної комунікації, провідними принципами здійснення діалогового (полілогового) спілкування шляхом оволодіння основними його механізмами й кодами в соціумі, орієнтованими на забезпечення процесів міжособистісної взаємодії в навчально-виховному процесі;

3) суб'єктно-інтеріоризаційного рівня, який передбачає оволодіння способами саморегуляції особистісного і фахового розвитку, засобами продуктивної активності, методами самостійного прирощення знання, як загальнокультурного, так і фахового, у їх спрямованості на соціокультурне становлення професійного досвіду особистості.

У методологічному плані розуміння дидактичної компетентності як інтегрованого цілого дозволяє спроектувати універсальний культурний механізм соціального успадкування вироблених способів діяльності і сформованих сутнісних сил людини, на педагогічну площину і стверджувати, що формування вчителя як суб'єкта фахової культури забезпечується процесом розпредмечення (пізнання культурного в індивідуальній формі); опредмечення (реалізація культурологічного змісту в індивідуальній діяльності особистості). Зазначений механізм передбачає діалектичний взаємозв'язок оволодіння досвідом фахової культури, опредмеченого в загальнокультурних знаннях, цінностях, спроектованих у площину педагогічної діяльності, та її розпредмечення, тобто розкриття особистісного смислу, оволодіння способами теоретичної і практичної творчої діяльності задля реформування педагогічного середовища, системи педагогічних цінностей.

Організаційно-методична система формування культурологічних цінностей майбутніх учителів філологічних спеціальностей ґрунтується на осмисленні етичних соціокультурних альтернатив як способів визначення стратегій життєдіяльності людини, постановки та розв'язання моральних колізій людського буття у їх історико-культурному вимірі. У процесі актуалізації й розвитку аксіологічного потенціалу культурологічної освіти майбутніх учителів філологічних спеціальностей формується система культурологічних цінностей студентів, що забезпечує функціонування мотиваційного складника самовизначення майбутніх учителів філологічних спеціальностей у просторі національної і світової культури й конструювання педагогічної діяльності на аксіологічних засадах.

Дидактичний супровід дозволяє виявити рівень розвитку емпатії і рівень усвідомлення екзистенційних смислів навчального тексту соціокультурного спрямування на основі його емоційного сприйняття.

Повноцінність розуміння тексту культури визначається здатністю відчувати його емоційний настрій передовсім вираження того, що міститься в зображенні, його узагальненому образі. Емпатія як уявне перенесення себе в думках, почуттях і діях іншого і структурирування світу за його зразком становить психологічний механізм, який

забезпечує процес співпереживання особистості, визначає ефект присутності, співучасті в подіях художнього твору. У процесі занурення в авторську модель дійсності усвідомлюється цінність культурних смислів для адресата культурного тексту.

Екзистенційна інтерпретація становить особисту відповідь на питання, з яким текст культури звертається до читача, яке можливе лише за умови діалогізації, реалізації власного ставлення до соціокультурної дійсності. Здатність усвідомлювати екзистенційні смисли тексту свідчить про сформованість емоційно-ціннісного ставлення до явищ соціокультурної дійсності, а отже, інтеріоризацію аксіологічних цінностей. Основними показниками рівня розвитку емоційно-ціннісного ставлення до тексту культури визначено: адекватність визначення основної емоційної модальності; оригінальність емоційних характеристик тексту культури; повноцінність відчуття екзистенціального сенсу тексту.

Результати діагностування системи аксіологічних цінностей майбутніх учителів філологічних спеціальностей покладено в основу чинників методичної організації культурологічної освіти студентів у вищій педагогічній школі у процесі формування дидактичної компетентності: 1) особистісна орієнтація культурологічної освіти майбутнього вчителя філологічних спеціальностей; 2) компаративізація культурологічного аналізу / герменетика смислів текстів соціокультурного спрямування; 3) діалогізація як умова формування емоційно-ціннісного ставлення студентів філологічних спеціальностей до соціокультурної дійсності.

Організаційно-методичне забезпечення культурологічного складника у змісті культурологічної освіти у процесі формування дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей передбачає застосування способів організації педагогічного процесу на основі визнання пріоритетності формування ціннісної свідомості студента філологічних спеціальностей: принципу єдності особистісного і фахового розвитку вчителя (ознайомлення майбутніх філологів із системою ціннісних уявлень культури, сутністю процесу набуття особистісних смислів і цінностей; розуміння механізмів ціннісного ставлення до життєдіяльності, механізмів його формування, орієнтації в галузі загальнокультурних цінностей, стійкості особистісної системи цінностей).

Отже, культурологічна освіта у процесі формування дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей набуває цінності для студента, якщо вона становить особистісну значимість. Окреслене дозволяє розв'язати суперечності сучасної вищої освіти майбутніх філологів між поданням культурологічно значущої навчальної інформації у межах нормативної частини циклу гуманітарної, психолого-педагогічної і професійної науково-предметної підготовки як засобу задоволення тих чи тих пізнавальних потреб і як процесу й результату оволодіння студентами універсальними основами загальнолюдської культури на засадах інтегральності, аксіологічності, антропологічності, полікультурності та фахового спрямування й подальшої інтеріоризації аксіологічних цінностей. Розв'язання окресленої суперечності уможливить ерудицію зменшити відсоток студентів філологічних спеціальностей із поверхневою ерудицією в межах культурологічної навчальної інформації.

Задля подолання труднощів студентів філологічних спеціальностей у плані виокремлення й об'єктивізації ціннісних смислів тих чи тих культурних явищ пропозицією було застосування експериментального чинника – компаративізації культурологічного аналізу смислів текстів соціокультурного спрямування; художніх текстів як порівняльно-історичного методу в гуманітарних науках, заснованого на зіставленні культурних характеристик [3; 5; 6; 7]. Компаративний метод спрямовує їх

на аналіз принципів смислів життєдіяльності людини в соціокультурному просторі; передбачає зіставлення досліджуваної культури з попередніми, синхронними або наступними в генетичному ряді національними культурами. У цілому компаративний метод відображає тенденцію сучасної епістемологічної парадигми до нелінійного мислення, компліментарності істини, зіткнення смислових альтернатив, є адекватним соціокультурним процесам із їх динамікою взаємовпливу і взаємодії традицій.

Компаративний аналіз у культурологічній освіті у процесі формування дидактичної компетентності майбутнього вчителя філологічних спеціальностей використано як експериментальний чинник, що сприяє виокремленню й об'єктивному аналізу студентом аксіологічних смислів текстів культури. Зіставлення трактування різними культурами загальної соціокультурної проблеми полегшує виокремлення провідної аксіологічної проблеми тієї чи тієї культури; дозволяє визначити тотожне і відмінне в різних культурах; стимулює усвідомлення альтернативності смислів людської життєдіяльності, виводить майбутніх фахівців на рівень осмислення власної соціокультурної позиції. Наводимо приклади компаративних методик, використовуваних під час викладання курсу «Лінгвістичний аналіз тексту» мовознавчого блоку фахової підготовки майбутніх філологів:

1. Завдання: сформулювати об'єкт і предмет, проблему дослідження наведених текстів у контексті аналогічних досліджень, а також відповідно до змісту гуманітарної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей; змісту навчання гуманітарних предметів у загальноосвітніх закладах:

І. Я пішла до літа у гості. Літо ж заховалось за осінь. І сказала строго зима, Що для мене літа нема... Підійшла до щастя несміло. На краєчок лави присіла. А воно – чуже, весняне – Навіть не впізнало мене... Ми так давно не святкували літа. Мій гість сказав: «Знайшла за чим жаліти? Зима – свята, а осінь – золота... А літо – від лукавого. Отак!»

ІІ. А з кожним роком холодніш Нам зими і коротші весни. І не встигає тануть сніг В короткій зривці поетеси... І од сніжинки до сніжинки Сильніш загорненість у шаль Плечей старіючої жінки. О листопад! Пора утрат... А ще болять. А ще ж цвіте! Згорає і зсихає димом. Я говорю на сотні тем, Але мовчу – на ту, одну... Що ж, домовчу. Тепер уже Мовчать лишилось недалеко... І сине сонечко любові зайде, закотиться за шаль... І коли стане білим-біле Усе: і сад мій, і волосся – Скажу: «А я тебе любила. Але тоді була вже осінь...» І все лишиться при мені. І сине сонечко любові Крізь домовину, землю, сніг – синітиме навівно, палко і (то вже – весняний мотив) – засвічуватиме фіалки, печальні квіточки цноти.

ІІІ. Даремно питати у квіту Про зиму. Яка там зима! Душа його віддана літу, А літа зимою нема...Розквітлася квітка – і квітне. Їй любо синіть чи жовтіть. І стільки у літєчка – літа! І стільки життя у житті!

2. Визначте ціннісні доміанти української й російської культур, представлені в поетичних текстах:

А) У ластівки – ластовенятко, / В шовковиці – шовковенятко, / В гаю у стежки – стеженятко, / У хмари в небі – хмаренятко, / В зорі над садом – зоренятко: / Вже народилися, / Лиш зажурилися / Старезна скеля над урвищем / Та дуба всохле стовбурище (М. Вінграновський);

Б) Кузнечик

Крыльикуя золотописьмом / Тончайших жил, / Кузнечик в кузов туза уложил / Прибрежных много трав и вер. / «Пинь, пинь, пинь!» – тарарахнул зинзивер. / О, лебедиво! / О, озари! (В. Хлебников).

3. Прочитайте наведені хоку (хайку), одна з яких у кожному варіанті є професійним перекладом творів Кобаяссі Ісса українською мовою, а друга – «деформованим» перекладом. Знайдіть оригінал і спробуйте пояснити, що саме в стилістиці або змісті допомогло визначити оригінальний твір як текст японської культури.

А) *Тремтить Росина. / Нехай життя наше – / теж як крапелька, але ...*

Б) *Тремтить Росина. / Життя наше / Теж у крапельці.*

3. Визначте особливості ідіостилю жанру хоку японського й українського авторів:

А) *Наші голоси – / Скорбні двійники / Мов крила вітру в стену;*

Б) *Навколо – хмари і лиховій. / Метелик сідає на / Білу пелюстку квітки. / І тремтить своїми прозорими крильцями.*

4. Здійсніть лінгвістичний аналіз тексту. Визначте, до якого напрямку в мистецтві належить текстовий фрагмент. Доведіть думку.

На місто насувалась гроза. Поважно й поволі повзла вона чорним драконом і, зрідка блимаючи своїми вогненними очима, грізно й незадоволено буркотіла. Весняне сонце, що весело посміхалося з голубої бані й кокетливо шпурляло на брук свої золоті проміння, остаточно зачарувало всіх: святкова публіка весело пливла по асфальтових тротуарах і, шмигаючи своїм строкатим вбранням, безтурботно шелестіла симпатичним, міським гомоном.

Але от гроза нарешті доповзла і дракон розкинув свої крила над околицею. І тоді якось враз, блискавично, над костюлом повисли темно-сині шмаття авангардних хмар і колись дальній грім уже забуркотів чітко, голосно і недвозначно. Якось враз над городом знялась курява й завертівся передгрозовий вихор. Закрапав рідкий, краплистий дощ (М. Хвильовий).

5. Перебуваючи на історичній землі, Т.Шевченко виконав кілька етюдів: «Богданові руїни в Суботіві», «Богданова церква в Суботіві», краєвид Чигирини із Суботівського шляху; за цими враженнями і спостереженнями було написано вірші «Розрита могила», «Чигирине, Чигирине...».

Завдання. Окресліть історичну проблематику цих творів у взаємозв'язку мистецтва й літератури.

6. Т. Шевченко був першим із митців, яких було залучено до створеної в 1845 р. Археографічної комісії в Києві. Об'їхавши Полтавщину, Чернігівщину, Київщину, Волинь та Поділля, зарисовуючи пам'ятки мистецької старовини, митець створив не тільки цінний документальний матеріал, але й засвідчує своєю спадщиною розуміння філософичності творів старої культури.

Будучи академіком гравірування на міді, митець поряд із традиційними класичними темами виконує низку гравюр на історично-побутову тематику (Верба), «Старець на кладовищі», «Сама собі в хаті господаря», «Дві дівчини», «Сонна жінка»).

Праці, за які Т. Шевченко дістає академічні відзнаки, є достатньо далекими від класицистичних ідеалів «Карла Великого». «Борець» (1838), «Хлопчик, що ділиться хлібом із собакою» (1840), «Циганка» (1841) мають окреслений стиль романтичного побутовизму. Не без впливу В. Штенберга у Шевченка (1844) народжується замисел «Живописної України», що мала створити за задумом тритомний альбом рисунків із текстами провідних українознавців тієї доби.

Завдання. Порівняйте мистецьку спадщину на історико-побутову тематику й художню (період романтизму), доведіть думку Євгена Маланюка про те, що «живописна Україна» Шевченка відображена в романтичних творах, які мали завжди конкретне реальне втілення, реалізуючи тісний взаємозв'язок із краєвидом, дійсністю, історією й, нарешті, долею народу».

Однією з особливостей представленої технології компаративного аналізу є спостереження над автентичним текстом культури як емоційно насиченого і максимально наповненого унікальним ціннісним змістом, що значною мірою мінімізує обсяг часу, відведеного на вивчення дисциплін нормативної частини професійної науково-предметної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей виключно за підручниками, які містять понятійно-фактичну інформацію й орієнтовані на одну несуперечливу авторську концепцію.

Пропозицією є організація роботи з першоджерелами соціокультурної інформації, метою якої є розвиток культури читання, педагогічна підтримка студентів у їхньому самовизначенні у просторі соціокультурних цінностей.

Отже, діалектика соціокультурного і фахового полягає в тому, що загальнокультурний розвиток особистості зумовлює вибір професії педагога і підготовку до її здійснення. У подальшому сам цей вибір і безпосередня педагогічна діяльність визначають шляхи культурного розвитку фахівця. Розуміння соціокультурних знань як функціонально необхідних учителеві будь-якої фахової спеціалізації, визнання дидактичної компетентності вчителя філологічних спеціальностей чинником розвитку учнів завдяки вираженням критеріям професійної значимості й наявності механізмів впливу, надає підстави стверджувати, що культурологічну підготовку вчителя варто розглядати як провідний складник його педагогічної освіти.

На подальший розгляд заслуговує розроблення компаративних методик лінгвістичного аналізу тексту у змісті підготовки майбутніх філологів, зокрема – відповідно до жанрової специфіки (мініатюра, гумореска / усмішка; рубаї; аннали (літописи); сонет; притча; епістола тощо) в соціокультурному контексті.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / [авт-уклад. С. У. Гончаренко]. – К. : Либідь, 1997. – 367 с.
2. Енциклопедія освіти : [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Жила С. В. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи : дис. ... доктора пед. наук; 13.00.02 / Жила Світлана Олексіївна. – К., 2004. – 575 с.
4. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.
6. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – [5-е изд.]. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.
7. Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі : дис. ... доктора пед. наук; 13.00.04 / Шевнюк Олена Леонідівна. – К., 2004. – 473 с.

УДК 378.147:784

Наталія Овчаренко

СЕМІОТИЧНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Овчаренко Н. А. Семіотичний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

У статті розглядається актуальна проблема реалізації семіотичного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Здійснено аналіз науково-теоретичного досвіду щодо визначення базових понять дослідження та

обґрунтовано теоретичні аспекти семиотичного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: семиотика, семиотичний підхід, майбутній учитель музичного мистецтва.

Овчаренко Н. А. Семиотический подход в профессиональной подготовке будущих учителей музыкального искусства к вокально-педагогической деятельности.

В статье рассматривается актуальная проблема реализации семиотического подхода к профессиональной подготовке будущего учителя музыкального искусства. Проанализирован научно-теоретический опыт относительно определения базовых понятий исследования и обоснованы теоретические аспекты семиотического подхода в профессиональной подготовке будущих учителей музыкального искусства.

Ключевые слова: семиотика, семиотический подход, будущий учитель музыкального искусства.

Ovcharenko N. A. The semiotic approach to professional training of the future teacher on music art to vocal pedagogical activity

Actual problem of applying semiotic approach to professional training of the future teacher on music art is discovered in this article. Scientific theoretic experience was analyzed relatively definition of basic terms of exploration and the theoretic aspects of semiotic approach in professional training of future teachers on music art were basided.

Key words: semiotics, semiotics approach, future musical art teacher.

У професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності є необхідним усвідомлення цінності і перетворювального впливу самого вокального мистецтва на особистість фахівця. Розв'язання такого завдання можливе завдяки реалізації семиотичного підходу до багатоаспектної і багатогранної проблеми смислу художнього твору та його усвідомлення, що надає змогу поглибити й наповнити новим змістом професійну підготовку вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Дослідження семиотичного підходу в музичному мистецтві ґрунтується на наукових працях з теорії семиотики різних наукових галузей та видів мистецтва: філософії (Ч. Пірс, К. Льюїс), культурології (В. Антонюк), літератури (Р. Барт, Ю. Лотман), психології (Ч. Морріс, Р. Якобсон), музикознавства (Л. Акопян, М. Арановський, М. Бонфельд, В. Москаленко, В. Холопова, С. Шип та інші). Однак методичний досвід реалізації семиотичного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності потребує наукового усвідомлення та систематизації.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні аспекти реалізації семиотичного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Завдання дослідження: здійснити аналіз науково-теоретичного досвіду щодо визначення базових понять дослідження; визначити особливості застосування семиотичного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Поняття «семиотика» у перекладі з грецької – учіння про знаки, наука про функціонування інформаційних знакових систем, за допомогою яких здійснюється спілкування в людському середовищі (природна мова, система мистецьких та

наукових засобів передавання думок та почуттів тощо) [6, с. 589]. У наукових працях семіотичні терміни не отримали сталих трактувань. Термін «семіотика» ввів Дж. Локк ще у XVII столітті, однак виникнення семіотики як науки про знаки відноситься до кінця XIX – початку XX століття, що завдячується американському філософу Чарльзу Сендерсу Пірсу та швейцарському лінгвісту Фердинанду де Соссюру. Семіотика намагається створити мову для дослідження знаків незалежно від того, утворюють вони самі по собі мову, чи є вони знаками науки чи знаками мистецтва (Ч. Морріс). На думку Ю. Лотмана, і нам є близькою ця позиція, під семіотикою слід розуміти науку про комунікативні системи і знаки, які використовуються у процесі спілкування [4, с. 6].

Універсальним до виявлення художніх смислів мистецьких творів є семіотичний підхід, знання якого мають витокami філософію та лінгвістику. Він за своєю сутністю розглядається як використання лінгвістики музичної мови, лінгвістичного аналізу художнього тексту, вперше був застосований у музичному мистецтві на початку XX століття. За останнє десятиліття XXI століття семіотичний підхід вийшов за межі філософії, лінгвістики та знайшов широке застосування в мистецтвознавстві, мистецькій педагогіці тощо. У творах мистецтва художні смисли надаються в закодованому вигляді. Водночас музика є своєрідним феноменом, спорідненим з іншими видами мистецтв, виявляючи свою специфіку. Музична проблематика, до якої відноситься і проблема смислотворення, обов'язково пов'язана з семіотикою, тобто музичною знаковістю і структурою мови (В. Суханцева). Застосування семіотичного підходу надає змогу майбутнім фахівцям виявити особливості мови музичних творів, що сприяє розкодуванню художніх смислів.

Досліджуючи проблему тексту і закладених у ньому смислів з позиції семіотичного підходу, Ю. Лотман зазначав, що текст становлять механізм, утворений як система різнорідних семіотичних процесів, у континуумі яких циркулює певне вихідне повідомлення [5, с. 9]. Отже, науковець чітко окреслює, що в полі зору семіотики перебувають механізми утворення тексту, тоді як саме повідомлення, смисл, на наш погляд, є предметом дослідження герменевтики. Художній текст можна розглядати як механізм, сконструйований так, щоб міг діяти безпосередньо, тобто незалежно від рефлексивної свідомості читача (глядача, слухача). Проте призначення семантичного аналізу, вважає автор, полягає в тому, щоб такі структури віднайти і зрозуміти, як вони працюють. На відміну від літературного тексту в музиці структури дані безпосередньо в нотному тексті, а смисл стає об'єктом рефлексії (М. Арановський).

Вивчаючи феномен української вокальної школи в контексті етнологічних проблем, В. Антонюк зазначила, що семіотичний підхід сприяє розумінню явищ національного вокального мистецтва як метакультурного феномену, а семіотичні аспекти мистецтва сольного співу є важливими складниками його соціокультурної місії – поліфункційного діалогу індивідууму та суспільства [1]. На наш погляд, поняття «семіотичний підхід» у музичному мистецтві необхідно розглядати як метод системного дослідження мови музичного твору. У результаті його реалізації уможливиться опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва методами семіотичного аналізу музично-поетичного тексту, який є важливим компонентом моделі виконавського аналізу вокального твору, що впливає на інтелектуальне сприймання музики майбутніми учителями музичного мистецтва. У дисертації Я. Іваницької, предметом дослідження якої став вокальний жанр – оперна вистава як семіотичний об'єкт, зазначається, що донині точиться дискусія щодо можливості називати музику знаковим явищем, бо вона позбавлена предметної конкретності та властивого знаку

співвідношення означення і означуваного (денотату та десигнату) [3]. Науковець зазначає, що з моменту написання музики утворюється перший нерозривний синтез, де композитор, з одного боку, є втілювачем процесу перекодування з вербального висловлювання на музичне, з іншого, – творцем нового тексту.

Семіотичний підхід є системним дослідженням музичного мистецтва та, на наш погляд, теоретичною базою для розв'язання естетичних проблем професійної підготовки майбутнього фахівця музичного мистецтва за умови реалізації семіотичного підходу, зазначає М. Бонфельд. Близькою нам є думка науковця, який вважає, що будь-який музичний твір, подібний знаку мови, становить цілісне матеріально-ідеальне утворення, що містить у собі єдність значимого і значущого. Це свідчить про те, що звучання музичного твору пов'язується у свідомості слухача з певним тільки цьому твору притаманним комплексом понять, уявлень, емоцій (духовних сутностей), що відрізняються від самого звучання, але перебуває з ним у специфічній єдності, чим і забезпечується сприйняття музики як визначеного змісту – смислу [2, с. 16]. Через дослідження музичної мови твору як виду художньої мови, що опосередковується на рівні субзнаків (морфем, елементів знаку, що мають широке поле потенційних знаків), у майбутніх фахівців формується континуальне музичне мислення (домінування безперервного потоку мислення, який сприяє готовому рішенням тих, хто сприймає твори мистецтва – важливо для будь-якої людини, у нетворчій діяльності така частина духовного світу не функціонує). На думку науковця, цілісний музичний твір утворює цілісний знак, у яком елементи залежать від цілого і навпаки – ціле залежить від елементів [2, с. 47]. Автор передбачає в дослідженні всі три виміри семіотики: «семантику – тобто відношення знака (субзнака) і значення, синтактику – відношення, що виникають між знаками (чи елементами знаків), прагматику – відношення між знаками і тими, хто користується ними» [2, с. 74]. Тож завдяки теоретичним висновкам автора уможливилось семіотична модель аналізу вокального твору з точки зору трикомпонентної моделі семіотики.

Урахування такої наукової думки у процесі здійснення виконавського аналізу вокального твору уможливило поетапність і цілісність дослідження його музичної мови майбутніми вчителями музичного мистецтва. До специфіки реалізації семіотичного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності необхідно віднести семіотичний аналіз музичного та поетичного тексту, що утворюють синергетичну єдність – мистецький твір.

Отже, на основі аналізу наукової літератури, висвітлюючи особливості реалізації семіотичного підходу окресленої нами проблеми, зробимо такі узагальнення:

- упровадження семіотичної моделі аналізу вокального твору з позиції трикомпонентної моделі семіотики сприяє поглибленому розумінню майбутніми фахівцями музичного мистецтва музичної знаковості і структури мови на основі єдності змісту і мови вокальних творів;

- зважаючи на те, що у полі зору семіотики перебувають механізми утворення тексту, важливими є знання: як такі структури віднайти та зрозуміти, як вони працюють;

- застосування семіотичної моделі аналізу вокального твору установлює нерозривний синтез композитора, поета та втілювача;

- семіотичний підхід надає змогу проаналізувати вокальний твір як синергетичну цілісність, що є завжди незавершеною.

Література

1. Антонюк В. Г. Феномен української вокальної школи в контексте

етнокультурологических проблем: дис. ... доктора культурол. наук: 24.00.01 / Валентина Геніївна Антонюк. – М., 2001. – 428 с. **2. Бонфельд М. Ш.** Музыка : Язык. Речь. Мышление. Опыт системного исследования музыкального искусства: [монография] / М. Ш. Бонфельд. – СПб. : Композитор Санкт-Петербург, 2006. – 648 с. **3. Іваницька Я. А.** Оперна вистава як семіотичний об'єкт / Я. А. Іваницька: автореф. на здобуття наук. ступ. канд. мистецтвознавства: спеціальність 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Я. А. Іваницька. – К., 2008. – 17 с. **4. Лотман Ю. М.** Семиосфера / Ю. М. Лотман. – СПб: Искусство – СПб, 2010. – 704 с. **5. Лотман Ю. М.** Текст в тексте / Ю. Лотман // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1981. – Вып. 15. **6. Сучасний словник-мінімум іншомовних слів /** уклали : О. Скопненко, Т. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2008. – 798 с.

УДК 331.361:356.13

Олена Павленко

ПРОФЕСІЙНА ВЗАЄМОДІЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗОВНІШНЬОКОМЕРЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Павленко О. О. Професійна взаємодія у процесі підготовки фахівців зовнішньокомерційної діяльності.

У статті розглянуто актуальні питання професійної взаємодії у процесі професійної підготовки фахівців із зовнішньокомерційної діяльності в контексті глобалізації і стандартизації. Автор визначив важливість у 21 столітті професійної взаємодії, коли організації і їхні співробітники стикаються з проблемами, поставленими глобалізацією. Акцентується на необхідності та доцільності професійної взаємодії у процесі розробки й імплементації міжнародних професійних стандартів фахівців з зовнішньокомерційної діяльності як уніфікованого інструменту інституційного розвитку організацій в епоху глобалізації. Автором описано цілі і сутність професійної взаємодії у процесі підготовки фахівців зовнішньокомерційної діяльності.

Ключові слова: професійна взаємодія, професійна підготовка, фахівці з зовнішньокомерційної діяльності, професійні стандарти, глобалізація, інституційний розвиток.

Павленко Е. А. Профессиональное взаимодействие в процессе подготовки специалистов внешнекомерческой деятельности.

В статье рассмотрены вопросы профессионального взаимодействия в процессе подготовки специалистов по внешнекомерческой деятельности в контексте глобализации и стандартизации. Автор определил важность в 21 веке профессионального взаимодействия, когда организации и их сотрудники сталкиваются с проблемами, поставленными глобализацией. Делаются акценты на необходимости и целесообразности профессионального взаимодействия в процессе разработки и имплементации международных профессиональных стандартов специалистов по внешнекомерческой деятельности как унифицированного инструмента институционального развития организаций в эпоху глобализации. Автором описаны цели и сущность профессионального взаимодействия в процессе подготовки специалистов по внешнекомерческой деятельности.

Ключевые слова: профессиональное взаимодействие, профессиональная подготовка, специалисты по внешнекомерческой деятельности, профессиональные стандарты, глобализация, институциональное развитие.

Pavlenko E. A. Professional interaction in the process of training foreign business activities.

The article deals with current issues of professional interaction in the process of foreign commercial activity specialist's professional training in the context of globalization and standardization. The author defines the important role of professional interaction in the 21st century, when organizations and their staff have the challenges caused by globalization. The focus is on the need and appropriateness of the professional interaction in the development and implementation of international professional standards for foreign commercial activity specialists as a unified tool for institutional development of organizations in the era of globalization. The author proved the EU Customs Blueprints as a basis for the standards of training foreign commercial activity specialists' development and described the objectives and nature of the World Customs Organization Professional Standards, which define goals and strategic objectives of customs officers and foreign commercial activity specialists training. Educational strategies and recommendations on the structure of training and curriculum elaboration are presented.

Key words: professional interaction, professional training, foreign commercial activity specialists, professional standards, globalization, capacity building.

Останнє десятиліття спостерігається суттєвий вплив як на державні служби, що регулюють зовнішньокомерційну діяльність, так і на комерційні організації, що нею займаються, регіональної економічної інтеграції й угод про преференційну торгівлю, а також нових комерційних ризиків і тих ризиків, що постійно змінюються. Ці тенденції зумовлені, насамперед, процесом глобалізації, який ставить перед світом на різних рівнях нові проблеми, у першу чергу, ініціативи зі спрощення торгівлі та з безпеки, поновлення професійного підходу до управління та функціонування державних служб та комерційних організацій, у тому числі йдеться про професійну взаємодію «митниця – приватний сектор (тобто бізнес)» тощо (www.wcoomd.org). Постає нагальне питання стратегічного управління людськими ресурсами, що висуває також нові вимоги до підготовки фахівців для зовнішньокомерційної діяльності.

Тому *метою статті* є аналіз професійної взаємодії у процесі підготовки фахівців зовнішньокомерційної діяльності у контексті глобалізації і стандартизації та розроблення рекомендацій щодо подальшого її вдосконалення й уніфікації.

Суттєвий інтерес становлять праці, у яких досліджуються проблеми освітніх і професійних стандартів (О. Овчарук, А. Тайджман, Т. Хьюсен, Г. Цітек), описуються основи стандартизації компетентностей на міжнародному та вітчизняному рівнях (І. Бабаєв, В. Биков, С. Бушуєв, Н. Бушуєва, Д. Віддоусан, О. Овчарук, О. Спирін, О. Трякіна) тощо. Різні аспекти неперервної професійної освіти в галузі митної справи, що є актуальним для теми нашого вивчення, досліджують науковці різних країн (А. Беляєва, А. Бекман, І. Васильєв, Д. Віддоусан, Л. Дебок, С. Дженнард, О. Конькова, В. Ледньов, Л. Лозбенко, М. Махмутов, О. Мельников, Г. Мінтцберг, Я.-Е. Янссон, О. Кангельдієв, А. Крупченко, О. Павленко, А. Панкратов, І. Погиба, А. Поро та інші). У багатьох дослідженнях [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7] підкреслюється, що від сучасного [митного] менеджера очікується глибше розуміння політичного, економічного та торгового середовищ, у яких нині функціонує бізнес і митниця, здатність застосовувати прогресивне управління й технологічні інструменти. Це підсилюється даними аналізу діагностичної місії Всесвітньої митної організації (далі – ВМО), що проводиться програмою ВМО COLUMBUS та увагою ВМО в межах програми PICARD до розробки й регіональної імплементації професійних стандартів

не тільки співробітників митних органів, але й бізнесу (приватного сектору), який співпрацює з митницею (www.wcoomd.org).

Важливою ознакою 21-го століття став факт професійної взаємодії, коли організації різних рівнів і їхні співробітники стикаються з проблемами, поставленими глобалізацією. Саме задля відповідності вимогам часу відбувається об'єднання зусиль комерційних структур і державних організацій, які їх контролюють чи регулюють їх діяльність, в аспекті вироблення, адаптації та імплементації уніфікованих вимог до процесів і процедур діяльності. Зазначене стосується й питань професійної взаємодії держави і бізнесу у процесі професійної підготовки фахівців із зовнішньокомерційної діяльності в контексті глобалізації і стандартизації. Насамперед слід наголосити на необхідності та доцільності професійної взаємодії у процесі розробки й імплементації міжнародних професійних стандартів фахівців, у тому числі й із зовнішньокомерційної діяльності, як уніфікованого інструменту інституційного розвитку організацій в епоху глобалізації.

Відомо, що співробітництво митниці й бізнесу є невід'ємним складником Рамкових стандартів безпеки і спрощення глобальної торгівлі SAFE (www.wcoomd.org). Важливість співпраці митниці й бізнесу для економічної конкуренції і безпечної торгівлі була підкреслена країнами-членами ВМО і представниками приватного сектору на останніх засіданнях Ради митного співробітництва, де було схвалено пропозицію щодо розроблення керівних принципів з надання допомоги країнам-членам ВМО у встановленні партнерських відносин з бізнес-спільнотою. Секретаріат ВМО розпочав роботу щодо збору різнопланової і детальної інформації про передовий досвід і кращі практики країн-членів для створення партнерських відносин з юридичними особами з приватного сектору і про методи проведення зустрічей консультативного характеру.

Повторне використання зібраної інформації було розглянуто на зустрічі Робочої групи з питань Рамкових стандартів безпеки і спрощення глобальної торгівлі SAFE (жовтень 2013 р.), а також на засіданні Постійного технічного комітету (листопад 2013 р.). Згодом (грудень 2013 р., Дублін/ Ірландія) Секретаріат звітував на сесії Політичної комісії ВМО про результати роботи (www.wcoomd.org).

Пильна увага до питань професійної взаємодії прослідковується й у стратегічному документі ВМО «Стратегія ВМО ПІКАРД 2020»/ «WCO PICARD STRATEGY 2020», де проголошується необхідність уніфікації і стандартизації підготовки кадрів для митних адміністрацій та бізнесу, який працює у сфері зовнішньоекономічної діяльності (www.wcoomd.org).

Паралельно в Європі відбуваються подібні процеси: робота Директорату Європейської Комісії TAXUD з розробки рамкових компетенцій митників, яка тривала впродовж трьох років (2011–2013) завершилася. Розпочалася фаза апробації й імплементації [8].

Піднімається питання щодо адаптації раніш розроблених ВМО Професійних стандартів митників / WCO Professional Standards [5] або ж використання їх як основи для підготовки професійних стандартів фахівців у галузі зовнішньокомерційної діяльності. Такий підхід убачається нам доречним, зважаючи на те, що глобалізація та жвава міжнародна торгівля висувають свої, багато в чому однакові, вимоги до компетентностей фахівців як із державної (насамперед, митної) служби, так і з приватного сектора. Для обох секторів (державного і приватного) йдеться про прогнозовану збіг стандартних вимог, що висуваються в обох секторах, до компетентностей стратегічних і операційних менеджерів, фахівців інспекторського

складу. Важливо те, що Професійні стандарти ВМО визначають мету і стратегічні завдання підготовки митних офіцерів і фахівців з приватного сектора економіки – спеціалістів із зовнішньокомерційної діяльності.

Серед загальновизнаних інноваційних інструментів упровадження міжнародних стандартів фахівців ззовнішньокомерційної діяльності слід насамперед зазначити такі: програму електронного навчання ВМО CLIKC (www.wcoomd.org) як найактуальніший у глобальному світі сучасний інструмент глобальної освіти; методичний інструмент ВМО «The WCO Capacity Building Development Compendium» [9]; навчально-методичний інструмент Європейської Економічної Комісії ООН зі спрощення світової торгівлі «Trade Facilitation Implementation Guide» (<http://www.unece.org>); керівництво зі спрощення світової торгівлі «Trade Facilitation Implementation Guide», розроблений Світовою Організацією Торгівлі (http://www.wto.org/english/tratop_e/tradfa_e/tradfa_e.htm); навчально-методичні посібники Місії ЄС EUBAM, а саме: «Інструменти ефективного управління» та посібник для фасилітаторів [10; 11].

Слід відзначити і поодинокі факти, але вони є також важливим механізмом у загальному стратегічному ланцюжку інституційного розвитку митних адміністрацій і їхньої співпраці з приватним сектором економіки. Так, наприклад, загальновизнано, що одним із пакетів стратегічного розвитку Всесвітньої митної організації і її країн – членів є Пакет з економічної конкуренції (www.wcoomd.org). План дій щодо зазначеного Пакету було ухвалено на сесії Політичної комісії ВМО у грудні 2012 року. Цей план передбачає регіональний підхід з урахуванням розбіжностей в економічних потребах країн – членів ВМО, й у зв'язку з цим зазначеним планом передбачено проведення семінарів задля визначення регіональних пріоритетів і необхідних заходів, які, можливо, в подальшому будуть викладені у стратегічних планах. У листопаді 2013 року було організовано у співпраці з Секретаріатом ВМО та транснаціональними організаціями – представниками приватного сектору регіональний семінар з Пакету економічної конкуренції.

Деякі міжнародні організації, діяльність яких пов'язана з міжнародною торгівлею, (наприклад, Міжнародний Союз Автоперевізників (IRU), Всесвітня митна організація (WCO)), митні адміністрації та навчальні установи визнають наявність спеціального набору знань, навичок і поведінки, які є необхідними для виконання митницею та приватним сектором своїх завдань у галузі зовнішньої торгівлі. В деяких країнах було розроблено спеціальні навчальні програми, але до недавнього часу не було координації або стандартизації цих окремих зусиль. Економічна Комісія ООН (UNECE) та ВМО у 2012–2013 роках виступили з ініціативами щодо розроблення стандартів для підготовки фахівців у сфері міжнародної торгівлі. Створено міжнародні робочі групи з розроблення стандартів (<http://www.unece.org/trade/wp6/educationstandardization.html>; www.wcoomd.org).

Нині навчальні заклади можуть вносити до своїх навчальних програм узгоджені міжнародними організаціями стандарти для митників, одночасно задовольняючи національні критерії акредитації. Дійсно, у світі є кілька навчальних закладів, які ініціювали пілотні програми, що базуються на основі нових Професійних стандартів ВМО, серед них і Академія митної служби України. Одночасно почалася активна робота з розроблення й апробації професійних і освітніх стандартів для фахівців у галузі міжнародної торгівлі.

Здійснений нами аналіз засвідчив, що професійна взаємодія навчальних закладів (академій, університетів, професійних шкіл тощо) робить їх ключовими гравцями в

таких процесах, як:

- регіональна синергія;
- тестування, адаптація та імплементація міжнародних професійних стандартів на національних рівнях;
- розвиток, легалізація та імплементація національних освітніх стандартів, навчальних програм, які розроблені на основі Професійних стандартів ВМО, інших міжнародно визнаних стандартів;
- вони можуть (і мають змогу) розвивати стандарти змісту освіти і стандарти навчальних досягнень, створювати можливість навчатися (така можливість сама по собі розглядається науковцями (О. Овчарук) як стандарт).

Отже, професійна взаємодія міжнародних (зокрема й торговельних) організацій і навчальних закладів виявляється в тому, що міжнародні організації пропонують навчальним закладам свої Професійні стандарти як критерії якості професійної підготовки.

На нашу думку, наступними кроками на різних рівнях мають бути наступні.

1). На глобальному рівні:

- розроблення міжнародних уніфікованих професійних стандартів для фахівців у сфері міжнародної торгівлі;
- розроблення зорієнтацією на зазначені Професійні стандарти базових навчальних планів.

Необхідно збирати найкращий практичний досвід комерційних організацій і навчальних закладів у цьому напрямку та обговорювати його. Основним результатом цієї роботи має стати розроблення як самих стандартів, так і інструментів їх упровадження, наприклад, практичних рекомендацій для імплементації професійних стандартів.

2). На регіональних і національних рівнях:

- розроблення стратегій (регіональних, національних, відомчих), а також політики й планів дій щодо адаптації під національні потреби, а також імплементації Професійних стандартів для фахівців у сфері міжнародної торгівлі, розроблення національних керівництв/рекомендацій з імплементації стандартів; розвиток й укріплення інституційного потенціалу;
- актуалізація на основі Професійних стандартів для фахівців у сфері міжнародної торгівлі національних професійних та освітніх стандартів для фахівців зовнішньокомерційної діяльності, навчальних програм і навчально-методичного забезпечення;

– проведення національної сертифікації/акредитації оновлених навчальних програм підготовки і підвищення кваліфікації фахівців у галузі міжнародної торгівлі (зовнішньокомерційної діяльності).

1. Уніфіковані вимоги в епоху глобалізації є основою для впровадження стандартів діяльності (професійних) та освітніх стандартів на глобальних, регіональних і національних рівнях, що надає змогу забезпечення загальних вимог до компетенцій співробітників зовнішньокомерційних організацій в усіх країнах, з одного боку, а з іншого, – створює умови до гармонізації та спрощення процесів і процедур міжнародної торгівлі.

2. Стандарти освіти будуть функціонувати як інструмент модернізації освіти, що надає змогу: створити єдиний освітній простір; підсилити роль регулювання навчальних закладів у системі безперервної освіти; забезпечити еквівалентність освіти, що надається в різних формах (очна, заочна, дистанційна; навчання, підвищення кваліфікації тощо); привести зміст освіти у відповідність до потреб часу і завдань щодо

розвитку країни; створити умови для диференційованого навчання тощо.

3. За допомогою зацікавлених міжнародних організацій можливо і необхідно проводити дії, що базуються на наукових даних і на регіональних/національних контекстах, проводити їх моніторинг. Проте для сталого розвитку, нарощування потенціалу інституційного розвитку країн важливим є дійсно міжгалузевий підхід до мобілізації ресурсів і знань учасників міжнародної торгівлі по всьому світу, об'єднання їхніх зусиль.

4. Зміни не тільки у стратегіях, стандартах, але й у самих підходах до розбудови потенціалу будуть поступовими. У національних стратегіях слід передбачити чіткий план довгострокових сталих заходів та практично досяжні завдання на короткотерміновий та проміжні періоди.

5. Реалізація всіма країнами стратегії модернізації на основі розроблених та прийнятих країнами рамкових стандартів сприятиме спрощенню міжнародної торгівлі – одного з найбільш важливих і позитивних досягнень.

Література

1. **Павленко О. О.** Механізми та інструменти інституційного розвитку митних адміністрацій / О. О. Павленко // Науково-методичний семінар «Упровадження міжнародних стандартів шляхом використання платформи електронного навчання ВМО», Академія митної служби України. – Дніпропетровськ, 2012.
2. **Павленко О. О.** Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної освіти : дис. докт. пед. наук. 13.00.04 / О.О. Павленко. – Дніпропетровськ. – 2010.
3. Рекомендації державної митної служби України до варіативних частин освітньо-професійних програм підготовки магістрів для митної служби / П. В. Пашко, Є. В. Гармаш та ін. // Академія митної служби України. – Дніпропетровськ, 2010.
4. **Buyonge C.** East and Southern Africa benefits from new MBA with Customs specialization // WCO News. – October 2011. – № 66. – p. 38–39.
5. **PICARD.** Professional Standards. – World Customs Organization, Brussels. – 2008. – 46 p.
6. **Poro A.** European Customs training community benefits from new knowledge sharing tool // WCO News. – February 2011. – № 64. – p. 32–33.
7. **Widdowson D.** Raising the academic standing of the Customs profession // WCO News. – February 2011. – №64. – p. 29–30.
8. **Reiser B.** EU Competency Framework for the Customs profession // PICARD Conference, St. Petersburg, 18–20 September 2013 / EU Commission DG TAXUD / R3. – 2013.
9. The WCO Capacity Building Development Compendium / A Columbus programme phase 2. Implementation tool – World Customs Organization. – 2009. – 188 p.
10. Інструменти ефективного управління // Навчально-методичний посібник [для проведення навчального курсу] / під ред. В. Заложа, Б. Литовченко. – К.: ВАІТЕ, 2012. – 196 с.
11. Учебно-методическое пособие для подготовки тренеров-фасилитаторов курса «Инструменты эффективного управления» / под общ. ред. В. Заложа. – Одесса, 2013. – 126 с.

УДК 378.016:82'276.6

Людмила Петько

ІМПЕРАТИВ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПЕРСПЕКТИВ – ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО ІНШОМОВНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ

Петько Л. В. Імператив глобалізаційних перспектив – формування професійно спрямованого іншомовного навчального середовища в умовах університету.

У статті розглянуто теоретичні та практичні вектори глобальних перспектив України. Визначено роль університету в економічній, соціальній та культурній

глобалізації, що, у свою чергу, висуває нові імперативи до володіння іноземними мовами професійного спрямування випускниками вищої школи. У зв'язку з цим обґрунтовується необхідність формування професійно спрямованого іншомовного навчального середовища в умовах університету.

Ключові слова: економічна глобалізація, соціальна глобалізація, культурна глобалізація, вища освіта, університет, студенти, професійно спрямоване іншомовне навчальне середовище.

Петько Л. В. Императив глобализационных перспектив – формирование профессионально направленной иноязычной среды в условиях университета.

Статья посвящена теоретическим и практическим векторам глобальных перспектив Украины. Рассматривается роль университета в экономической, социальной и культурной глобализации, что, в свою очередь, предъявляет новые императивы к владению иностранными языками профессиональной направленности выпускниками высшей школы, в связи с чем обосновывается необходимость формирования профессионально направленной иноязычной среды в условиях университета.

Ключевые слова: экономическая глобализация, социальная глобализация, культурная глобализация, высшее образование, университет, студенты, профессионально направленная иноязычная среда.

Pet'ko L. V. The imperative of globalization perspectives – the formation of the professionally oriented foreign language educational environment in the conditions of university.

The article reveals theoretical and practical aspects of global perspectives of Ukraine. It examines the role of the university in economical, social and cultural globalization, which in its turn sets new imperatives of University graduates' foreign language mastering in professional field. In this context the necessity of professionally-oriented foreign language environment in terms of university is proved.

Key words: economic globalization, social globalization, cultural globalization, higher education, university, students, professionally oriented foreign language environment.

Вітчизняні науковці визначають економічний розвиток України в XXI ст. під впливом техноглобалізму, що унеможливило існування країни в технологічному вакуумі, без розвитку власної науково-технологічної індустрії, використання кращих світових надбань у цій галузі. Пріоритет надається «динамічному освоєнню базових технологій і виробництв шостого технологічного укладу, які відкривають широкі можливості щодо приєднання до чергової хвилі економічного зростання» [1, с. 312].

Глобалізація (англ. globalization) – процес всевітньої економічної, політичної та культурної інтеграції та уніфікації, який розглядається як планетарне явище, основними наслідками якого є міжнародний поділ праці, міграція в масштабах усієї планети капіталу, людських та виробничих ресурсів, стандартизація законодавства, економічних та технічних процесів, зближення культур різних країн [3].

Виходячи з наукових позицій дослідників, для досягнення стратегічної мети в розвитку України пропонуються такі першочергові заходи: 1) виокремлення як національного пріоритету сектору інноваційного виробництва (Україна потребує масштабного розгортання стратегії технологічного прориву і програми її реалізації; в умовах жорсткої конкуренції акценти розставляються на здатності створення й ефективного використання передових технологій, які розглядаються як форма реалізації науково-технічних знань; 2) підвищення індексу технологічного розвитку (відбудеться за умов політики відкритості та залучення зарубіжного науково-

технологічного потенціалу); 3) розроблення конкретних механізмів адаптації України до глобальних процесів технологічної інтеграції (стимулювання розвитку інноваційної діяльності, розвинена система науки та освіти, різноманітні форми міжнародного науково-технічного і технологічного співробітництва (технопарки, спільні науково-технічні проекти, програми тощо); 4) інтернаціоналізація і трансфер технологій (розглядається як умова формування економіки знань); 5) стратегія сприяння розвитку міжнародного науково-технологічного співтовариства; 6) розвиток зв'язків зі світом високих технологій [1, с. 312–314].

Отже, маючи відносно достовірну інформацію щодо шляхів розвитку України у третью тисячолітті, можна констатувати, що такий напрямок буде забезпечений завдяки інноваційній освіті, яка слугуватиме підготовці фахівця нового типу, а вивчення іноземних мов посідатиме одне з пріоритетних місць.

Навчання іноземної мови у вищій школі зорієнтовано на створення такого професійно спрямованого іншомовного середовища, яке за мету визначає не тільки здатність до міжкультурного спілкування, а й формування в майбутніх випускників університетів умінь і навичок професійного використання іноземної мови у своїй подальшій професійній кар'єрі.

Низка останніх оприлюднених державних документів – Указ Президента України «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» (2013 р.) [6], Державна цільова науково-технічна та соціальна програма «Наука в університетах» на 2008–2017 рр.» [11], наказ МОН «Щодо затвердження Примірною положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України» (2013 р.) [10], прийняття Педагогічної Конституції Європи (2013 р., Німеччина) [7], а також Рекомендації МОП/ЮНЕСКО (стосовно статусу учителів, 1966) [20], Рекомендації ЮНЕСКО (стосовно статусу викладацьких кадрів вищих навчальних закладів, 1997 р.) [12], Лісабонські домовленості (визнання кваліфікацій у галузі вищої освіти, 1997) [22], Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО, 2011) [5] окреслюють інтеграцію вітчизняних університетів до європейського науково-освітнього простору передбачають перегляд змісту освіти, педагогічної зокрема, створення в Україні конкурентоспроможної системи генерування знань у контексті викликів глобалізаційних перспектив, а це вимагає від педагогічної освіти «визначення принципів моделювання стратегій навчання, стратегічне навчання, дослідницька комунікативна стратегія навчання, лідерство вчителя як його потенційно сильна стратегія навчання» [7], де опорою сучасної освітньої стратегії та нових стандартів розглядають технології та іноземну мову.

Характеризуючи вплив глобалізації у кожній галузі суспільства, виокремлюють такий комплекс проблем у соціальній галузі: динаміка багатства і бідності, проблема нерівності, безробіття, неконтрольована міграція, «викачка мізків», демографічні та екологічні проблеми. Водночас гостро стали виявлятися негаразди в культурному вимірі: проблеми культурної, релігійної і національної ідентичності, проблема віртуалізації, уніфікація (її наслідки як масовізація і соціокультурна шаблонізація) [9].

Задля виявлення та вивчення глобалізаційних тенденцій серед 208 країн світу за 2012 р., ми дослідили показники першої десятки, а також США, України, Росії, Японії, Китаю та Польщі за інтегральним глобалізаційним індексом (ГІ), індексом економічної глобалізації (ЕГ; економічні потоки, економічні обмеження, обсяги міжнародної торгівлі, прями іноземні інвестиції, торговельні обмеження), індексом соціальної глобалізації (СГ; культурна комунікація, міжнародний туризм, показники персональних контактів (комунікація): телефонний трафік, індивідуальні трансфери,

міжнародне листування, інформаційні потоки, інформаційно-комунікаційні технології (користувачі Інтернетом, доступ до телебачення, газет), індексом політичної глобалізації (ПГ; кількість укладених міжнародних угод, чисельність іноземних посольств (представництв) у країні).

Як представлено на таблиці 1, у першій десятці глобалізаційного індексу перебувають європейські країни, тільки Сінгапур посідає 5 місце. В індексі економічної глобалізації пріоритет знову належить європейським державам (7 країн), але на перше місце вийшов Сінгапур, на 9 та 10 місцях опинилися країни Перської затоки: Бахрейн та ОАЕ (зрозуміло, що це пов'язано з видобутком нафти, розгортанням транснаціональних компаній). Показники індексу соціальної глобалізації засвідчують перевагу країн Європи (8 країн), хоча Сінгапур посів 3 місце, а Канада – 7 місце.

Таблиця 1

**Показники інтегрального глобалізаційного індексу КОФ
серед країн світу за 2012 р.**

Місце	Країна	ГІ	Країна	ЕГ	Країна	СГ	Країна	ПГ
1	Бельгія	2,76	Сінгапур	7,39	Кіпр	1,76	Італія	8,43
2	Ірландія	1,95	Люксембург	4,63	Ірландія	1,43	Франція	8,24
3.	Нідерланди	0,94	Ірландія	3,27	Сінгапур	1,4	Бельгія	7,91
4.	Австрія	0,55	Мальта	2,23	Австрія	8,28	Австрія	7,31
5.	Сінгапур	9,18	Бельгія	2,15	Бельгія	89,75	Іспанія	96,68
6.	Швеція	8,23	Нідерланди	1,91	Швейцарія	89,43	В.Британія	96,43
7.	Данія	88,11	Угорщина	0,50	Канада	8,72	Швеція	5,86
8.	Угорщина	87,38	Швеція	8,98	Нідерланди	7,87	Польща	5,17
9.	Португалія	86,73	Бахрейн	8,96	Данія	6,19	Португалія	4,36
10.	Швейцарія	86,64	ОАЕ	8,74	Франція	5,65	Канада	4,16
26.	Польща	79,10	44 місце	2,78	26 місце	7,02	26 місце	0,82
35	США	74,88	79 місце	0,83	29 місце	6,24	22 місце	2,47
44.	Україна	68,48	61 місце	7,39	69 місце	7,02	43 місце	6,33
47.	Росія	67,35	98 місце	4,56	46 місце	6,96	46 місце	5,69
55.	Японія	64,13	120 місце	45,84	51 місце	4,57	33 місце	8,91
73.	Китай	59,37	107 місце	51,25	93 місце	8,09	41 місце	6,70

Джерело: побудовано за: KOF Index of Globalization [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://globalization.kof.ethz.ch/> [20]

Нарешті, індекс політичної глобалізації показав також лідерство європейських країн (8), тоді як Канада посіла 10 місце.

Привертають увагу показники Польщі, України, Росії, Японії та Китаю, серед яких Польща – лідер. За індексом соціальної глобалізації Україна посідає 69 місце, а ПГ – 43 місце.

Наведені вище результати аналізу динаміки індексу глобалізації (щільність, упорядкованість, структурованість показників) дозволяють говорити про системний характер глобалізаційного процесу і пріоритетність європейського вектору економіко-соціально-політичного індексів глобалізації.

Хоча треба додати, що сучасне технологічне «ядро» глобальної економіки становить вузьке коло країн (Японія, США, ФРН, Великобританія, Франція), які володіють 46 макротехнологіями з 50, що забезпечують світове виробництво високотехнологічної продукції. Також вони контролюють близько 80% світового ринку високих технологій, де США є монополістом, а саме: США – 20–22 макротехнологій, Німеччина – 8–10, Японія – 7, Великобританія та Франція – 3–5, на

Швецію, Італію, Швейцарію, Норвегію припадає по 1–2 [15, с. 6].

Питання аналізу й оцінки впливу техноглобалізму на модифікацію економічного циклу знайшли своє відображення в науковому доробку А. Поручника, Л. Антонюк [1, с. 125]. Науковці з'ясували, що колосальна частка світових винаходів сконцентрована у 12 найбільш технологічно розвинutih країнах світу, завдяки проведенню ними ефективної інтеграції фундаментальної та прикладної науки, також вони зосередили світовий фінансовий, технологічний, кадровий та інтелектуальні ресурси, монополізували права на володіння ними. Варто підкреслити той факт, що із загальної кількості патентів, які щорічно реєструються в Бюро патентів і торговельних марок США (U.S. Patent and Trademark Office, USPTO), американським представникам належить близько 60% (із загальної кількості), японським – 25%, німецьким – 10%, французьким – 5%.

З огляду на викладене актуальним постає мовне питання, тому що багатомовність стала ознакою і суттю Європи. До того ж, англійська мова розглядається вже не як іноземна, а як міжнародна мова, чому активно слугують глобалізаційні процеси, а виникнення комп'ютеризації та Інтернету недосяжно для інших мов поширило англійську в мовно-інформативному просторі (біля 90% всієї інформації в Інтернеті подається англійською мовою), незнання якої стає перешкодою для перспектив майбутнього спеціаліста.

Якість професійної підготовки фахівців різних спеціальностей, педагогів зокрема, є важливим завданням державної освітньої політики, розв'язання якого набуває своєї гостроти в сучасному глобалізаційному процесі та визначенім Україною курсом на євроінтеграцію. Процес підготовки вчителя – довготривалий, основи якого закладаються в університеті.

Маючи достатній досвід педагогічної роботи, ми виокремили такі проблеми і суперечності щодо формування професійно спрямованого іншомовного навчального середовища в умовах університету: 1) традиційною системою викладання іноземної мови (ІМ) у відриві від професійно спрямованого навчального середовища в умовах університету; 2) потребами суспільства та особистості студента в переході до діяльнісного методу навчання, функціонально-цільового підходу і реальною підготовкою до професійної педагогічної діяльності в певному соціумі; 3) наявною у практиці педагогічного університету усталеною системою підготовки студентів засобами іншомовної освіти та особистісно розвивальним характером навчання ІМ; 4) організацією навчання ІМ студентів у відриві від психолого-педагогічних дисциплін, фахових методик і необхідністю реалізації міждисциплінарних зв'язків задля покращення якості навчання ІМ; 5) створення інтегрованих навчальних планів; 6) усвідомленням студентами необхідності і значущості розвитку іншомовної професійної компетентності і недостатнім рівнем її сформованості; 7) розроблення цілісної системи роботи з талановитими студентами, формування їхнього наукового та професійного зростання; 8) неготовність викладацького корпусу до інноваційної діяльності.

З-поміж основних чинників, що впливають на формування позитивної мотивації до оволодіння іноземною мовою у студентів немовних ВНЗ, виокремлюють такі: 1) зміст навчального матеріалу; 2) організація навчальної діяльності; 3) застосування комунікативного підходу до навчання іноземної мови; 4) застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання іноземної мови; 5) стиль педагогічної діяльності педагога (інтелектуальна мобільність, комунікабельність, позитивне сприйняття нового, готовність до професійного й особистісного зростання) [8, с. 244–245].

Тому створення професійно спрямованого іншомовного навчального середовища в умовах вищої школи постає актуальною проблемою сьогодення і повинно бути зорієнтоване на формування у студентів лінгвосоціокультурної компетенції, яка передбачає соціолінгвістичну, соціокультурну, соціальну компетенції.

Як слушно наголошує Ю. Юринець, у другій половині ХХст. «назріла необхідність, у контексті нових суспільно-політичних і соціогуманітарних реалій, проведення системних освітніх реформ у багатьох країнах світу, розгортання активних процесів інтернаціоналізації й міжнародної кооперації в галузі вищої освіти, нагадати Європі про історичну місію університетів, актуалізувати вікові цінності та традиції університетської освіти, що і спричинило прийняття Великої Хартії Європейських Університетів» [16, с. 102], 25-річчя якої святкували у вересні 2013 р. у стінах Болонського університету (Італія).

Слід також узяти до уваги, що серед університетів Європи та світу найбільше представництво у Великій хартії університетів має Італія – 50, Іспанія – 39, Велика Британія – 32, Німеччина – 30, Україна – 30, Польща – 23, США – 21, Туреччина – 20, Казахстан – 18, Росія – 12, Грузія – 4, Вірменія, Азербайджан, Молдова, Туркменістан – по 1 університету. Таке чисельне приєднання університетів України до Великої хартії університетів свідчить про прагнення до творчої колективної діяльності у світовому університетському співтоваристві [19].

У Преамбулі Великої Хартії Європейських Університетів (1988) наголошується, що майбутнє людства значною мірою залежить від культурного, наукового і технічного розвитку, зосередженого в центрах культури, знання і досліджень, якими є справжні університети, а завдання університетів щодо поширення знань серед нових поколінь передбачає, що в нинішньому світі вони також повинні служити суспільству в цілому і що культурне, соціальне й економічне майбутнє суспільства вимагає, зокрема, значного внеску в подальшу освіту [2].

Звертаючись до розгляду ролі глобалізації, П. Скотт зазначає, що остання актуалізує університети в поширенні національних культур, сприяє стандартизації навчання, обмежує бюджетні можливості розвинених країн [13, с. 3–4].

Водночас В. Тітарчук акцентує увагу на тому, що культурна глобалізація вищої освіти є нерівномірним, суперечливим і складним явищем. Розглядаючи теоретичний інструментарій аналізу цього феномена, очевидним стає факт, що глобалізація вищої освіти веде до якісно іншого утворення – «космополітичного» університету, побудованого на культурних цінностях західного світу. Автор наголошує, що скористатися перевагами цього процесу зможуть лише країни євроатлантичної цивілізації з певним набором соціокультурних характеристик.

Виходячи з цього, дослідниця визначила такі наслідки для культурної глобалізації української вищої школи: 1) популяризація глобальних мультикультурних цінностей; 2) посилення світового домінування євроатлантичної культури; 3) поява зарубіжних освітніх провайдерів на території національних держав; 4) втрата національної культури та ідентичності [14, с. 3–4].

У свою чергу Інститут статистики ЮНЕСКО [4], будучи провідним центром з міжнародних статистичних даних у галузі освіти (охоплює понад 200 країн), розробив МСКО задля впорядкування освітніх програм та відповідних кваліфікацій за рівнями та галузям освіти.

Ми вивчили зміст програм вступних випробувань до магістратури у 2013 р. в Україні та в інших країнах СНГ. Якщо вступники українських вишів обов'язково повинні складати вступне випробування до магістратури з іноземної мови за

професійним спрямуванням (згідно з вимогами Концепції організації та підготовки магістрів в Україні (2009), то в Білорусії, Росії іноземну мову за професійним спрямуванням вступники до магістратури не складають, тоді як у Казахстані, крім державної мови, складається іноземна та російська мови, в Азербайджані (крім профільного комплексного іспиту) перевіряється інтелектуальний рівень вступника (логічне мислення), знання з інформатики та іноземної мови.

При цьому треба врахувати, що США перетворили національну систему освіти не тільки на знаряддя культурного впливу, а й на досить успішний бізнес-проект (популярність здобуття освіти в США та престижність диплому). Статистика свідчить: щороку США отримують освіту близько 650 тис. іноземних студентів (1/3 загальноосвітнього показника), тоді як у Великобританії навчається біля 270 тис. іноземних студентів (університети та коледжі), у Франції – 120 тис. іноземних студентів, у свою чергу, Японія планує залучити до навчання до 130 тис. іноземних студентів [1, с. 135].

З огляду на вищезазначене сучасні підходи до освіти вимагають переосмислення сутності та завдань навчання іноземної мови в умовах вищої школи, тоді як передавання знань від викладача до студента не є досить ефективною у процесі їхньої професійної підготовки. Якісна професійна підготовка майбутніх випускників вищої школи передбачає оволодіння ґрунтовними базовими знаннями, комунікативними вміннями, навичками іншомовного спілкування за професійним спрямуванням.

Особливої уваги набуває проблема мовленнєвотворчої діяльності, що передбачає володіння студентами різними формами роботи над мовним матеріалом з орієнтацією на майбутню професію, отримання глибоких знань з іноземної мови завдяки вміло організованому та сформованому професійно спрямованому іншомовному навчальному середовищу в умовах університету.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що відповідно до показників інтегрального глобалізаційного індексу, індексу економічної глобалізації, індексу соціальної глобалізації, індексу політичної глобалізації Україна посіла серед 208 країн світу відповідно 44 місце, 61 місце, 69 місце та 43 місце. (табл. 1.), що свідчить про активні глобалізаційні перспективи нашої держави.

При цьому слід урахувати й те, що процес входження України до європейського культурного та освітнього простору характеризується зростанням ролі вивчення іноземної мови (передусім – англійської, французької, німецької, іспанської) у процесі підготовки кваліфікованих фахівців. Здатність спілкуватися іноземною мовою, орієнтуватися в глобальному інформаційному просторі та використовувати її в майбутній професійній діяльності стала імперативом сьогодення, необхідним складником підготовки спеціаліста в умовах університету.

Література

1. Антициклічне регулювання ринкової економіки: глобалізаційна перспектива: [монографія] / Д. Г. Лук'яненко, А. М. Поручник, Я. М. Столярчук [та ін.]; за заг. ред. Д. Г. Лук'яненка, А. М. Поручника. – К.: КНЕУ, 2010. – 334 с. 2. Велика Хартія Європейських Університетів (Болонья, 18.09.1988) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/bolon/02.pdf> 3. Глобалізація [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B1%D0%B04>. Інститут статистики ЮНЕСКО [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/default.aspx> 5. Міжнародна стандартна класифікація освіти (2011 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uis.unesco.org/>

Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_RU.pdf 6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 // Директор школи, ліцею, гімназії: наук.-практ. журн. / засн. М-во освіти і науки України; голов. ред. О. І. Виговська. – К., 2011 – № 6. – С. 25–44. 7. Педагогічна Конституція Європи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.argue.org/index.php/ru/hlavnaia/104-pedagogicheskaya-konstitutsiya-evropy/141-pedahohichna-konstytutsiia-uevropy-1> 8. **Побережна Н.** Професійна мотивація та її роль у формуванні мотивації до вивчення іноземних мов у студентів немовних ВНЗ / Н. Побережна // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2013. – Вип. 38. – С. 242–246. 9. **Подольська Є. А.** Соціологія. 100 питань. 100 відповідей: електронний підручник для студентів ВНЗ / Є. А. Подольська, Т. В. Подольська – 2009. – Ч. 4. Сучасна цивілізація і соціальні трансформації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/15840720/sotsiologiya/sotsiologiya_100_pitan_100_vidpovidey_-_podolska_uea 10. Примірне положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України / Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.05.2013 № 635 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://guonkh.gov.ua/normative/pakazi_monu/5129.html 11. Про затвердження Державної цільової науково-технічної та соціальної програми «Наука в університетах» на 2008–2017 роки / Постанова Кабінету Міністрів від 19.09.2007 № 1155 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1155-2007-%D0%BF> 12. Рекомендация о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений: Рекомендация МОТ и ЮНЕСКО (Париж, 21.10.1997 г.) / Публ.: Центр образовательного законодательства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lexed.ru/doc.php?id=3890#> 13. **Скотт П.** Глобализация и университет / П. Скотт // ВВШ «Alma Mater». – 2000. – № 4. – С. 3–8. 14. **Титарчук В.** Соціокультурна глобалізація вищої освіти: тенденції та наслідки / В. Титарчук // Віче. – 2006. – № 22 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.viche.info/journal/391/> 15. **Федулова Л.** Технологічний розвиток економіки / Л. Федулова // Економіка України. – 2006. – № 6. – С. 6. 16. **Юринець Ю. Л.** Рекомендації ЮНЕСКО щодо академічних свобод / Ю. Л. Юринець // Часопис Академії адвокатури України. – 11(2'2011). – С. 1–5. 17. **Kluver Randy.** Measuring cultural globalization / Randy Kluver, Fu Wayne. – Nanyang Technological University, Singapore: mimeo, 2004. 18. KOF Index of Globalization [Web site]. – Access mode: http://globalization.kof.ethz.ch/media/filer_public/2013/03/25/definitions_2013.pdf 19. Magna Charta Universitatum – Велика хартія університетів [Web site]. – Access mode: http://virtuni.education.zp.ua/info_cpu/node/1220 20. Recommendation concerning the Status of Teachers / The Resolutions adopted by the Conference and the Reports of the Commissions of the fourteenth session of the General Conference of UNESCO. – UNESCO, 1967. – P. 29–40. 21. **Rosendorf Neal M.** Social and Cultural Globalization: Concepts, History, and America's Role, in: Joseph S. Nye and John D. Donahue (eds.) / Neal M. Rosendorf // Governance in a Globalizing World, Brookings Institution Press, Washington D. C., 2000. – p. 109–134. 22. The Lisbon Recognition Convention, 1997. The Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region [Web site]. – Access mode: <http://www.cicic.ca/697/lisbon-convention.canada>.

В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА ОСНОВІ ІННОВАЦІЙНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Побережна Н. О. Педагогічна майстерність викладачів іноземної мови в організації навчального процесу на основі інноваційних інформаційних технологій.

У статті розглядаються дидактичні та методичні аспекти, що характеризують сучасну педагогічну систему, а також педагогічні особливості її організації під час навчання іноземній мові в умовах інформаційно-освітнього середовища. Аргументовано інформаційно-комунікаційну компетенцію викладача, яку визначено як готовність та здатність методично грамотно використати дидактичні можливості інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній діяльності в умовах ІОС. Представлено комплекс компетенцій у складі професійної інформаційної компетенції викладача іноземних мов з урахуванням сучасних потреб навчання для ефективного викладання іноземних мов.

Ключові слова: педагогічна майстерність, інформаційна компетентність, інформаційно-освітнє середовище вищого навчального закладу.

Побережная Н. А. Педагогическое мастерство преподавателей иностранного языка в организации учебного процесса на основе инновационных информационных технологий.

В статье рассматриваются дидактические и методические аспекты, характеризующие современную педагогическую систему, а также педагогические особенности ее организации при обучении иностранному языку в информационно-образовательной среде. Аргументирована информационно-коммуникационная компетенция преподавателя, которая определяется как готовность и способность методически грамотно использовать дидактические возможности информационно-коммуникационных технологий в педагогической деятельности в условиях ИОС. Представлен комплекс компетенций в составе профессиональной информационной компетенции преподавателя иностранных языков с учетом современных потребностей обучения для эффективного преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, информационная компетентность, информационно-образовательная среда высшего учебного заведения.

Poberezhna N. O. Pedagogical excellence of foreign language teachers in the educational process on the basis of innovative information technologies.

The article deals with didactic and methodological aspects of modern pedagogical system and pedagogical activity in teaching foreign languages in the conditions of educational information environment. The information and communication competence of the teacher is argued and defined as the willingness and ability to use didactic potential of information and communication technologies methodically and competently in teaching activities under EIE. A complex of professional competencies including information competence of foreign languages teachers is presented to meet urgent needs for effective teaching of foreign languages.

Key words: pedagogical excellence, information competence, educational information environment of higher educational establishment.

У сучасній системі освіти відбуваються значні зміни, зумовлені, за словами О. Тряпельникова, «незворотними поступальними чинниками» [8], до яких ми відносимо,

по-перше, бурхливий розвиток інформаційно-телекомунікаційних технологій, по-друге, зміну статусу англійської мови, що стала мовою міжнародного спілкування, без володіння якої на сучасному етапі не є можливими успішна професійна діяльність та ефективна професійна комунікація з представниками різноманітних лінгвосоціумів.

Мета статті – проаналізувати дидактичні та методичні аспекти, які характеризують сучасну педагогічну систему в інформаційно-освітньому середовищі (ІОС), та виявити педагогічні особливості її організації під час навчання іноземної мови.

У науковій літературі створення високоякісного та високотехнологічного ІОС розглядається переважно як достатньо складне технічне завдання, що дозволяє кардинально модернізувати технологічний базис системи освіти в цілому. Водночас не можна заперечувати, що створення ІОС є не тільки суто технічним процесом. Задля її створення, розвитку та експлуатації необхідно повністю залучити науково-методичний, організаційний та педагогічний потенціал усієї системи освіти. У зв'язку з цим необхідно враховувати також і проблеми педагогіки в умовах функціонування сучасних інформаційно-освітніх середовищ.

Створення інформаційно-освітнього середовища стало предметом низки досліджень (В. Бикова, С. Григор'єва, І. Захарової, М. Козяра, С. Сисоевої, С. Панюкова, С. Позднякова, Є. Полат, І. Роберт). Автори пропонують різні підходи до розуміння суті і структури інформаційно-освітнього середовища.

Аналіз більшості визначень ІОС надає змогу зробити висновок, що це – сукупність (точніше система) інформаційної, технічної та навчально-методичної підсистем, що цілеспрямовано забезпечують навчальний процес, а також його учасників. Основою теоретичного ядра всієї ІОС є саме педагогічна система. Все більше науковців говорять про такий новий напрямок педагогічної науки, як «електронна педагогіка», що досліджує педагогічні процеси в цьому новостворенні під назвою ІОС. Структура педагогічної системи відкритої освіти – це логічне продовження й розвиток традиційної системи. Але змінюється зміст елементів цієї системи: мети, змісту освіти та людського фактора – який навчає та який навчається.

Мета сучасної освіти – це система знань, умінь та навичок, які формуються відповідно до моделі спеціаліста, що визначається відповідними освітніми стандартами:

- розвиток тих здібностей особистості, які потрібні їй самій та суспільству;
- вияв соціально ціннісної активності особистості;
- забезпечення можливостей ефективної самоосвіти (зокрема підвищення кваліфікації) за межами інституційних систем.

За цих умов принципово змінюються методи роботи педагога і, що найголовніше, їх результати під час здійснення навчального процесу в умовах ІОС. На це вказують багато науковців: Н. Голівер, В. Монахов, С. Панюкова, М. Потєв, І. Роберт, С. Скибицький, М. Чванова, Ю. Шафрін та інші. Так, Н. Голівер наводить відмінні риси педагогічного процесу з використанням нових інформаційних технологій, а саме:

- збільшення питомої ваги проектної (творчої) роботи студентів і зростання обсягу роботи, що виконується індивідуально і в парах;
- зменшення ролі педагога як «джерела знань» і зростання його ролі як «вихователя і наставника»;
- зростаюча готовність тих, хто навчається, нести відповідальність за результати свого навчання [1, с. 9].

У цьому розумінні питання педагогічної майстерності викладача набуває особливої

уваги. Перш ніж звернутися безпосередньо до складників педагогічної майстерності викладачів на основі здійснення навчального процесу в умовах ІОС, розглянемо існуючі підходи щодо визначення педагогічної майстерності та її складників.

Педагогічна майстерність, за С. Гончаренком, це – «... характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності є такі ознаки його діяльності, як гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність)» [2, с. 251].

А. Щербаков розуміє педагогічну майстерність як «синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва й особистих якостей педагога» [9].

У вітчизняній педагогічній науці найґрунтовніше до цієї проблеми підійшли науковці та педагоги кафедри педагогічної майстерності Полтавського педагогічного інституту імені В. Г. Короленка на чолі з академіком АПН України І. Зязюном.

Основні положення їхніх опрацювань містяться в навчальному посібнику «Основи педагогического мастерства» [3] і підручнику «Педагогічна майстерність» [4].

Автори згаданого підручника розглядають педагогічну майстерність «як найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо характеризуються якісні показники результату), як вияв творчої активності особистості педагога (якщо характеризуються психологічний механізм успішної діяльності)» [4]. Як педагогічну категорію, вони її визначають так: «Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі» [4].

Відповідно до цих структурних елементів визначаються кілька рівнів оволодіння педагогічною майстерністю:

- елементарний рівень – педагог має лиш окремі якості професійної діяльності;
- базовий рівень – педагог володіє основами педагогічної майстерності (це рівень, характерний для випускників педагогічних інститутів);
- досконалий рівень – характеризується чіткою спрямованістю дій педагога, їхньою високою якістю, діалогічною взаємодією у спілкуванні;
- творчий рівень відзначається ініціативністю, творчим підходом до професійної діяльності.

Такі виявлені ознаки педагогічної майстерності не викликають заперечень, між тим, якщо ми говоримо про складники педагогічної майстерності в умовах здійснення навчального процесу в ІОС, необхідною компетенцією викладача на сучасному рівні розвитку освіти постає інформаційно-комунікаційна компетенція, яку можна визначити як готовність та здатність методично грамотно використати дидактичні можливості інформаційно-комунікаційних технологій під час здійснення педагогічної діяльності в умовах ІОС.

Рівень професіоналізму будь-якого фахівця і, в першу чергу, викладача вищого навчального закладу характеризується вмінням роботи з інформацією, наявністю практичних навичок її здобуття, структурування, оброблення та передавання; вмінням швидко приймати аргументовані рішення на її основі й модифікувати мету та зміст навчання. Головне місце у розв'язанні рішень цих завдань займають інформаційно-комунікаційні технології. Отже, до складу компетенцій викладача вищого навчального закладу на сучасному етапі неминуче входить інформаційно-комунікаційна компетенція як складник педагогічної майстерності викладача в умовах здійснення навчального процесу в ІОС.

У науковій літературі поняття інформаційної компетентності має різноманітне трактування. Узагальнюючи ці трактування, можна стверджувати, що інформаційно-

комунікаційна компетентність – це здатність педагога використовувати інформаційні і комунікаційні технології для здійснення інформаційної діяльності (пошуку інформації, її визначення й організації, управління й аналізу, а також її створення і розповсюдження) у своїй професійній сфері.

Розвиток інформаційно-комп'ютерних технологій відбувається надзвичайно швидко, стандартний набір навчальних комп'ютерних технологій практично повністю поновляється за п'ять років. Технології, що використовувались на початку XXI століття, йдуть в минуле, поступаючись місцем новітнім засобам передачі та організації інформації. Покоління інтернет-технологій WEB 1.0 змінилось на WEB 2.0, і скоро сформується третє покоління. Викладач вищу, особливо іноземної мови, не може залишатися осторонь змін, які відбуваються, та не знати їх суті. Адже технології змінюють не тільки способи і методи вивчення мов, технології на сучасному етапі змінюють структуру суспільства і суспільних відносин, що відображається в культурі та в мові, й ці зміни повинні також відповідно транслюватися в навчальному процесі вивчення іноземних мов.

Проблеми застосування інформаційних технологій в успішному навчанні іноземних мов розглядаються в працях Е. Полат [6], А. Трутнева [7]. Ці дослідники підкреслюють, що комп'ютерні технології є ефективним виховним, методичним і дидактичним засобом підвищення якості навчального процесу. Зокрема, інформаційні технології під час вивчення іноземної мови сприяють:

- індивідуалізації навчальної діяльності, максимальній її самостійності, її творчому характеру;
- максимальній комфортності, відповідності темпу навчальної діяльності індивідуальним особливостям учнів, подоланню комунікативного бар'єра;
- формуванню у тих, хто навчається, комунікативних навичок, культури спілкування;
- формуванню навичок дослідницької діяльності;
- створенню справжнього мовного середовища, насамперед, за рахунок телекомунікаційних контактів з носіями мови;
- створенню підвищеної мотивації до оволодіння мовленнєвими навичками та використання їх в реальних міжособистісних навчальних і ділових контактах.

Проте дидактичний потенціал інформаційних технологій та методика їх застосування для вивчення іноземних мов ще недостатньо сформульовані. Нині існують розробки інформаційних ресурсів в електронному вигляді для опанування іноземних мов, але через відсутність наукової та методологічної бази, чіткого бачення технічних і методичних проблем їхнього застосування під час викладання зазначених дисциплін досягнуті результати мають фрагментарний характер або позначені особистісним підходом викладача. Метою дослідження в межах цієї статті є виявлення комплексу компетенцій у складі професійної інформаційної компетенції викладача іноземних мов з урахуванням сучасних потреб навчання для ефективного викладання іноземних мов.

Специфіка іноземної мови як предмета безпосередньо визначає як характер та особливості освітнього середовища, так й інформаційно-комунікаційну компетенцію викладача (складника його педагогічної майстерності).

Освітній процес у цьому середовищі слід здійснювати в діалозі двох світів – світу іноземної та світу рідної культури. Основною особливістю такого середовища є методична домінанта, що орієнтує на розвиток учнів як суб'єктів навчальної діяльності та діалогу культур.

Головна перевага інноваційних технічних засобів навчання в тому, що вони є джерелом автентичності та живої сучасної мови. Саме завдяки цьому складнику та використанню доцільної методики під час вивчення іноземних мов інформаційно-освітнє середовище може сприяти створенню оптимальних умов для підготовки спеціаліста, який володіє іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування. У методиці важливу роль відіграють автентичні відео- та мультимедійні матеріали організації освітнього середовища. Важливою властивістю мультимедіа є інтерактивність, що надає користувачеві можливість зворотного зв'язку [5, с. 168]. Щодо мультимедійних засобів навчання процитуємо Я. Коменського, який у своїй праці «Велика дидактика» наголошував: «...Усе, що тільки можна, давати для сприйняття чуттям, а саме: видиме – для сприймання зором, чути – слухом, запахи – нюхом, доступне дотикові – через дотик. Якщо будь-які предмети відразу можна сприйняти кількома чуттями, нехай вони відразу сприймаються кількома чуттями...».

Отже, дидактична функція інформаційних технологій виявляється у здійсненні за допомогою інтелектуальних комп'ютерних систем та інформаційних мереж процедур й операцій, які впливають на пізнання та сприяють збільшенню обсягу нових знань.

Спираючись на викладене вище, можна сказати про те, що інформаційні технології докорінно змінюють не тільки освітні, але й духовні орієнтири, спрямовані на вироблення знань, виконуючи те, чого ніколи не здійснювали колишні пристрої й технології. Тому інформаційне суспільство також досить часто називають «суспільством, яке навчається».

Перехід до нової парадигми освіти, в центрі якої знаходиться особистість учня та культура як його домінанта, вимагає такого підходу до організації освітнього середовища у вивченні іноземних мов із залученням інформаційних технологій та глобального комунікаційного простору, коли створюються умови збалансованого, рівномірного функціонування всіх її структурних компонентів, а зміст навчання спрямовано на засвоєння соціокультурних аспектів спілкування мовою, яку опановують, вивчення менталітету, поведінки, цінностей, релевантних культурі мови. Особливість ІОС для вивчення іноземних мов полягає в тому, що вона реалізується у специфічному мовному середовищі, яке моделює викладач з використанням спеціально розроблених навчальних матеріалів та комплексу інструментів, що дозволяють ефективно організувати іншомовну комунікацію учасників спілкування. Її функціонування забезпечується взаємодією трьох складників: змістовного, організаційного та технологічного.

Здійснивши аналіз характерних особливостей сучасної системи освіти з використанням інформаційних технологій, зроблено висновок, що освітнє середовище нового типу є засобом та умовою комунікативно орієнтованого вивчення іноземних мов, в основу якого закладається модель реального спілкування та найсучасніші засоби й методи навчання. Ураховуючи, що процес реальної мовної взаємодії переважно проходить у певній ситуації під час вивчення іноземної мови за межами звичайного мовного середовища, викладачі є проєктувальниками інформаційно-освітнього середовища освіти та повинні старатися моделювати його з урахуванням принципу автентичності.

До складу професійної інформаційної компетенції викладача ВНЗ у контексті ефективної організації навчального процесу на основі інноваційних інформаційних технологій, ми відносимо такий комплекс компетенцій як основу для вдосконалення педагогічної майстерності викладачів іноземної мови:

– знання моделей, можливостей та параметрів процесу вивчення іноземних мов

на основі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ);

– використання інноваційних засобів ІКТ останнього покоління у професійній діяльності викладача іноземної мови, який працює в системі вищої освіти;

– володіння навичками автоматизації оброблення навчальної інформації та її стандартизації, а також творчі навички подання навчального матеріалу та розроблення навчальних курсів на основі ІКТ;

– знання основних функцій освітнього електронного середовища вивчення мов та культур, принципів його створення та управління;

– володіння сучасними прийомами та методами використання засобів ІКТ під час проведення різних занять, розроблення дослідницьких проєктів, у деяких видах навчальної та виховної діяльності;

– знання можливостей практичної реалізації навчання, орієнтованого на розвиток особистості учня в умовах використання технологій мультимедіа (в перспективі «Віртуальна реальність»), систем штучного інтелекту, інформаційних систем, які функціонують на базі ІКТ, що забезпечують автоматизацію впровадження, накопичування, оброблення, передавання, оперативного управління інформацією.

Описаний комплекс компетенцій у складі професійної інформаційної компетенції викладача іноземних мов надав змогу виокремити такі структурні елементи:

1. Компетентний підхід до вивчення іноземних мов. Європейський мовний портфель.

2. Комплексні багаторівневі програмні пакети вивчення мов (як для організації аудиторної, так і самостійної роботи студентів).

3. Практичне використання на уроці іноземної мови інтернет-ресурсів покоління WEB 2.0 для вивчення мов (спеціалізовані та неспеціалізовані ресурси; розробка аудиторного й дистанційного інтернет-уроку; використання подкастів та інших мультимедійних ресурсів для вивчення мов).

4. Сучасні веб-орієнтовані програмні засоби – електронні навчальні оболонки (LMS). LMS у побудові дистанційних курсів.

5. Модульне навчальне середовище Moodle як основа дистанційного вивчення мов та засіб підтримки аудиторних занять.

6. Веб-орієнтований електронний УМК (з урахуванням лінгвометодичних принципів побудови електронного навчального курсу та дистанційного курсу, статичні та інтерактивні засоби створення курсу).

7. Електронне портфоліо студента та викладача як засіб індивідуалізації вивчення мов та культур (Mahara як один із сучасних засобів створення системи е-портфоліо на основі міжнародних стандартів).

8. Автоматизація тестування засобами ІКТ (засоби Moodle для організації тестування; створення тестів у програмі HotPotato; інтернет-сервіс для створення онлайн-тестів).

9. Сервіси ІКТ покоління 2.0 під час навчання мов та культури (сервіси доставки повідомлень в реальному часі й VoIP технології у вивченні мов; Skype, ICQ, MSN; використання блогів та вікі; Вікіпедія як засіб вивчення).

10. Соціальні мережі та їх лінгводидактичні можливості. Використання Coogole у вивчення мов: Coogole Wave, Coogole maps, Coogole Groups.

Беззаперечно, умови розвитку інноваційних інформаційних технологій сучасного суспільства диктують необхідність у розвитку та формуванні нових компетенцій викладачів ВНЗ, за допомогою яких вони можуть найбільш ефективно

упоратися із завданням організації результативного навчального процесу, стандартизувати й автоматизувати рутинні освітні операції і також отримати можливості для пошуку нових творчих методів та технологій вивчення мов.

Отже, незважаючи на те, що в центрі процесу навчання з використанням інноваційних інформаційних технологій перебуває самостійна пізнавальна діяльність учнів та їх самостійна робота з формування необхідних навичок, вмінь та професійних компетенцій, успішність та якість навчання з використанням ІКТ більшою мірою залежать від організації ІОС та методичної якості матеріалів, що використовуються, а також керівництва, майстерності викладачів, які його моделюють відповідно до педагогічних цілей освіти.

Література

1. Голівер Н. О. Дидактичні умови використання комп'ютерних технологій у процесі навчання студентів вищих технічних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. – Луцьк, 2005. – С. 9. **2. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник: для педагогів-практиків, наукових працівників, студентів і аспірантів, вихователів, батьків / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с. **3. Зязюн И. А.** Основы педагогического мастерства: [учеб. пособ. для вузов] / И. А. Зязюн. – К.: Вища школа, 1987. **4. Зязюн І. А.** Педагогічна майстерність: [підручник для вищих навч. закл.] / І. А. Зязюн. – К.: Вища школа, 1997. – С. 35, 79–80. **5. Кремень В. Г.** Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с. **6. Полат Е. С.** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: [учеб. пособ.] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М.: АСАВУЪШФ, 2001. – 272 с. **7. Трутнев А. Ю.** Педагогические условия применения компьютерной технологии в процессе обучения студентов университета иностранному языку: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / А. Ю. Трутнев; МаГУ. – Магнитогорск, 2001. – 24 с. **8. Тряпельников А. В.** Виртуальная образовательная среда в дистанционном обучении / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mapryal.org/vestnik/vestnik50/problems.shtml> **9. Щербаков А. И.** Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования: автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук / А. И. Щербаков. – Л., 1978. – 25 с.

УДК 376:378

Катерина Польгун

ПРОБЛЕМИ ЯКІСНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВИЙ АСПЕКТ

Польгун К. В. Проблеми якісної освіти студентів з обмеженими можливостями: нормативно-правовий аспект.

Висвітлено проблему реалізації права людей з особливими потребами на здобуття якісної освіти. Здійснено аналіз нормативно-правової бази України у галузі вищої освіти осіб з обмеженими можливостями. Розглянуто законодавчі та правові основи впровадження інклюзивного навчання.

Ключові слова: особа з обмеженими можливостями, право на освіту, нормативно-правове забезпечення, вища школа, інклюзивне навчання.

Польгун Е. В. Проблемы качественного образования студентов с ограниченными возможностями: нормативно-правовой аспект.

Освещена проблема реализации права людей с особыми потребностями на получение качественного образования. Проанализирована нормативно-правовая база Украины в сфере высшего образования лиц с ограниченными возможностями. Рассмотрены законодательные и правовые основы внедрения инклюзивного обучения.

Ключевые слова: человек с ограниченными возможностями, право на образование, нормативно-правовое обеспечение, высшая школа, инклюзивное обучение.

Polgun K. V. The problems of quality education of students with disabilities: legal aspect.

The problem of realization of the right of people with special needs to get quality education is considered in the article. The author analyzed Ukrainian legal base in area of higher education for persons with disabilities and the legal basis of inclusive education.

Key words: person with disabilities, the right to education, legal base, higher education, inclusive education.

Одним із напрямів реалізації соціальної політики в Україні є надання різноманітної державної підтримки особам з обмеженими можливостями, створення умов для їхньої повної інтеграції до суспільства шляхом забезпечення високого рівня доступу до всіх галузей суспільного життя. Про це свідчать Закони України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про реабілітацію інвалідів в Україні» та інші нормативно-правові документи.

Так, Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» визначає основні засади створення системи заходів, спрямованих на надання особам з обмеженими можливостями допомоги у відновленні та компенсації порушень або втрачених функцій організму для досягнення і підтримання їхньої соціальної та матеріальної незалежності. Зокрема, у документі зазначено, що важливу роль у процесі реабілітації осіб з проблемами здоров'я відіграє освіта [5].

Мета статті полягає у здійсненні аналізу нормативно-правової бази України в галузі освіти осіб з обмеженими можливостями, з'ясуванні законодавчих та правових основ впровадження інклюзивного навчання.

Рівність прав всіх людей, незалежно від будь-яких ознак та особливостей, зокрема рівність у доступі до якісної освіти проголошено Конституцією України. Нормативно-правова база у галузі вищої освіти людей з обмеженими можливостями вичерпується Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні». При цьому зазначені документи не повною мірою забезпечують правові механізми здійснення процесу навчання людей з проблемами здоров'я, який має багато своєрідних особливостей.

Стаття 3 Закону України «Про освіту» визначає право громадян України на безкоштовну освіту в державних навчальних закладах незалежно від будь-яких ознак, у тому числі і від стану здоров'я [2]. З останнього твердження можна зробити висновок, що в Україні особам з обмеженими фізичними можливостями гарантується право на здобуття вищої освіти.

Далі в Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що одним зі шляхів реалізації державної політики в галузі вищої освіти є забезпечення належної підготовки фахівців з числа інвалідів на основі спеціальних освітніх технологій (стаття 3) [1]. Це єдине згадування про людей з обмеженими можливостями. При цьому не зовсім зрозуміло, які саме «спеціальні освітні технології» мають уяву на увазі.

Нарешті Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» стверджує, що діяльність держави щодо інвалідів передбачає забезпечення їхніх прав і можливостей нарівні з іншими громадянами для участі в суспільному житті та полягає у виявленні, усуненні перепон і бар'єрів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб, зокрема доступу до освіти з урахуванням індивідуальних можливостей, здібностей та інтересів (стаття 4). Згідно із зазначеним Законом, держава гарантує інвалідам здобуття освіти на рівні, що відповідає їхнім здібностям і можливостям (стаття 21). При цьому навчальні заклади мають надавати освітні послуги інвалідам нарівні з іншими громадянами, у тому числі шляхом створення належного кадрового, матеріально-технічного забезпечення та забезпечення розумного пристосування, що враховує індивідуальні потреби інваліда (стаття 21, частина шоста). Цією частиною Закон було доповнено вже у 2011 році [3].

У всіх трьох законах не звернено належну увагу на проблему освіти осіб з обмеженими можливостями. Вони містять лише загальні положення. Щоправда, Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» передбачає певні пільги для людей з обмеженими можливостями фізичного здоров'я під час вступу до ВНЗ. Саме ця частина документа є підтвердженням реальних гарантій права осіб з особливими потребами на вищу освіту. Так, у разі складення вступних іспитів з позитивним результатом до вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації зараховуються поза конкурсом діти-інваліди та інваліди першої і другої груп, яким не протипоказане навчання за обраною спеціальністю.

Деякі нормативно-правові документи є свідченням того, що Україна дійсно прагне до забезпечення безперешкодного доступу осіб з обмеженими можливостями до об'єктів соціальної інфраструктури, реалізації людьми з особливими потребами права на участь в усіх сферах суспільного життя, зокрема права на здобуття освіти. Так, державою передбачено створення в гуртожитках навчальних закладів відповідних житлово-побутових умов для учнів та студентів з інвалідністю, насамперед тих, які пересуваються в інвалідних візках [14].

У Наказі МОН України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» йдеться про необхідність здійснення всіма структурними підрозділами міністерства конкретних заходів щодо вдосконалення організаційно-правового, науково-методичного забезпечення освіти осіб з інвалідністю; вивчення питання щодо перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників, які працюють з дітьми та дорослими з обмеженими можливостями здоров'я; проведення заходів щодо забезпечення безперешкодного доступу до приміщень навчальних закладів учнів, вихованців, студентів з урахуванням особливостей їхнього психофізичного розвитку [9].

У законодавстві України з питань забезпечення прав інвалідів, зокрема права на освіту, закріплено державні гарантії щодо створення можливостей для повноцінної життєдіяльності, надання освітніх послуг особам з обмеженими можливостями. Однак більшість нормативно-правових документів значною мірою залишаються лише принципами та деклараціями і не підкріплена дієвими механізмами реалізації.

16 грудня 2009 року Верховна Рада ухвалила Закон України «Про ратифікацію Конвенції про права інвалідів і Факультативного протоколу до неї» [4]. У Статті 2 Закону України «Про вищу освіту» зазначено, що законодавство України про вищу освіту базується на Конституції України і складається із законів України «Про освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», цього Закону та інших нормативно-правових актів, прийнятих відповідно до нього. Якщо міжнародними

договорами України, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, встановлено інші правила, ніж ті, що передбачені законодавством про вищу освіту, то застосовуються правила міжнародних договорів. Інакше кажучи, Україна повинна визнавати і впроваджувати принципи Конвенції про права інвалідів, головним з яких є забезпечення інклюзивної освіти на всіх рівнях і навчання протягом усього життя. Відповідно ратифікація Верховною Радою України Конвенції про права інвалідів вимагає внесення змін до законодавства у сфері інклюзивного навчання. Зокрема це стосується Закону України «Про вищу освіту».

На сучасному етапі єдина згадка про інклюзивне навчання (а точніше про можливість створення в загальноосвітніх навчальних закладах інклюзивних класів для навчання дітей з особливими освітніми потребами) на рівні законів міститься в Законі України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» [6]. На нашу думку, є необхідність унесення до українського законодавства більш ґрунтовних змін у вказаному напрямку.

В Україні можна простежити здійснення перших кроків на шляху забезпечення права на якісну освіту дітей з особливими освітніми потребами (тобто поки що інклюзивне навчання не передбачає широкого впровадження у вищі навчальні заклади). Зокрема, у жовтні 2010 року Постановою КМУ затверджено «Концепцію розвитку інклюзивної освіти» й у такий спосіб визначено принципи розвитку інклюзивної освіти, шляхи її впровадження й очікувані результати. Так, принципами розвитку інклюзивної освіти в умовах загальноосвітнього навчального закладу є науковість, системність, варіативність, корекційна спрямованість, індивідуалізація, соціальна відповідальність сім'ї, міжвідомча інтеграція та соціальне партнерство [10].

Аналіз Концепції розвитку інклюзивної освіти та нормативно-правових документів, що також стосуються окресленої проблеми, дозволяє зробити деякі висновки, що характеризують позицію держави щодо навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я. По-перше, доцільність упровадження інклюзивного навчання визначається світовими тенденціями розвитку освіти та успішним досвідом інших країн у розв'язанні визначеної проблеми. По-друге, перевага інклюзивного навчання, перш за все, полягає в тому, що задля дітей з обмеженими можливостями спільна освіта разом зі здоровими однолітками є основою їхньої успішної інтеграції та соціальної адаптації. По-третє, інклюзивне навчання повною мірою не є альтернативою спеціальній освіті, проте воно значно розширює її можливості. Так, є необхідність тісної співпраці шкіл з інклюзивним навчанням із спеціальними загальноосвітніми навчальними закладами. По-четверте, успішне впровадження інклюзивного навчання потребує забезпечення комплексу необхідних умов, серед яких удосконалення нормативно-правового забезпечення, розроблення належного навчально-методичного забезпечення (особистісно зорієнтованих навчальних планів та програм, методичних рекомендацій, посібників, критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами), здійснення інституційних змін, модернізації вищої педагогічної освіти і системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, проведення роз'яснювально-консультативної роботи серед батьків, учнів та педагогів тощо.

Згодом низкою державних нормативно-правових документів здійснено конкретизацію основних положень Концепції розвитку інклюзивної освіти. У них: акцентовано увагу на запровадженні системного кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами; визначено нормативи наповнюваності класів з інклюзивним навчанням; закладено основи розроблення

індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану та програми; передбачено закупівлю спеціальних обладнаних шкільних автобусів для перевезення дітей з обмеженими фізичними можливостями, надходження необхідних комп'ютерних програм; наголошено на проведенні моніторингу охоплення дітей з особливими освітніми потребами індивідуальним навчанням та посиленні контролю за його організацією; проголошено необхідність тісного зв'язку між спеціальними загальноосвітніми школами-інтернатами, навчально-реабілітаційними центрами та загальноосвітніми школами тощо.

У всіх вище розглянутих документах неодноразово зазначалося, що ключовим чинником у впровадженні інклюзивного навчання є належна підготовка педагогічних кадрів. Серед шляхів розв'язання цієї проблеми МОН України визначило внесення до навчальних програм вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за напрямом «Педагогічна освіта», курсу «Дидактика інклюзивного навчання» [12]. Водночас ми звернули увагу на те, що згодом рамки впровадження зазначеного нововведення зміщено з 2012 року на 2013–2015 роки.

Про необхідність удосконалення українського законодавства у сфері освіти осіб з обмеженими можливостями згадано в Постанові КМУ «Про затвердження Державної цільової програми «Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів» на період до 2020 року». Так, у зазначеному документі заплановано розроблення законопроекту про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу інвалідів з ураженнями органів зору, слуху, опорно-рухового апарату, розумовою відсталістю та психічними розладами до освітніх послуг, а також внесення змін до Положення про дистанційне навчання щодо врахування потреб інвалідів [11]. Зокрема, як ми вже мали змогу переконатися, нині Закон України «Про освіту» належним чином не вдосконалено. Що ж стосується Положення про дистанційне навчання, то в ньому зазначено, що в загальноосвітньому навчальному закладі використання технологій дистанційного навчання передусім зорієнтоване саме на осіб з особливими потребами. При цьому йдеться про залучення додаткових технологій дистанційного навчання при здійсненні всіх видів підготовки, які мають урахувати особливості розвитку учнів. Щодо організації навчання у ВНЗ Положення лише визначає можливість використання технологій дистанційного навчання для методичного та дидактичного забезпечення самостійної роботи, контрольних заходів, а також під час проведення навчальних занять [8]. У документі тільки декларується можливість і деякою мірою необхідність використання технологій дистанційного навчання під час роботи з особами з особливими потребами.

Водночас у згаданій вище Державній цільовій програмі серед запланованих заходів у галузі освіти знаходимо розроблення та затвердження власних нормативно-правових актів щодо визначення нормативів чисельності асистентів, сурдоперекладачів, медичних працівників, вчителів реабілітологів та інших спеціалістів для навчання інвалідів з ураженнями органів зору, слуху, опорно-рухового апарату, розумовою відсталістю та психічними розладами у професійно-технічних та вищих навчальних закладах. Тобто на сьогодні деякі аспекти проблеми створення умов для безперешкодного доступу до вищої освіти осіб з обмеженими можливостями якщо не розв'язані, то принаймні визнаються державою.

Визначальним, на нашу думку, для розвитку інклюзивної освіти в умовах загальноосвітнього навчального закладу стало введення до переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників посади «асистент вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням». До

обов'язків асистента вчителя належить виконання організаційної, навчально-розвиткової, діагностичної, прогностичної та консультативної функцій, а також забезпечення соціально-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами [7].

Зазначимо, що аналогічної посади з-поміж переліку посад науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів III–IV рівня акредитації не передбачено. Тому, виходить, що у разі впровадження інклюзивного навчання значно розширюються обов'язки викладача. Очевидно, на це обов'язково потрібно зважати під час організації навчального процесу, розподілу навантаження тощо. Звичайно, специфіка навчання у ВНЗ полягає у більшій самостійності студентів порівняно з учнями школи. Проте так само важливе значення має проведення спостереження за студентами задля вивчення їхніх індивідуальних особливостей та потреб, за необхідності розроблення індивідуальної навчальної програми та контроль за її виконанням, адаптація навчальних матеріалів з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності студентів з обмеженими можливостями, оцінювання навчальних досягнень студентів, вивчення та аналіз динаміки рівня їхніх знань тощо.

Функціонування кожного окремого вищого навчального закладу відбувається на основі його статуту. Зокрема, ми ознайомилися зі статутом Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет» як представника системи вищої освіти в Україні [13]. Аналіз зазначеного документа показав, що навчанню осіб з обмеженими можливостями не приділяється належної уваги. Більше того, про них, їхні освітні потреби жодним чином не згадується. Єдиним натяком на врахування особливостей студентів під час організації навчальної діяльності є визначення принципу особистісно зорієнтованої освіти. Проте це лише принцип, і йому бракує конкретики.

На основі аналізу нормативно-правової бази України у галузі освіти людей з обмеженими можливостями можна зробити висновок, що, починаючи з 2009 року, ухвалено низку актів, які затверджують державні програми та плани заходів, передбачають дії органів влади щодо створення умов для освіти дітей з особливими потребами. Водночас запланованим діям бракує цілісного бачення проблеми, комплексного підходу до її розв'язання, конкретизації цілей та критеріїв ефективності проведеної роботи. Найчастіше в таких документах можна спостерігати фрази «вжити заходів», «створити належні умови», «забезпечити реалізацію» тощо. Наголосом також на відсутності публічного моніторингу виконання державних планів та програм.

Проблему забезпечення належного доступу до якісної освіти людям з обмеженими можливостями, зокрема залучення «особливих» студентів до інклюзивного навчання, практично не розв'язано. Результативність навчання, особливо для осіб з обмеженими можливостями залежить від створення належних навчальних умов, які мають відображати, по-перше, специфіку навчання саме у вищому навчальному закладі, по-друге, відповідати можливостям та потребам кожного студента.

Література

1. Закон України «Про вищу освіту» у редакції від 05.12.2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14> 2. Закон України «Про освіту» у редакції від 01.04.2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> 3. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» у редакції від 11.08.2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/875-124> 4. Закон України «Про ратифікацію Конвенції про права інвалідів і Факультативного

протоколу до неї» від 16.12.2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1767-175>. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» у редакції від 09.12.2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2961-15> 6. Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» від 06.07.2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2442-17> 7. Лист МОН «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» від 25.09.2012 № 1/9 675 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/32125/8. Наказ МОН «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» від 25.04.2013 № 466 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> 9. Наказ МОН «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» від 02.12.2005 № 691 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/artic le?art_id=25374378&cat_id=244314797 10. Наказ МОН «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти» від 01.10.2010 № 912 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/ 11. Постанова КМУ «Про затвердження Державної цільової програми «Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів» на період до 2020 року» від 1 серпня 2012 р. № 706 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/706-2012-п> 12. Розпорядження КМУ «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» у редакції від 03.12.2009 № 1482-р [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://www.kmu.gov.ua/kmu/control/uk/cardnpd> 13. Статут Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://knu.edu.ua/> 14. Указ Президента України «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» від 01.06.2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/900/2005>

УДК 378.147:004

Олена Пшенична

РЕАЛІЗАЦІЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Пшенична О. С. Реалізація методики формування готовності майбутніх менеджерів до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності.

У статті розглянута характеристика наскрізної методики формування готовності майбутніх менеджерів до використання інформаційних технологій у професійній діяльності. На основі якісного аналізу процесу підготовки студентів встановлено вплив кожного прийому та методу на компоненти готовності майбутніх управлінців, який представлений графічно – у вигляді матриці впливу.

Ключові слова: методика, метод, методичний прийом, інформаційні технології, готовність, компоненти готовності, матриця впливу.

Пшеничная Е. С. Реализация методики формирования готовности будущих менеджеров к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности.

В статье рассмотрена характеристика сквозной методики формирования готовности будущих менеджеров к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности. На основе качественного анализа процесса подготовки студентов установлено воздействие каждого приема и метода на компоненты готовности будущих управленцев, что представлено графически – с помощью матрицы влияния.

Ключевые слова: методика, метод, методический прием, информационные технологии, готовность, компоненты готовности, матрица влияния.

Pshenichna O. S. Implementation of methods of formation of readiness of future managers to use information technology in professional activities.

Description of through methods of formation of readiness of future managers to use information technology in professional activities is considered in the article. Based on a qualitative analysis of the process of preparation of students it is identified the impact of each approach and method on preparedness components of future managers, what is presented graphically - using the matrix of influence.

Key words: methods, method, methodical approach, information technology, readiness, readiness components, the matrix of influence.

На сучасному етапі в Україні відбувається становлення системи освіти, яка зорієнтована на входження до єдиного світового освітнього простору, що кардинально впливає на процес підготовки фахівців з вищою освітою. Саме тому професійна підготовка спеціалістів у системі вищої школи вимагає докорінного її оновлення в умовах реалізації Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті та виконання Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту». Це стосується і майбутніх менеджерів, підготовка яких має бути спрямованою на розвиток фахівців, здатних ефективно здійснювати управління підприємством. Зважаючи на те, що інформаційні технології (ІТ) підвищують ефективність управління, необхідно вдосконалити процес навчання майбутніх фахівців з менеджменту використанню ІТ. Для цього необхідно впровадити в навчальний процес науково обґрунтовану методику формування готовності до застосування ІТ.

Проблема засвоєння інформаційних технологій актуальна на сучасному етапі. Її визначальні положення представлені в працях М. Жалдака, Н. Морзе, З. Сейдаметової, С. Семерікова та ін. Основні дослідження підготовки майбутніх фахівців до застосування інформаційних технологій здійснюються в контексті навчання майбутніх учителів (Г. Генсерук, М. Кадемія, Л. Петухова, О. Снігур та ін.), економістів (О. Гончарова, Л. Дибкова, Н. Праворська та ін.), юристів (О. Бурцева, М. Шерман) та менеджерів (Т. Коваль, К. Могилевська). Більшість дослідників задля підвищення якості підготовки майбутніх фахівців до застосування інформаційних технологій пропонують удосконалити методику вивчення ІТ. Майже у всіх розглянутих нами публікаціях автори акцентують увагу на доцільності використання таких активних методів навчання, як: «мозковий штурм» (К. Могилевська [4], О. Снігур [6]); аналіз конкретних ситуацій (Г. Генсерук [1],

О. Снігур [6]); метод проектів (М. Головань [2], Т. Коваль [3]); тренінг (К. Могилевська [4]); ігрові методи навчання (Т. Коваль [3], О. Снігур [6]); імітаційне моделювання (К. Могилевська [4]).

Усі названі дослідники працюють над удосконаленням методики підготовки фахівців до застосування ІТ, однак упроваджують ці методи у вивчення дисциплін блоку «Інформатика». Ми ж вважаємо, що ефективна методика формування готовності майбутніх менеджерів до використання інформаційних технологій має бути наскрізною і охоплювати вивчення не тільки дисциплін загальнонаукової, але й загальноекономічної та професійно зорієнтованої підготовки.

Метою статті є перевірка ефективності впровадженої у наскрізну підготовку майбутнього фахівця з управління експериментальної методики формування готовності майбутнього менеджера до застосування ІТ у професійній діяльності.

Підготовка фахівців з управління у нашому дослідженні здійснювалася протягом чотирьох етапів: пропедевтичного, базового, системного та інтеграційно-професійного [5, с. 146–147]. Для реалізації методики підготовки майбутніх фахівців з МО до використання інформаційних технологій було розроблено: комплекс навчально-методичного забезпечення дисциплін загальнонаукової, загальноекономічної та професійно зорієнтованої підготовки; навчальні посібники, методичні рекомендації та лабораторні тренінги з цих дисциплін; комплекс кейсів і завдань, спрямованих на засвоєння інформаційних технологій; зміст проектів з навчальних курсів; імітаційна та ділова ігри.

На пропедевтичному етапі формування готовності студентів-менеджерів до застосування інформаційних технологій складалося з теоретичного та практичного навчання. Основними методами і прийомами підготовки на цьому етапі були лекція-візуалізація – лекція, тренінг і «дуель» – лабораторні заняття, метод проектів та імітаційна гра «Застосування ІТ у розробленні бізнес-плану підприємства» – самостійна робота студента (СРС). Підготовка майбутніх менеджерів організацій на базовому етапі здійснювалася на лекціях, лабораторних і практичних заняттях та в умовах СРС. Методами та прийомами, впровадженими в навчально-виховний процес, були: на лекціях – лекція-візуалізація, на лабораторних заняттях – тренінги і ділова гра «Планування та організація навчальної діяльності в середовищі Microsoft Office Outlook», на лабораторних і практичних заняттях – case-study, в умовах СРС – метод проектів. На системному етапі організаційними формами навчання були практичні заняття та самостійна робота студентів, а методами – «мозковий штурм» та case-study. Під час інтеграційно-професійного етапу вивчення дисциплін професійно зорієнтованої підготовки проводилося на практичних і лабораторних заняттях та в умовах СРС. Методами формування готовності до застосування ІТ у професійній діяльності були case-study, імітаційне моделювання та метод проектів. Кожний прийом і метод, запропонований нами, має однакову структуру: 1) підготовча стадія – ознайомлення із завданням та вимогами; 2) основна стадія – реалізація методу; 3) заключна стадія – захист завдання, підведення підсумків, оцінювання студентів.

Особливістю розробленої методики є інтеграція різних прийомів і методів підготовки. Наприклад, на базовому етапі вивчення дисципліни «Комп'ютерний практикум» здійснювалося в такій послідовності: тренінг «Розроблення системи керування базою даних» → кейс «Звітування керівникові» → проект «Розроблення інформаційної системи засобами MS Access» → тренінг «Застосування інформаційних технологій в управлінні» → кейс «Безліч ділових документів – один метод підготовки».

Готовність до застосування ІТ має компонентну структуру, а саме: складається з мотиваційно-ціннісного, індивідуально-психологічного, когнітивного, професійно-

діяльнісного, комунікативного і рефлексивного складників [5, с. 143], і методика її формування має на меті розвиток кожного з цих компонентів. Для перевірки ефективності запропонованих методів і прийомів здійснено якісний аналіз процесу підготовки майбутнього менеджера до застосування ІТ.

Задля надання теоретичних відомостей використовувалися лекції-візуалізації, які сприяли підвищенню рівня теоретичних і практичних знань з ІТ, оскільки в них повною мірою використовувалися приклади, які демонстрували роботу алгоритму виконання дій у середовищі того чи того додатка. Наші спостереження за аудиторією засвідчили, що такі лекції викликали у студентів емоційну реакцію, заохочували та зацікавлювали їх до вивчення ІТ. Наведене підтверджує безпосередній вплив методу на розвиток когнітивного й мотиваційно-ціннісного компонентів готовності. Особливістю цього методу стало те, що він демонстрував можливості мультимедіа-документів задля подання та передавання візуальної інформації, а отже, опосередковано сприяв розвитку професійно-діяльнісного та комунікативного компонентів, оскільки майбутні менеджери безпосередньо не брали участі в розробленні презентацій.

На лабораторних заняттях основним методом навчання став тренінг. Завдання до тренінгів були призначені для відпрацювання в нових умовах уже засвоєних умінь і навичок роботи в середовищі додатка. Вони мали міжпредметний характер, професійне спрямування і передбачали прийняття рішення на основі отриманих результатів. У деяких випадках це були лише окремі вправи, але в більшості – загальне завдання. Тренінг як метод підготовки фахівців мав значення для розвитку мотиваційно-ціннісного компонента. Також практична робота в додатках сприяла покращенню індивідуально-психологічного, когнітивного, професійно-діяльнісного і рефлексивного компонентів.

У ході реалізації прийому «дуель» студентам пропонувалося самостійно розробити завдання із засвоєної теми; на наступному занятті два «дуелянти» обмінюються своїми завданнями. Один студент представляв завдання, а другий його розв'язував. Потім вони обмінювалися ролями. «Секундантами», які відстежували помилки, були викладач та одногрупники «дуелянтів». Прийом «дуель» дав змогу покращити навчально-пізнавальну мотивацію (мотиваційно-ціннісний компонент), закріпити практичні знання та вдосконалити їх мобільність (когнітивний компонент). Він сприяв розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця (професійно-діяльнісний), оскільки самостійна підготовка завдань – процес дуже креативний. У ході розроблення цих завдань опосередковано розвивався індивідуально-психологічний компонент.

Метод проектів реалізовувався шляхом виконання індивідуальних завдань. На початковому етапі роботи над проектом студентам пропонували приклади вдалих проектів, які потім аналізувалися. Це сприяло розвитку рефлексивного компонента готовності. Ознайомлення з проектами, розробленими студентами, засвідчило, що в ході практичного навчання вони добре засвоїли додатки. Метод проектів став важливим для мотиваційно-ціннісного компонента, оскільки сприяв розвитку кожного виду мотивації. Виконання завдань у середовищі додатка вплинуло на формування відповідних здібностей (індивідуально-психологічний), теоретичних знань (когнітивний), практичних умінь розв'язувати проблеми управління (професійно-діяльнісний).

Ігрові методи представлені імітаційною грою «Застосування ІТ у розробленні бізнес-плану підприємства» та діловою грою «Застосування інформаційних технологій в управлінні». Ігровий простір імітаційної гри було забезпечено за допомогою засобів комп'ютерного зв'язку – електронної пошти та «Skype». У процесі обговорення за етапами гри учасники висловлювали свої пропозиції щодо проблеми,

здійснювали обмін думками, приймали рішення. Під час гри керівник створював атмосферу, яка сприяла розвитку у студентів творчої активності, формуванню в них впевненості. Для стимулювання розумової активності студентів демонструвалася неоднозначність ситуації, яка створювалася за допомогою висловлювань «Що буде, якщо ...», «Уявіть собі, що...» тощо.

Виконання завдань тренінгу «Мережні технології» супроводжувалося діловою грою. Метою її було ознайомлення студентів з можливостями програми планування робочого часу та розвиток у них умінь застосовувати ІТ мережного зв'язку для ділової комунікації. Ігровий процес полягав у випробуваннях на посаду менеджера «підприємства». Завдяки діловій грі робота студентів була організованою, що дало їм можливість виконати лабораторні роботи вчасно. На етапі підбиття підсумків респонденти зазначили, що не очікували такого ефекту. Отже, її впровадження сприяло засвоєнню ІТ для виконання професійних умінь: планування особистого часу, організації праці, здійснення поточного впорядкування роботи.

Загалом же ігрові методи сприяли покращенню мотиваційно-ціннісного ставлення до ІТ, розвитку здібностей до застосування ІТ у роботі менеджера, формуванню знань і практичних умінь (зокрема комунікативних й аналітичних). Отже, цей метод безпосередньо вплинув на розвиток усіх компонентів готовності майбутнього фахівця з управління до використання ІТ.

У процесі реалізації методу case-study учасники об'єдналися у групи по 5–6 осіб, кожна з яких аналізувала ситуацію, пропонувала відповіді на запитання та представляла розв'язання проблеми. Виконання ситуативного завдання «Безліч ділових документів – один метод підготовки» дещо відрізнялося від звичайної схеми. Відповідно до завдань майбутнім фахівцям було запропоновано окреслити управлінські проблеми, для вирішення яких можна використовувати технологію злиття документів. Ця особливість вплинула на процедуру реалізації методу: кейс був запропонований майбутнім фахівцям напередодні, а пропозиції обговорювалися в аудиторії протягом 10 хв. Студентами було запропоновано 21 ситуацію, тематика яких була різноманітною і свідчила про розуміння майбутніми управлінцями перспектив застосування офісних додатків для розроблення ділових паперів. Реалізація методу case-study здійснювалася на системному етапі шляхом колективного розроблення кейсів. Ці завдання відрізнялися різноманітними фактологічними та статистичними матеріалами, наочністю їх представлення (таблиці, діаграми, графіки, малюнки), відповідністю змісту ситуації основній ідеї кейса. Назви цих завдань розкривали сутність ситуації, представленій в кейсі. Підготовлені ситуативні завдання розв'язувалися в аудиторії та оцінювалися студентами. Найкращим був обраний кейс «Інвестиційна компанія». Робота над ситуативними завданнями продемонструвала підвищення рівня всіх компонентів готовності. На думку майбутніх фахівців, аналіз професійних ситуацій надав їм можливість ознайомитися зі сферами застосування інформаційних технологій під час розв'язання професійних проблем. У цілому ж цей метод безпосередньо вплинув на всі компоненти готовності.

Задля виявлення можливостей різноманітних додатків для розв'язання проблем управління були проведені 30-хвилинні «мозкові штурми». На початковому етапі студенти ознайомлювалися із завданням. Основний етап поділявся на кілька фаз. На першій висувалися ідеї щодо розв'язання проблеми, які записувалися на дошці. Друга фаза передбачала аналіз пропозицій та відмову від хибних. І насамкінець ідея реалізовувалася на комп'ютері, завдяки чому визначалося найбільш ефективне рішення. На заключному етапі проводилося підбиття підсумків, аналізувалися


запропоновані ідеї та здійснювалася рефлексія. Запропоновані студентами підчас «мозкових штурмів» ідеї розв’язання задач були оригінальними, продуктивними та характеризувалися різноманіттям. Загалом реалізація «мозкового штурму» на системному етапі сприяла безпосередньому розвитку всіх компонентів готовності і опосередковано – індивідуально-психологічного.

Професійне вміння прийняття рішень передбачає багатоваріантний аналіз, тому для підготовки застосовувалося імітаційне моделювання. Основна увага зверталася на те, що комп’ютер надає змогу швидко, ефективно й точно обчислювати параметри різноманітних варіантів рішень на основі розробленої моделі. Студентам було запропоновано розробити базу знань для прийняття рішення про доцільність продажу акцій фірми та за допомогою моделі виявити всі значення, за яких вигідно продавати акції. Спочатку студенти створили базу знань та базу даних для побудови експертної системи, потім побудували «дерево рішень». Розроблення системи прийняття рішень та реалізація її моделі засвідчили наявність у студентів сформованих умінь виконання дій у різних додатках. На думку більшості представників експериментальних груп, використання методу імітаційного моделювання засвідчило, що комп’ютер є найбільш ефективним засобом для обчислення показників моделі, на основі яких обирається найбільш прибутковий варіант. Загалом метод імітаційного моделювання надав змогу покращити мотиваційно-ціннісний, індивідуально-психологічний, когнітивний, професійно-діяльнісний та рефлексивний і опосередковано вплинув на розвиток комунікативного компонентів.

Наведена характеристика формування готовності й узагальнений аналіз дали змогу виявити безпосередній та опосередкований вплив відповідних прийомів та методів на формування компонентів готовності майбутнього менеджера до застосування ІТ, завдяки чому побудовано матрицю впливу педагогічних прийомів і методів на формування компонентів готовності (рис. 1). Ця матриця ілюструє можливості кожного прийому та методу, тому у процесі підготовки до застосування ІТ у професійній діяльності їх слід урахувувати.

Педагогічні прийоми та методи формування готовності	Компонент					
	Мотиваційно-ціннісний	Індивідуально-психологічний	Когнітивний	Професійно-діяльнісний	Комунікативний	Рефлексивний
Лекція-візуалізація				///	///	
Тренінг						
Приєм «дуель»		///				
Метод проектів						
Ігрові методи						
Case-study						
«Мозковий штурм»		///				
Імітаційне моделювання					///	

Примітка:

 безпосередній вплив;

 опосередкований вплив;

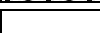
 впливу не спостерігається.

Рис. 1 Матриця впливу педагогічних прийомів та методів на формування компонентів готовності

Отже, формування готовності до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності фахівця з менеджменту є складним, тривалим та інтегрованим

процесом, який відбувається протягом чотирьох років навчання. Надана якісна характеристика методики дала змогу визначити вплив кожного з методів та прийомів на розвиток компонентів готовності. Представлену методику підготовки майбутнього менеджера до застосування ІТ у професійній діяльності ми розглядаємо як систему, яка є частиною підготовки фахівців з управління до професійної діяльності. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у проведенні кількісного аналізу результатів формувального експерименту.

Література

1. Генсерук Г. Р. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. Р. Генсерук. – Тернопіль, 2005. – 20 с.
2. Головань М. С. Використання методу проектів у процесі вивчення інформатики та комп'ютерної техніки в економічному вузі / М. С. Головань // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики : зб. наук. пр. : у 3 т. – Кривий Ріг : Вид-во НМетАУ, 2003. – Вип. 3. – Т. 3: Теорія та методика навчання інформатики. – С. 67–71.
3. Коваль Т. І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. І. Коваль. – К., 2008. – 44 с.
4. Могилевская Е. В. Профессиональная подготовка будущих менеджеров с использованием имитационного моделирования на основе информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Екатерина Владимировна Могилевская. – Ставрополь, 2006. – 193 с.
5. Пшенична О. С. Модель підготовки майбутнього менеджера організації до застосування інформаційних технологій / О. С. Пшенична // Вісник Запорізького національного університету: Педагогічні науки. – 2012. – № 2. – С. 142–147.
6. Снігур О. М. Формування вмінь використовувати засоби інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / О. М. Снігур. – К., 2007. – 22 с.

УДК 378.14

Антоніна Рибалко

ОПТИМІЗАЦІЯ ВИКЛАДАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Рибалко А. П. Оптимізація викладання вищої математики в сучасних умовах.

У статті запропоновано структуру навчального процесу, що дозволить викладачам вищої математики ефективно комбінувати традиційні та інноваційні методи і засоби навчання. Розглянуто особливості впровадження сучасних освітніх технологій з урахуванням специфіки предмета. Визначено шляхи оптимізації навчального процесу, обґрунтовано доцільність застосування відповідних методів у викладацькій практиці.

Ключові слова: вища школа, викладання вищої математики, інноваційні методи і засоби навчання, інформаційні комп'ютерні технології, пакети прикладних програм.

Рибалко А. П. Оптимизация преподавания высшей математики в современных условиях.

В статье предложена структура учебного процесса, позволяющая преподавателям высшей математики эффективно комбинировать традиционные и

инновационные методы и средства обучения. Рассмотрены особенности внедрения современных технологий обучения с учетом специфики предмета. Определены пути оптимизации учебного процесса, обоснована целесообразность применения соответствующих методов в преподавательской практике.

Ключевые слова: высшая школа, преподавание высшей математики, инновационные методы и средства обучения, информационные компьютерные технологии, пакеты прикладных программ.

Rybalko A. P. Optimization of the teaching of higher mathematics in the present conditions.

The structure of learning process combining traditional and innovational methods and resources in teaching of higher mathematics is proposed in the article. The particular properties of the introduction of modern training technologies specific to the subject are considered. Ways to optimize the learning process are determined, the advisability of using of the corresponding methods in educational practice is justified.

Key words: higher school, teaching of higher mathematics, innovational methods and resources of training, information and computer technologies, application program packages.

Вища математика є нормативною дисципліною для багатьох технічних та економічних спеціальностей. Її вивчення надає систематизованих знань із фундаментальних методів математичного моделювання та дослідження різних процесів, формує в майбутнього фахівця аналітично-дослідницькі компетенції, що є необхідними для спеціаліста в сучасних умовах. Крім того, математика закладає основу для вивчення спеціальних предметів, що відповідають напряму підготовки.

Викладання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах завжди стикалось з цілою низкою труднощів. Передусім це пов'язано із суттєвою складністю предметів, вивчення яких потребує від студента певних аналітичних здібностей, здатності до логічного мислення, а також достатніх знань і навичок із курсу елементарної математики. Крім того, викладачам завжди доводилось боротися з поширеним стереотипом ставлення до математики як до абстрактної, непотрібної в реальному житті науки.

У наш час з'явилися нові проблеми, зумовлені соціально-економічним розвитком суспільства та загальними тенденціями світової освіти. Перш за все, невпинно зростають вимоги до кваліфікації майбутніх фахівців, тому необхідно забезпечити переорієнтацію навчального процесу на отримання професійних умінь, навичок та компетенцій. З іншого боку, перехід до кредитно-модульної системи навчання зумовив значні зміни у співвідношенні між аудиторною та самостійною роботою студентів, і викладачам доводиться працювати в умовах катастрофічного дефіциту часу. У зв'язку з цим необхідним є реформування навчального процесу в цілому як щодо організації, так і змістового навантаження.

Найбільшу увагу останнім часом освітянська спільнота приділяє новим підходам та засобам у навчанні. Загальним питанням педагогіки вищої школи присвячено роботи З. Курлянд, О. Малихіна [3], М. Фіцули [5], В. Нагаєва, Л. Кнодель та ін. З'явилося багато робіт, присвячених розробленню та питанням упровадження різноманітних інноваційних засобів навчання, застосуванням комп'ютерних інформаційних технологій, серед них роботи Н. Морзе, М. Жалдака [1], С. Семерікова [2], Ю. Рамського, Ю. Триуса та багатьох інших вітчизняних та

зарібіжних авторів. При цьому питання співвідношення традиційних та новітніх методик у навчанні часто залишаються поза увагою.

Зрозуміло, що у викладацькій практиці надважливо раціонально поєднувати традиційні та інноваційні методи і засоби навчання, особливо під час опанування студентами такої фундаментальної дисципліни, як математика. Для того щоб нововведення не стали самоціллю, під час побудови системи навчання передусім слід керуватися основними дидактичними принципами та іншими засадами педагогічної діяльності. На думку автора, під час створення будь-якого курсу важливо детально продумати пропорційність класичних та новітніх підходів, чітко визначити роль і місце кожного із них з огляду на особливості дисципліни, що викладається.

Тема статті – розроблення збалансованої структури навчального процесу з позиції оптимального поєднання традиційних та інноваційних підходів під час вивчення математики у вищих навчальних закладах, обґрунтування ефективності її застосування.

У світлі вище зазначених цілей, ми розглянемо основні складники навчального процесу і визначимо функціональне навантаження кожної компоненти в сучасних умовах, обговоримо особливості запровадження інноваційних технологій і реформатування традиційних форм навчання під час викладання вищої математики.

Побудова курсу вищої математики повинна починатися із визначення рівня математичної підготовки студентів на момент вступу у вищий навчальний заклад (зазвичай шляхом проведення нульового контролю знань). Для забезпечення систематизованих знань необхідно дотримуватися принципу наступності, тому одним із завдань викладача є створення умов для опанування дисципліни з урахуванням можливих недоліків середньої освіти. Після діагностування лектор повинен доповнити всі компоненти курсу достатнім супроводженням відомостями зі шкільного курсу елементарної математики.

У подальшому ми будемо виходити з того, що навчальним планом дисципліни передбачено проведення лекцій, практичних та лабораторних занять, відведено певний час на індивідуальну роботу зі студентами (консультації). На жаль, не завжди вивчення вищої математики супроводжується лабораторними заняттями в комп'ютерних класах. Тим не менш, можна порадити викладачам скористатися рекомендаціями щодо їх проведення в межах практичних занять або самостійної роботи студентів.

Основою будь-якого навчального процесу є курс лекцій. Класична лекція і донині зберігає своє значення як головна ланка дидактичного циклу навчання. Специфікою математичних дисциплін є те, що всі результати не просто декларуються, а отримуються на основі попередніх відомостей. Тому вивчення будь-яких фактів потребує осмислення з боку студента, а значить, неможливо переоцінити роль супровідних пояснень викладача. Незамінне також здійснюване методичне перероблення лектором матеріалу, особливо у випадку важких для засвоєння тем. Нарешті, велике значення має і психологічний чинник: будь-який матеріал складається із ланцюга міркувань, має логічну послідовність, тому поступова поява записів викладача на дошці сприймається краще, ніж великий, нехай навіть дуже яскравий блок інформації на слайді, який неможливо осмислити водночас. Тому лекторам не слід захоплюватись презентаціями, коли мова йде про викладання нового матеріалу.

Спілкування між викладачем та студентами під час лекції у свою чергу має важливе виховне значення. Досвідчений лектор супроводжує викладання матеріалу рекомендаціями щодо самоорганізації в навчанні, самодіагностики та самовдосконалення. Особистісний вплив викладача сприяє формуванню світогляду студента, розвитку його

як особистості та знаходженню свого місця в сучасному суспільстві.

За всієї важливості традиційної лекції продумане введення до навчального процесу сучасних засобів та технологій, безсумнівно сприяє інтенсифікації навчальної діяльності студентів під час опанування теоретичних знань з вищої математики.

Як уже зазначалось, автор вважає, що основний матеріал теми бажано вивчати у класичному стилі, що водночас не заперечує використання презентацій, а відводить їм іншу роль. Комбінування традиційного викладання із презентаціями значно підвищує наочність матеріалу, а значить, і якість його засвоєння. На думку автора, під час викладання вищої математики презентації доречні: для пропедевтики матеріалу; для визначення ключових моментів, основних етапів дослідження (наприклад, у вигляді блок-схем); для ілюстративного супроводження, зображення геометричних аспектів; для узагальнюючих висновків за темою тощо. Сучасні мультимедійні технології надають можливість також використовувати для викладання теоретичного матеріалу повноцінні анімації, звукові та відео супроводження. Безумовно, всі ці засоби значно підвищують якість сприйняття, стимулюють інтерес до предмета загалом.

Окрім комп'ютерних технологій, активізації навчального процесу сприяє проведення лекцій у нетрадиційних формах, серед яких проблемні лекції, лекції-провакації, лекції-дискусії, лекції-прес-конференції тощо. Запровадження цих навчальних методів актуалізує мотиваційну, стимулювальну, розвивальну, професійно орієнтуючу функції лекцій.

Підсумовуючи вищесказане, автор пропонує таку структуру лекцій-гібридів із вищої математики. Викладання теоретичного матеріалу у класичній формі повинно займати 50–70% відведеного часу. На презентації та демонстрацію анімаційних роликів відводиться 10–20% часу. Залежно від змістового навантаження вони можуть розпочинати лекцію, закінчувати її, або ж лектор звертається до них кілька разів, супроводжуючи матеріал. Решта аудиторного часу присвячується проведенню одного (чи кількох) із наведених вище нетрадиційних видів робіт. Варіативність форм лекційних занять сприяє як активізації навчання, так і розвитку особистісних якостей студента, його комунікативної компетенції.

У сучасних умовах спеціалістам майже будь-якого технологічного та економічного профілю необхідно мати стійкі навички використання апарата вищої математики для розв'язання задач практичного характеру. У зв'язку з цим суттєво змінюється функціональне призначення практичних занять.

На жаль, значення практичних занять інколи недооцінюється, їм відводиться другорядна роль у навчальному процесі. Таке ставлення має певний деструктивний вплив, особливо на молодих викладачів, отже, миритись з цим не можна. Лектор з позиції свого авторитету повинен підкреслювати значущість такого типу занять, неможливість їх компенсування іншими видами навчальної діяльності. Дійсно, переорієнтація сучасної вищої освіти з процесу навчання на результат вимагає від студента цілеспрямованої праці на отримання практичних навичок і компетенцій, що дозволять йому бути затребуваним та успішним у своїй професійній сфері.

На практичних заняттях з вищої математики студент оволодіває навичками аналізу, дослідження та розв'язання широкого спектру задач, вчиться будувати математичні моделі реальних процесів і систем. При первинному опануванні нового матеріалу студентам слід пропонувати завдання абстрактного характеру з тим, щоб зосередити увагу на математичних аспектах того чи того інструменту, роз'яснити його властивості, домогтись спроможності його використання. Бажаним результатом є доведення навичок розв'язання типових завдань до автоматизму. На цей етап

отримання базових умінь слід виділяти 60–70% аудиторного часу.

Далі викладач повинен продемонструвати, в якому контексті подібні задачі можуть виникнути в майбутнього фахівця в його професійній діяльності. Усвідомлення застосовності розглянутого математичного апарату є важливим стимулом для його всебічного вивчення студентами. Крім того, при викладанні будь-якого матеріалу необхідно робити посилання на подальше використання його в інших, особливо спеціальних, навчальних курсах.

Упровадження інноваційних форм навчання під час практичних занять не менш виправдане, ніж під час лекцій. Зміна формату, переключення на інший вид роботи попереджає виникнення у студентів перевагоми, стимулює їх інтерес до матеріалу, тим самим значно активізується навчально-пізнавальна діяльність під час заняття. При розгляді окремих питань вельми доречно будуть проблемні заняття, влаштування диспутів, проведення бесід, застосування технології брейнстормінгу тощо. На погляд, автора подібні компоненти практичного заняття сприяють значній інтенсифікації навчання, тому слід планувати відводити на їх проведення 10–15% загального часу з теми.

Нарешті, надважливо організувати регулярний поточний контроль отриманих знань і вмінь студентів. Його тестову частину, яку можна (і тому бажано) реалізувати на комп'ютерах, слід перенести на лабораторні заняття. Але в математичній неможливо обмежитись лише тестовими завданнями, тому різним формам контролю, в тому числі виконання домашніх завдань, слід присвятити близько 15% сумарного аудиторного часу.

Завдяки лабораторним заняттям з вищої математики студенти мають можливість опанувати застосування на практиці значно більшої кількості математичних методів та інструментів, ніж вивчається на практичних заняттях. В одних випадках необхідний математичний апарат є надскладним для аналітичної реалізації через недостатню теоретичну підготовку, в інших – корелюють із надто громіздкими, часоємними розрахунками. Отже, за допомогою лабораторних практикумів розширюється коло прикладних задач, розв'язання яких стає під силу студенту. Крім того, спроможність майбутнього спеціаліста самостійно реалізувати математичне дослідження та розв'язання проблеми за допомогою комп'ютера є очевидною його перевагою на ринку праці. Для розв'язання численних математичних завдань можуть бути використані такі відомі і поширені пакети прикладних програм, як MatLab, MathCad, Matematica.

Оскільки сам формат заняття на комп'ютері передбачає самостійну роботу, то методичне забезпечення повинно передбачати розроблення індивідуальних завдань для виконання. Також, на думку автора, обов'язково слід включити в план лабораторні роботи студентів в експертних групах, що будуть складати не менше третини від загального навантаження. Постановка завдань у цих випадках повинна відрізнятися загальною метою дослідження, але для його виконання здійснюється в кілька окремих етапів. Результат роботи групи повинен бути презентований студентами, містити обґрунтування можливості та доцільності застосованого математичного апарату, а також витримати захист перед іншими студентами. Оцінювання цього виду робіт враховує не тільки вміння розв'язувати проблему, але й демонструвати отримані результати.

Завдяки організації лабораторних занять з вищої математики за визначеною схемою студент отримує цілу низку важливих професійних та комунікативних компетентностей: здатність самостійно обирати методи і засоби дослідження; вміння реалізувати алгоритми за допомогою програмного забезпечення; здібність до творчого підходу та креативного мислення; здатність до ефективної співпраці під час

розв'язання поставлених задач та організації роботи групи спеціалістів тощо.

Отже, запропонована структура навчального процесу в контексті опанування дисципліни «Вища математика» дозволяє розв'язувати цілий комплекс специфічних і загальних проблем сучасної вищої школи. Оптимальне комбінування традиційних та інноваційних форм наближає розв'язання таких злободенних стратегічних задач національної освіти, як підвищення її доступності, якості та конкурентоспроможності [4, с. 2].

Подальшого дослідження потребує конкретизація розглянутих засад на окремі теми та розділи дисципліни, розроблення необхідного методичного забезпечення, деталізація таких аспектів, як оцінювання, організації самостійної роботи студентів тощо. Нарешті, невпинний розвиток інформаційних комп'ютерних технологій дозволить і надалі вдосконалювати навчальні програми математичних дисциплін у вищих навчальних закладах.

Література

1. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики : [посіб. для вчителів] / М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 182 с. **2.** Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики : [навч. посіб.] / В. В. Корольський, Т. Г. Крамаренко, С. О. Семеріков, С. В. Шокалюк; за ред. М. І. Жалдак. – Кривий Ріг : Книжкове вид-во Киреєвського, 2009. – 334 с. **3.** Методика викладання у вищій школі : [навч. посіб.] / О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьєва, Г. І. Матукова. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – 270 с. **4.** Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf> **5. Фіцула М. М.** Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / М. М. Фіцула. – [2-е вид., доп.] – К. : Академвидав, 2010. – 454 с.

УДК 378

Вікторія Ткачук

РОЗВИТОК ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ВНЗ УКРАЇНИ

Ткачук В. В. Розвиток ІКТ-компетентності майбутніх інженерів-педагогів у ВНЗ України.

У статті розглянуто поняття компетентності інженера-педагога, визначено умови, що необхідно забезпечити для підвищення якості освіти з упровадженням ІКТ. Акцентовано на ІКТ-компетентності, як такій, що є ключовою для студентів інженерно-педагогічного профілю в сучасному інформаційному суспільстві. Ураховано позицію, що розвиток ІКТ-компетентності майбутніх інженерів-педагогів відбувається у процесі вивчення інформатичних дисциплін, відповідно розглянуто програму навчального курсу «Комп'ютерні технології в навчальному процесі» для пряму підготовки 6.010104 «Професійна освіта (за профілем)».

Ключові слова: компетентності інженера-педагога, ІКТ-компетентність, шляхи розвитку ІКТ-компетентності майбутнього інженера-педагога.

Ткачук В. В. Развитие ИКТ-компетентности будущих инженеров-педагогов в вузах Украины.

В статье рассмотрено понятие компетентности инженера-педагога, определены условия, которые необходимо обеспечить для повышения качества образования с внедрением ИКТ. Акцентировано на ИКТ-компетентности, как таковой, которая является ключевой для студентов инженерно-педагогического профиля в современном информационном обществе. Учтено, что развитие ИКТ-компетентности

будущих инженеров-педагогов происходит в процессе изучения информатических дисциплин, в соответствии с этим рассмотрена программа учебного курса «Компьютерные технологии в учебном процессе» для направления подготовки 6.010104 «Профессиональное образование (по профилю)».

Ключевые слова: компетентности инженера-педагога, ИКТ-компетентность, пути развития ИКТ-компетентности будущего инженера-педагога.

Tkachuk V. V. The development of ICT competence of engineers, teachers in universities of Ukraine.

The article deals with the concept of competence engineer teacher, creating an environment that is necessary to provide quality education with implementation of ICT. The attention to ICT competence as being crucial for students of engineering and pedagogical in today's information society. It should be noted that the development of ICT competence of engineers and teachers in the process of going informatychnyh disciplines, both in the article the program curriculum «Computer technology in the learning process» for specialty 6.010104 «Professional Education (the profile)».

Key words: engineer, teacher competence, ICT competence, the development of ICT competence future engineers-teachers.

Прискорення темпів розвитку суспільства, повсюдна інформатизація суспільства орієнтує освіту на формування таких якостей випускника, як ініціативність, інноваційність, мобільність, гнучкість, динамізм, конструктивність. Майбутній професіонал повинен володіти прагненням до самоосвіти протягом усього життя, новими технологіями і розуміти можливості їх використання, вміти приймати самостійні рішення, адаптуватися в соціальній та майбутній професійній сфері, розв'язувати проблеми, використовуючи сучасні ІКТ. Виховання такої соціально та професійно активної особистості вимагає від педагогів сучасної вищої школи орієнтації на компетентнісну парадигму освіти, оскільки вона формує не лише знання, уміння та навички, а й професійні компетентності, які нині є ключовими для всіх конкурентоспроможних фахівців.

Мета статті – проаналізувати підходи науковців щодо процесу розвитку ІКТ-компетентності майбутніх інженерів-педагогів в аспекті сучасної компетентнісної парадигми в контексті вищої освіти, скорегувати понятійну базу.

Під час дослідження використовувались такі методи: аналіз теоретичних джерел із проблем упровадження ІКТ у процес підготовки майбутніх інженерів-педагогів, вивчення й узагальнення вітчизняного і зарубіжного досвіду розвитку ІКТ-компетентності у процесі навчання, педагогічне проектування.

У своїх дослідженнях В. Биков зазначає, що «в діяльності навчальних закладів усіх типів і рівнів акредитації проблемам інформатизації повинна приділятися першочергова увага» [1]. Однією з умов успішної реалізації завдань інформатизації освіти є розв'язання проблеми підготовки педагогів до використання ІКТ загалом у своїй професійній діяльності та формування в педагогів як професійної інформаційної, так і загальної інформаційної культури. Підвищення ІКТ-компетентності дозволить інтенсифікувати та покращити рівень професійної діяльності.

Як зазначає В. Грубінко, метою освіти в сучасних умовах має бути підготовка фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства через новаторство в навчанні, вихованні та науково-методичній роботі; а вимоги, які ставляться до освіти – це якість, універсальність

підготовки випускника та його адаптованість до вітчизняного та міжнародного ринків праці, особистісна орієнтованість навчального процесу, його інформатизація, визначальна важливість освіти в забезпеченні сталого людського розвитку [4].

Нині системи освіти різних країн Європи загалом та України зокрема характеризують дві тенденції:

- перехід до професійних стандартів, що ґрунтуються на високих результатах;
- системний опис кваліфікацій у термінах професійних компетенцій [6].

В освітніх стандартах вищої професійної освіти в основу розроблення моделі випускника покладено бінарну класифікацію компетенцій: до першої групи віднесено загальні (універсальні, ключові) компетенції, а до другої – професійні [4]. Ці групи пов'язані з двома групами вимог: вимогами до професійної підготовленості та вимогами до академічної підготовленості.

У публікаціях [5; 8; 9] зазначено, що в останній час означилася тенденція переходу від кваліфікаційної моделі випускника до компетентнісної, де цілі освіти пов'язуються з виконанням конкретних фахових функцій загалом та з інтегрованими вимогами до результату освітнього процесу – зокрема. Зміну освітньої парадигми з принципу адаптивності на принцип компетентності випускників Ю. Татур обґрунтовує такими обставинами:

1) формування узагальненої моделі якості, абстрагованої від конкретних дисциплін і об'єктів праці, дозволяє говорити про більш широке поле діяльності, що важливо для підвищення мобільності молодих спеціалістів на ринку праці;

2) модель випускника, що ґрунтується на компетентнісному підході, буде мати значно меншу кількість її складових елементів, ніж пид час її опису через знання, уміння і навички;

3) використання компетентнісного підходу для опису результатів освітнього процесу буде сприяти створенню єдиного ринку трудових ресурсів, розширить можливості працевлаштування молодих спеціалістів-випускників;

4) при переході до нової моделі випускника повинні бути використані раніше створені моделі і досить чітко виокремлені взаємозв'язки між ними [8].

Розвиток ІКТ-компетентностей педагога, який працює в галузі професійної освіти, набуває все більшої актуальності, що зумовлено постійною трансформацією соціального досвіду, реконструкцією освітньої галузі, появою різних авторських педагогічних систем, зміною рівня вимог суспільства до фахівця, інформатизацією навчальних процесів. Інженер-педагог повинен мати певні компетентності у виробничо-технічній галузі, бути фахівцем досить високої кваліфікації. Водночас йому необхідно бути професіоналом у педагогічній діяльності, знати й уміти використовувати сучасні методи, засоби та принципи навчання з використанням ІКТ, чітко формулювати навчально-виробничі завдання, відповідати зарезультати своєї діяльності.

В ОКХ фахівця з професійної освіти зазначено, що фахівець повинен виконувати такі виробничі функції: організаційну, обліково-аналітичну, планову, контрольну, технологічну, навчально-методичну, науково-дослідну. Слід акцентувати на тому, що завдання перших п'яти функцій характерні для освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр, а останні дві – для магістрантів. Визначаючи зміст підготовки майбутніх інженерів-педагогів, необхідно враховувати вимоги до проектування програм фахової підготовки, дидактичні вимоги до змісту кредитно-модульної технології організації навчального процесу, до змісту і структурованості навчального матеріалу.

В основу розроблення ОПП мають бути покладені характеристики, що відображають якісні результати освітнього процесу як професійних компетентностей.

Постає завдання щодо уточнення структури і змісту ключових і професійних компетентностей, а також особливостей формування складу дисциплін, програм підготовки майбутнього інженера-педагога.

Загальна структура компетентностей майбутнього інженера-педагога:

I. Загальні компетентності:

- індивідуальної ідентифікації й саморозвитку;
- міжособистісні;
- суспільно-системні.

II. Фахові компетентності:

- загальнопрофесійні;
- предметно-орієнтовані, або профільно-орієнтовані;
- технологічні;
- професійно-практичні.

Зміст двох складників системи компетентностей «взаємопов'язані з двома типами вимог: вимогами до академічної підготовленості і ... до професійної підготовленості» [2, с. 258–260].

На думку Е. Симанюка та Е. Зеєра, до базових компетентностей системи професійної освіти слід відносити:

- загальнонаукові – знання основних законів природи суспільства та діяльності людини;
- соціально-економічні – знання основ економіки й організаційної поведінки, громадянсько-правові знання громадянсько-правових норм;
- інформаційно-комунікаційні – знання основ інформатики та комп'ютерних технологій;
- політехнічні – знання природничо-наукових основ техніки;
- технологічні – знання принципів функціонування автоматизованого виробництва системи контролю й управління ними;
- спеціальні – загальнопрофесійні знання в галузі цілісної професійної діяльності [4, с. 26].

Однією з компетентностей у підготовці сучасного інженера-педагога, у межах дослідження слід виокремити ІКТ-компетентність. У своїх дослідженнях О. Спірін сформулював визначення ІКТ-компетентності: «це підтверджена здатність особистості автономно і відповідально використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язування суспільно значущих, зокрема професійних, задач у певній предметній галузі або виді діяльності» [7].

На основі вищезазначених досліджень О. Спіріна [7, с. 191–193] ми виокремили окреслені рівні сформованості ІКТ-компетентностей для майбутніх інженерів-педагогів:

- базовий. Подавати засвоєні знання з ІКТ у певній предметній галузі логічно й послідовно. Самостійно знаходити, аналізувати та тлумачити відомості з інформаційно-комунікаційних технологій у контексті предметної галузі. Правильно добирати і використовувати ІКТ для розв'язування основних професійних інженерних та педагогічних задач. Уміти розв'язувати професійні задачі підвищеної складності з використанням ІКТ, удосконалювати інформаційно-комунікаційні технології для розв'язування основних професійних задач, зокрема бути здатним проектувати, конструювати й вносити інновації до елементів наявних ІКТ;
- поглиблений. Володіти предметною галуззю інформаційно-комунікаційних технологій – знати новітні теорії та їх інтерпретації. Критично відслідковувати,

осмислювати розвиток теорії й практики. Використовувати низку спеціалізованих навичок і оцінювати різноманітні повідомлення для того, щоб змогти спланувати стратегію дослідження. Бути здатним у галузі ІКТ розв'язувати нестандартні, інноваційні професійні задачі теоретичного й практичного характеру;

– дослідницький. Засвоїти та демонструвати повне володіння предметною галуззю інформаційно-комунікаційних технологій. Володіти новітніми методами незалежного дослідження та пояснювати його результати на просунутому рівні. Зробити оригінальний внесок у розвиток ІКТ, демонструючи володіння методологією і вміння вести критичний діалог з колегами. Бути здатним розв'язувати інноваційні професійні задачі теоретичного й практичного характеру в галузі ІКТ, зокрема з моделювання, проектування, розроблення, впровадження, налагодження нових інформаційно-комунікаційних технологій та управління ними.

Послугуючись вищезазначеним теоретичним дослідженням того, що розвиток ІКТ-компетентності майбутніх інженерів-педагогів є ключовим аспектом їх професійної підготовки, було спроектовано навчальний спецкурс «Комп'ютерні технології в навчальному процесі», що є рекомендованим спецкурсом для напрямку підготовки 6.010104.06 «Професійна освіта (за профілем)» та входить до циклу професійної та практичної підготовки профілю «Комп'ютерні технології» (табл. 1).

Курс «Комп'ютерні технології в навчальному процесі» є дисципліною з циклу природничо-наукової підготовки майбутніх педагогічних працівників в галузі сучасних інформаційних технологій з питань ефективного застосування інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі.

Таблиця 1

Програма навчального спецкурсу «Комп'ютерні технології в навчальному процесі» для напрямку підготовки 6.010104.06 «Професійна освіта (за профілем)»

№ з/п	Змістові модулі	Кількість годин											
		Всього		Лекції		Лаб. заняття		Індивід. завдання		Сам. робота			
		Д.	З.	Д.	З.	Д.	З.	Д.	З.	Д.	З.		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
ЗМ1 (Т. 1, 2, 3) Застосування систем комп'ютерної математики в інженерних дослідженнях													
Т.1	Теоретичні та практичні основи використання мобільних ІКТ в навчальному процесі												
Т.2	Вивчення системи комп'ютерної математики Wolfram Alpha												
Т.3	Розв'язання задач професійного спрямування в математичному пакеті PTC Mathcad												
ЗМ2 (Т. 4, 5, 6) Розв'язання спеціалізованих фахових задач з використанням професійних пакетів прикладних програм													
Т.4	Загальні відомості про комп'ютерне проектування та об'ємне моделювання виробу. Вивчення редактора bCad, Compas												
Т.5	Автоматизоване проектування електроніки та інтегральних схем моделювання аналогових і змішаних аналогово-цифрових схем у програмах Orcad, P Cad			2									
Т.6	Автоматизоване проектування в промисловому пакеті AutoCAD			2									
Т.7	Схематичне подання та моделювання аналогових, цифрових і аналогово-цифрових ланцюгів в Electronics Workbench			2									

№ з/п	Змістові модулі	Кількість годин									
		Всього		Лекції		Лаб. заняття		Індивід. завдання		Сам. робота	
		Д.	З.	Д.	З.	Д.	З.	Д.	З.	Д.	З.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Т. 8	Основи архітектурного проектування з використанням SketchUp, Google Earth										
Разом годин з модуля:		62	62	18	4	36	2	0	2	8	54

Під комп'ютерними технологіями навчання розумітимемо такі технології, які в навчальному процесі використовують засоби інформаційних і комунікаційних технологій (комп'ютер з відповідним програмним забезпеченням, а також засоби комп'ютерних телекомунікацій), зокрема і як засоби управління навчально-пізнавальною діяльністю.

Мета курсу – формування у студентів компетентності в інформаційно-комунікаційних технологіях навчання.

Завдання дисципліни:

- актуалізація і конкретизація знань з ІКТ-технологій;
- формування базових знань з проблем використання ІКТ в навчальному процесі;

- розвиток технічного мислення в майбутніх педагогів професійного навчання;
- формування професійної спрямованості майбутнього інженера-педагога.

Особливості реалізації мети і завдань спецкурсу:

- знання загальної характеристики навчальних ІКТ;
- упровадження у практичну діяльність засобів управління навчальною діяльністю в умовах ІКТН та комп'ютерної педагогічної діагностики;
- дотримання психолого-педагогічних вимог до діалогової взаємодії;
- використовувати інтелектуальні навчальні системи;
- налаштування системи ІКТ-підтримки навчання;
- удосконалити навички роботи з апаратними і програмними засобами мобільних ІКТ;
- навчання в індивідуально та у групах через практичну діяльність;
- ефективний засіб для реалізації проектної, дослідницької та самостійної діяльності;

- планування усіх видів діяльності з використанням ІКТ;

- організувати навчання за сучасними програмами підготовки.

Слід зазначити, що у пропонованому курсі розвиток ІКТ-компетентності майбутніх інженерів-педагогів, тому що є невід'ємним етапом створення сучасних мобільних освітніх інформатичних продуктів і використання створених або готових продуктів у професійній інженерно-педагогічній діяльності або у процесі навчання.

Курс зорієнтований на розвиток ІКТ-компетентностей майбутніх інженерів-педагогів усіх напрямів підготовки з метою інформатизації процесу навчання у вишах. Курс є мобільним та електронним, тому ним можуть послуговуватись студенти всіх спеціальностей, що вивчають ІКТ у навчальному процесі.

Отже, розвиток ІКТ компетентності сприяє мобільності, адаптивності, спонукає до постійного саморозвитку і самонавчання інженера-педагога, не суперечить академічній компетентності, а поглиблює, розширює і доповнює її. Акцентуємо на тому, що впровадження навчальних програм, в основу яких покладено мобільні ІКТ, є

доцільним, оскільки відповідає вимогам до сучасних фахівців у царині освіти та передбачає орієнтацію на формування поряд із професійними знаннями, уміннями та навичками, оволодіння професійними ІКТ, розвитком таких універсальних здібностей (ІКТ-компетенцій), які затребувані сучасним ринком праці.

Література

- 1. Биков В. Ю.** Сучасні завдання інформатизації освіти / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України; гол. ред.: В. Ю. Биков. – 2010. – № 1(15). – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em15/emg.html>.
- 2.** Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития : [монографія] / [кол. авт.; под ред. Я. И. Кузьмина, Д. В. Пузанкова, И. Б. Федорова, В. Д. Шадрікова]. – М.: Логос, 2004. – 328 с.
- 3. Грубінко В. В.** Формування інноваційного освітнього середовища у ВНЗ в контексті вимог Болонського процесу // Освіта як фактор забезпечення стабільності сучасного суспільства: матеріали міжнародної науково-теоретичної конференції (м. Тернопіль, 26 березня 2004 р.). – Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. – С. 6–17.
- 4. Зеер Э.** Компетентностный подход к модернизации профессионального образования : дайджест / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Психология обучения. – 2006. – № 2. – С. 28–31. – Полностью ст. опубл.: Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
- 5. Зимняя И. А.** Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования: (идеализированная модель) / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 10–20.
- 6. Плахотнік О.** Компетентнісний підхід у ВНЗ : Проблеми та перспективи / О. Плахотнік, О. Безносок. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section5/article_plahotnik.pdf.
- 7. Спірін О. М.** Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою: монографія [Електронний ресурс] / О. М. Спірін; за наук. ред. акад. М. І. Жалдака. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 300 с. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/459>.
- 8. Татур Ю. Г.** Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
- 9. Шадріков В. Д.** Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадріков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 4. – С. 28–31.

УДК 78.071.2:786 (07)

Олена Ярошенко, Тетяна Пономаренко

ІНТОНАЦІЙНА ПРИРОДА МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА

Ярошенко О. М., Пономаренко Т. В. Інтоніаційна природа музики в контексті хореографічного мистецтва.

У статті розглядається поняття інтонації як знакової умовної форми в суміжних видах мистецтва – музиці і хореографії. Простежується інтонаційний взаємозв'язок між мовою, музикою, танцем, виокремлено чинники вияву інтонації в хореографії, складники хореографічної інтонації у порівнянні з музичною, наведено практичні прийоми усвідомлення поняття інтонації учнями.

Ключові слова: інтонація, інтонаційний жест, звуковий жест, музика, хореографія.

Ярошенко Е. Н., Пономаренко Т. В. Интонационная природа музыки в контексте хореографического искусства.

В статье рассматривается понятие интонации как знаковой условной формы, присущей смежным видам искусства – музыке и хореографии. Прослеживается интонационная взаимосвязь между языком, музыкой, танцем, выделены факторы проявления интонации в хореографии и составляющие компоненты хореографической интонации в сравнении с музыкальной, приведены практические приемы усвоения понятия интонации школьниками.

Ключевые слова: интонация, интонационный жест, звуковой жест, музыка, хореография.

Yaroshenko E. M. Ponomarenko T. V. Intonational nature of music in the context of choreographic art.

The concept of intonation as an important conditional form, which is inherit to the contiguous kinds of art-music and choreography, is considered in the article. The relationship between speech intonation, music, dance is traced. Factors of manifestation of intonation in choreography and component parts of choreographic intonation in comparison with the musical one are highlighted. The practical receptions of mastering intonation concepts are provided.

Key words: intonation, intonational gesture, sound gesture, music, choreography.

Однією з актуальних і недостатньо розроблених проблем сучасного мистецтвознавства можна вважати проблему досліджень музичних понять у суміжних видах мистецтв, шляхи їх взаємозв'язку і взаємозбагачення. У більшості випадків хореографію розглядають як діяльність, яка уможливорює отримання візуально-емоційної насолоди від краси виконання рухів, як гармонійне поєднання музики і танцю. При цьому зазначений погляд на хореографію недостатньо розкриває значущість інтонаційного жесту у створенні пластичного образу.

Проблема підготовки студентів хореографічної спеціальності у вищих педагогічних закладах нині є актуальною й неоднозначною. У сфері музичної освіти майбутніх хореографів залишається багато неузгоджених питань і проблем, які потребують нагального розв'язання: поверхово-пропагандистський підхід до викладання музичних дисциплін, недостатність міждисциплінарних зв'язків, ствердження в хореографічній освіті професійно-просвітницького підходу до музичного мистецтва тощо [10, с. 235]. Ураховуючи історично-педагогічний досвід у системі підготовки вчителів музики, шлях подолання наявних проблем, на нашу думку, значною мірою залежить від рівня теоретичного усвідомлення музичних понять (у цьому випадку поняття інтонації), сформованості практичних виконавських навичок (м'язово-рухових відчуттів інтонації), що дозволяють установити і використовувати зв'язки музичних понять з дисциплін музично-теоретичного циклу (гра на фортепіано, теорія музики, основи диригентської та вокальної культури) з профільними предметами навчального плану підготовки майбутніх хореографів. Навичок, які, на думку фахівців, у подальшому становленні вчителя хореографії «дають змогу осягнути цілісний світ художньої творчості як процес спілкування митця зі світом духовних цінностей та як практичне їх ствердження в суспільному житті» [6, с. 56]. Дослідження поняття інтонації, що виявляється у двох видах мистецтва – хореографії і музиці не є на сучасному етапі досконалими, всупереч концепту інтонаційності, який

давно увійшов до тезаурусу хореографічного мистецтва.

Питанням вивчення музичної інтонації займалися ще древні греки. Можливість припущення щодо існування вчення про інтонування засвідчує акторська гра в давньогрецькому театрі, яка вимагала від виконавців не тільки декламування, але й співів [4, с. 6]. Увагу поняттю інтонації приділяли відомі драматурги і режисери минулого сторіччя: В. Мейерхольд, К. Станіславський, О. Таїров, М. Чехов. Так, М. Чехов у своєму вченні про «психологічний жест» підкреслював важливість для актора осмисленого інтонування слів і рухів, розглядав звукову сторону слова як рух, що перетворюється в звук – звуковий жест [7].

Важливий внесок до скарбниці вчення про інтонування внесли К. Глюк, А. Гретрі, О. Даргомижський, М. Мусоргський, Ж.-Ж. Руссо, О. Серов. Категорія «інтонація» розглядається в дослідженнях, пов'язаних з проблемами стилю, жанру, музичної мови, тематизму, мелодики, гармонії, форми. Варто зазначити праці М. Арановського, Б. Асаф'єва, В. Бобровського, Л. Мазеля, В. Медушевського, Є. Назайкинського, О. Ручевської, С. Скребкова, Ю. Тюліна, Б. Яворського та ін. Найбільш повне розроблення теорії інтонування належить Б. Асаф'єву.

Серед дослідників нового покоління на увагу заслуговують погляди музикознавця А. Ладигіної, яка стверджувала, що первинність танцю сприяла поширенню поняття інтонації та розповсюдженню його на інші види мистецтв, дослідження А. Адамкової щодо проблем пластичного інтонування, Ю. Абдокова про музичну поетику в хореографії, В. Ванслова щодо проблем інтонації в музиці і балеті. Ідею осягнення музики за умов вільного руху вивчала і практикувала С. Рудньова; дослідження Д. Кірнарської і О. Герасимової присвячені проблемам осягнення інтонаційних і аналітичних параметрів у музиці шляхом «тілесного мислення», «тілесного пізнання». Нині з'являються дослідження психологічної, терапевтичної спрямованості, такі, як: «Психологія тілесної свідомості» В. Нікітіна, «Усвідомлення через рух» М. Фельденкрайза, «Невербальна семіотика» Г. Крейдліна.

Значну кількість праць науковців присвячено проблемам опанування хореографічного мистецтва в системі вищої педагогічної освіти (О. Кравчук, О. Отич, О. Реброва, Ю. Ростовська, М. Чемберджи).

Мета статті – розкрити поняття інтонації як знакової умовної форми в суміжних видах мистецтва – музиці та хореографії.

Аналіз праць із теми дослідження дозволив з'ясувати, що концепт інтонаційності як якості, що притаманна виключно мистецтву музичному, заперечується сутністю і естетичною спрямованістю інтонаційної теорії Б. Асаф'єва. Із концепції інтонації Б. Асаф'єва виходить, що інтонація як соціальне явище є властивою не тільки музичного мистецтва. Вона складає досить важливий компонент не тільки людської мови, але й мови пластичної [9, с. 8]. У передмові до книги Б. Асаф'єва «Музична форма як процес» О. Орлова визначає інтонування взагалі як вияв думки [1, с. 4]. Для нашого дослідження дане зауваження має особливий смисл, тому що розглядає поняття інтонації, яка є невід'ємним складником будь-якого художнього відображення почуттів, емоцій, руху, що інформує про емоційно-психічний стан людини. Б. Яворський використовував учення про інтонацію для жанрових характеристик музики, що споріднює її з мистецтвом пластичним, а інтонацію розглядав як знакову умовну форму, притаманну всім видам мистецтва. У цій єдності дослідник убачав ту нову якість, яка перетворює інтонацію з просто народного явища на чинник людської культури [9, с. 7]. Отже, інтонація – це найважливіша властивість не тільки музики, але й знаково-умовна якість, зумовлена соціальними функціями мистецтва та його загальнолюдським призначенням.

Термін «інтонація» походить від латинського «*intono*» і позначає «проговорюю як розспів, заспівую». Термін виник спочатку в мовознавстві, де позначав «тон» мови, який включав всі зміни голосу – підвищення, пониження, – паузи і ступінь злитості звучання висловлювань, членування на фрази, групи слів, гучність їх змін [2, с. 35].

Термін «інтонація» має в музикознавстві два основних значення: у вузькому, суто прикладному, – це показник чистоти відтворення музичних звуків. У широкому – це та якість, яка кваліфікує музичний матеріал як художньо-змістовний. Музична інтонація – це виразно-змістовна єдність, реалізована в невербальній звуковій, спрямовано-діючій формі, яка функціонує за допомогою досвіду музично-змістовних і позамузичних асоціативних уявлень. Саме мелодія, будучи головним носієм тематизму, є інтонаційно максимально концентрованою і в інтонаційному складі музичної тканини виходить на перший план (висотний, мелодичний, ладогармонічний, тембровий, ритмічний). Глибоке усвідомлення інтонаційності сприяє розвитку мелодичного «звукового мислення».

Б. Асаф'єв стверджував, що музичне мистецтво постійно відчуває вплив «німії інтонації» пластики і руху людини». Музична інтонація, згідно з його поглядами, ніколи не втрачала зв'язків ні зі словом, ні з танцем, ні з мімікою людського тіла [1, с. 78]. Музична інтонація є тілесною за своєю формою: вона осмислюється диханням, голосовими зв'язками, мімікою, жестами, тобто цілісним рухом тіла. При цьому інтонаційне осягнення музики ґрунтується на накопиченні «духовно-тілесного словника», під яким ми розуміємо сукупність згорнутих емоційно-тілесних відчуттів.

Не викликає сумнівів той факт, що певний музичний звук викликає в нас уявлення про відповідний рух. Ми «чуємо» жест, який є кодом звукової форми. Значення жест присутній і поза звуками мовлення, але ми не сприймаємо його так само легко, як звук музичний – нам заважає звук змислове насичення. Абстрагуючись від змісту слів, людина має змогу почути їх звучання, а разом з ним і жест, що криється за цим звучанням. Художня мова визначається не стільки змістом, як звуковим жестом [8].

Термін «інтонаційний жест» часто використовується в поезії, паралінгвістиці, терапевтичній логопедії. Терміном «інтонаційний жест» користувались відомі літературні критики для характеристики віршів різних поетів, критики і теоретики театру, музиканти, наприклад Я. Друскін у дослідженні «Про риторичні прийоми в музиці І. Баха».

Поняття інтонації в площині візуального мистецтва не ідентично інтонації, яку ми чуємо, але воно подано в тезаурусі хореографічного мистецтва достатньо тривалий час. Інтонація характеризує «виразний тонус», емоційне забарвлення мистецького образу як у музиці, так і в пластичній хореографічній жести. Поняття інтонації було перенесено до галузі танцю, хореографії, балету досить закономірно в силу того, що зазначені види пластичного мистецтва ґрунтуються на виразності руху так само, як музика використовує виразні можливості мовної інтонації. Тобто, витоком, матеріалом таких видів мистецтва, як музика і хореографія є людина, її голос, жест, рух, пластика руху [3]. Явище інтонації в хореографії виявляється в таких чинниках: прагненні руху до набуття статусу музикального; якостях, які є особливо важливими в поданні нюансування пози та жести; завершенні пластичних фраз; високому ступені стилізації жестів та їх відповідному емоційному забарвленню.

У своєму дослідженні ми зробили спробу виокремити складники інтонаційної виразності в хореографії у порівнянні з інтонаційними засобами музичної виразності. До них належать:

- рисунок танцю, здійснений у просторовому переміщенні, що можна порівняти із звуковою висотно-інтонаційною лінією мелодії, інтонаціями гармонічного комплексу;
- ритм танцю, представлений чергуванням у часі більш-менш значимих фігур, зумовлений інтонаційною структурою музичної побудови;

– інтенсивність танцю – сила, наповнення, амплітуда руху, яка вимірюється інтонаційною інтенсивністю мелодичних інтервалів;

– темп танцю – цільність ліній, емоційно-експресивні відтінки, що зумовлюється зміною інтонаційних побудов;

– синтаксис танцю – побудова ліній, завершеність частин, вступ, завершення, моменти «очікування», «сольні» епізоди тощо, що тотожні синтаксису музичному (вступ, фраза, речення, речитатив).

Отже, тембр, гнучкість, регістр – поняття музичні – характеризують масу тіла, що рухається; темп і ритм передають швидкість та інтенсивність руху; звуковисотна лінія – спрямованість руху, траєкторію; метр, акценти, артикуляція (штрихи) – характер руху (плавний, чіткий, розмірений, нервовий, рішучий, млявий, граційний). Характер звуковисотної лінії, наприклад, асоціюється у слухачів з певним рисунком, профілем. Мелодичний інтервал – не тільки з окремим жестом, кроком, стрибком, у першу чергу він має якісно-просторові координати і характеристику: за простором – вузький, широкий, дуже широкий і емоційну (за музичним теоретиком Кірнбергом) – рішучий, поривчастий, знесилений тощо. Співставлення регістрів і голосів асоціюється зі зміною простору (звуженням, розширенням), динамічне наростання і затухання – з просторовим переміщенням.

З іншого боку, осягнення інтонації в музиці засобом м'язово-рухових відчуттів зацікавили і музичну педагогіку, про що свідчать дослідження в галузі музичної психології, тілесно-орієнтованої терапії, драматичної терапії тощо. Тематика досліджень відкриває майбутнім хореографам нові можливості щодо осмислення «онтогенетичних» механізмів емоційно-тілесного відчуття інтонаційної мови музики на рівні інтуїції, що досягається у процесі вивчення дисциплін музично-теоретичного циклу. Тілесний симптом допомагає усвідомити та інтуїтивно зрозуміти суб'єктивну музичну емоцію.

У практичній діяльності під час педагогічної практики під час пояснення дітям поняття «інтонація», студенти мають можливість розкрити зв'язок інтонації з живим, духовним началом у природі, в людині, яке має свій відповідний рух. Анімація неживого шляхом звукового видобування і підтвердження тілесним розумінням – досить поширений художній прийом: Сосновий ліс перебирає струни / Рокоче тиша на глухих басах / Бринять берези. І блукають луни, / Людьми забуті з вечора в лісах. (Л. Костенко). Дихання, рух, душа – три ознаки живого, що символізують інтонаційну вражальність у мистецтвах. Інтонація – це «живий», одушевлений звук і рух у просторі [5, с. 273]. На простих і добре відомих дітям прикладах студенти можуть розкрити залежність яскравості хореографічного образу, який добре запам'ятовується, від стану виразності його інтонацій, порівнюючи його з образом музичного супроводу. Задля цього студентам необхідно дібрати твори з емоційно-виразними інтонаціями, які гарно передають людські почуття (жалоби, радощів, весняного пробудження, болю тощо). Особливо привертають увагу дітей твори з моторно-танцювальними інтонаціями, які передають динаміку руху або гри (В. Косенко «Полька», М. Мусоргський «Гопак», С. Прокоф'єв «Тарантела», Р. Шуман «Сміливий вершник» тощо).

Сприйняття музики під час руху є її тілесним пізнанням і тілесним розумінням, чинники, які перебувають у проміжному, серединному положенні між розумним і підсвідомим сприйняттям і встановлюють зв'язок між почуттям і розумом в процесі сприйняття музики [8]. Задля підкреслення інтонації жесту корисно використовувати в молодших класах засоби музично-ритмічних рухів, такі, як пластичне інтонування й тактування скоромовок, текстів пісень, вільного диригування текстів, музики, віршів, імітації гри на музичних інструментах, пластичні етюди будь-якого створеного образу, інсценування пісні, нескладні танцювальні рухи.

На сучасному етапі еволюції форм хореографічного мистецтва помітно збагачується інтонаційний рівень жестів і рухів, ведуться пошуки нових «інтонаційних резонансів» сучасного театру хореографії, здійснюється розроблення нової інтонаційної абетки жестів. Перспективи подальших розвідок дослідження полягають у виокремленні етапів формування в майбутніх хореографів практичних навичок емоційно-тілесного відчуття інтонаційної мови музики, розробленні методичних прийомів вивчення музично-теоретичних дисциплін задля опанування інтонаційним словником жестів.

Література

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев: в 2-х книгах. Кн. 2. Интонация. – Л., 1963. – 212 с. **2. Асафьев Б. В.** Речевая интонация / Б. В. Асафьев / М. – Л.: Музыка, 1965. – 136 с. **3. Бабич Н. Ф.** Интеграция музыкальных концептов в пластическом театре. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://akademia.4net.ru>. **4. Быкова Э. В.** Эстетическая сущность музыкальной интонации: автореферат дис. на соискание ученой степени канд. филос. наук / Э. В. Быкова. – М.: МГУ, 1969. – 18 с. **5. Побережна Г. І.** Загальна теорія музики: [підручник] / Г. І. Побережна, Т. В. Щериця. – К.: Вища шк., 2004. – 303 с.: іл. **6.** Психология музыкальной деятельности. Теория и практика / общ. ред Г. М. Цыпин / М.: Просвещение, 1984. – 176 с. **7. Чехов М.** О технике актера. Психологический жест [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://drugie-berega.my1.ru>. **8.** Эмоционально-телесное постижение основ интонационного языка музыки // Развитие природной музыкальности на основе творческого музицирования – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://musike.blog.ru/> **9. Ярошенко О. М.** Курс теорії музики з елементами гармонії в стилі викладенні [навч. посіб.] / О. М. Ярошенко. – К., 1997. – 98 с. **10. Ярошенко О. М.** Читання нот з листа на початковому етапі опанування музичною писемністю в системі підготовки вчителя хореографії / Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць III Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти». – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – С. 235–241.

РОЗДІЛ 4
ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ:
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

УДК 37: 94(477.43/44=411.16)

Надія Балабуст, Юрій Блажевич

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ У ПОДІЛЬСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ
НА БАЗІ ЦЕРКОВНО-ВЧИТЕЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ І ДВОКЛАСНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ ст.)

Балабуст Н. Ю., Блажевич Ю. І. Підготовка вчительських кадрів у Подільській губернії на базі церковно-вчительської школи і двокласних навчальних закладів (кінець ХІХ – початок ХХ ст.).

У статті досліджено місце і роль церковно-парафіяльних шкіл у справі підготовки педагогічних кадрів у Подільській губернії в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. на основі документальних і архівних матеріалів, публікацій періодичних видань. Також проаналізовано взаємодію мережі церковно-парафіяльних шкіл і безпосередньо пов'язаних з ними духовних педагогічних навчальних закладів – двокласних і церковно-вчительських шкіл. Розкрито зміст, суть, поняття цього процесу, надано оцінку мети, завдань, форм і методів навчально-виховної роботи в духовно-навчальних закладах, їх організаційної структури, матеріального забезпечення, учнівського контингенту, викладацького складу тощо.

Ключові слова: церковно-парафіяльні школи, церковно-вчительські школи, школи грамоти, духовне відомство, Подільська губернія, підготовка вчителів.

Балабуст Н. Ю., Блажевич Ю. И. Подготовка учительских кадров в Подольской губернии на базе церковно-учительской школы и двухклассных учебных заведений (конец ХІХ – начало ХХ в.).

В статье исследовано место и роль церковно-приходских школ в деле подготовки педагогических кадров в Подольской губернии в конце ХІХ – начале ХХ в. на основе документальных и архивных материалов, публикаций периодических изданий. Также проанализировано взаимодействие сети церковно-приходских школ и непосредственно связанных с ними духовных педагогических учебных заведений – двухклассных и церковно-учительских школ. Раскрыты содержание, суть понятия этого процесса, дана оценка цели, задач, форм и методов учебно-воспитательной работы в духовно-учебных заведениях, их организационной структуры, материального обеспечения, ученического контингента, преподавательского состава и т.д.

Ключевые слова: церковно-приходские школы, церковно-учительские школы, школы грамоты, духовное ведомство, Подольская губерния, подготовка учителей.

Balabust N. Yu., Blazhevych Yu. I. Teachers' Training Process in Podillya Region On the Basis of Church School and Two-Years Educational Institutions (end of ХІХ – beginning of ХХ century).

This paper investigates a place and a role of church schools in the training of teachers in Podillya region in the late ХІХ – early ХХ century and is based on documentary and archival materials, publications, periodicals. The author also analyzes the cooperation between network of church schools and teachers training institutions which are directly related: two-years educational institutions and church teachers' schools. The article

highlights the substance, the essence and the concept of this process, it the estimates a purpose, objectives, forms and methods of educational work in the spiritual and educational institutions, their organizational structure, logistics, students and faculty specifics etc.

Key words: church and parish school, church and literacy schools, spiritual authority, Podillya region, teachers' training.

У дореволюційний період Російська православна церква мала багатоступеневу систему духовної освіти, у складі якої були церковні школи, які отримали широке поширення в кінці XIX ст. по всій імперії, зокрема й у Подільській губернії. Згідно з «Положенням про церковні школи відомства Православного віросповідання» (1902 р.), вони були розподілені на дві категорії: початкові і вчительські. До першої категорії належали однокласні і двокласні церковно-парафіяльні школи, школи грамоти і недільні школи. До другої – двокласні і церковно-вчительські. Ці категорії шкіл були тісно пов'язані між собою, тому що вчительські навчальні заклади повинні були забезпечувати початкові школи педагогічними кадрами. Церковно-вчительські школи були, на противагу двокласним школам, духовними педагогічними навчальними закладами вищого типу і призначалися для підготовки вчителів і вчительок для початкових училищ усіх розрядів.

Висвітленню зазначеної проблеми частково приділяли увагу українські і російські дослідники В. Величкіна, П. Жильцов, М. Поліщук, І. Сесак, О. Кошолоп, А. Святненко, М. Лещенко, В. Коваль, Л. Бадья, Т. Столярчук, Г. Окушова, В. Сергєнкова, Т. Єрьоміна, М. Гончаров, Е. Манукян та інші.

Метою статті є спроба детального аналізу і висвітлення зазначеної проблеми щодо місця і ролі церковно-парафіяльних шкіл у справі підготовки педагогічних кадрів у Подільській губернії в кінці XIX – на початку XX ст. Однак, незважаючи на увагу науковців до окресленої проблеми, вона, на наш погляд, досліджена недостатньо ґрунтовно.

Незважаючи на позитивні тенденції в розвитку системи освіти Російської імперії, зокрема й Правобережної України і Поділля, все ж становище в цій галузі залишалося вкрай важким. Особливо критичною вона була в сільській місцевості, адже феодално-кріпосницькі пережитки та недосконалість реформаційної політики царського уряду стояли на перешкоді розв'язання проблеми освітньої сфери. Необхідно також зазначити, що до 80-х років XIX ст. церковно-парафіяльні школи перебували під опікою і контролем місцевих духовних відомств, які фактично приділяли мало уваги цим навчальним закладам. Так, наприклад, у 1840 р. на Поділлі діяло лише 46 парафіяльних народних шкіл, у яких навчалось усього 246 учнів [1, с. 37]. Тільки в середині XIX ст., коли розпочалася реформа православних повітових і парафіяльних навчальних закладах, ситуація змінилася на краще. Сприяли цьому насамперед ліквідація кріпацтва, зростання освітнього та матеріального рівня духовництва, розвиток капіталістичних виробничих відносин тощо. Так, наприклад, у кінці 1861 р. в Подільській губернії вже нараховувалось 1241 початковий навчальний заклад при парафіяльних церквах, у яких навчалось 18,8 тис. хлопчиків і 4,3 тис. дівчаток [2, арк. 109–112]. Звичайно це було зовсім недостатньо для такої великої території і кількості мешканців губернії, хоча до кінця 60-х років XIX ст. таких шкіл нараховувалося біля 1,3 тис. одиниць. Однак 26 травня 1869 р. видано Положення про початкові училища Міністерства народної освіти в Південно-Західному краї, тобто в Київській, Подільській і Волинській губернії [3, ст. 4–11]. Згідно з положенням на цих територіях розпочався процес перетворення кращих церковних шкіл у міністерські

народні училища, а решта навчальних закладів почали поступово занепадати, що призвело до значного їх зменшення. Так, наприклад, у 1881 р. таких шкіл залишилося біля 600 замість 1300. Їх кількість зростала дуже повільно і на початок 1884 р. склала лише 756 церковних шкіл [4, с. 1037].

Унаслідок освітньої реформи 1884 р. та «Правил про церковно-парафіяльні школи» розпочався новий етап у розвитку народної освіти. У Подільській губернії на початку XX ст. вже нараховували 1754 початкові школи, із них 13 були двокласними з п'ятирічним терміном навчання, 1313 – однокласних із трирічним терміном навчання і 428 шкіл грамоти із дворічним терміном навчання. У 1904–1905 навчальному році в церковних школах навчалось 90,3 тис. дітей обох статей, із них православних – 84,5 тис., католиків – 4,2 тис., протестантів – 19, старообрядців – 110, євреїв – 569 і дітей інших віросповідань – 5 [4, с. 1038–1039].

У церковно-вчительські школи на основі вступних екзаменів приймали юнаків і дівчат віком від 15 до 17 років, які вже мали за плечима двокласну школу. Термін навчання складав три роки. У церковно-вчительській школі викладали церковні і загальноосвітні предмети: Закон Божий, церковну історію, церковні співи з навчанням диригування і музики, церковно-слов'янську мову, російську мову, словесність та історію літератури, загальну і російську історію, загальну і російську географію, математику (арифметику, основи геометрії і землеробства), природознавство, креслення і малювання, гігієну. Засвоєння азів професійної педагогічної діяльності здійснювалося шляхом вивчення основ дидактики і педагогіки. Педагогічну практику майбутні вчителі проходили в церковно-парафіяльних школах, які відкривались при церковно-вчительських школах. Водночас необхідно зазначити, що також діяли додаткові факультативні курси іконописання, ремесла, рукоділля, сільського господарства тощо. Вихованцям, які закінчували такі вищі вчительські школи на «відмінно», видавались атестати, а іншим – свідоцтва, що давало право на звання вчителя або вчительки початкового училища [5, с. 201–211].

Очоловав церковно-вчительську школу завідувач, який ніс повну відповідальність за облаштування і порядок в навчальному закладі, забезпечення навчально-виховного процесу всім необхідним. Усі інші церковно-шкільні питання вирішувались Радою школи, яка складалася із голови (завідувача школи) та штатних учителів. На засіданнях Ради з правом голосу також могли брати участь почитель закладу, лікар (у випадках, коли розглядалися питання фізичного виховання учнів, гігієни і санітарного стану школи), а також заочовчитель, учителі церковно-парафіяльної школи і позаштатні педагоги, які вели факультативні курси. Рада збиралася двічі на місяць за наявності не менше трьох членів цього органу [6, с. 385–391]. При церковно-вчительських школах були гуртожитки, у яких проживали вихованці закладів за певну плату. Учні з найбідніших сімей отримували державну стипендію, однак за це повинні були відпрацювати вчителями в початкових школах не менше п'яти років. На початку XX ст. в Подільській губернії діяло 13 учительських шкіл (12 чоловічих і 1 жіноча), які готували педагогів для початкових шкіл епархії. Як уже зазначалося, ці навчальні заклади поділялися на дві категорії: а) 12 шкіл двокласних, які готували частину вчителів для шкіл грамоти, а інших – для вступу в учительські школи; б) одна церковно-вчительська школа, що відкрилася в 1902 р. у Вінниці, яка готувала педагогів для однокласних і двокласних церковно-парафіяльних шкіл, а тих, хто закінчував з відзнакою, направляли на роботу до двокласних шкіл [4, с. 1042].

У Вінницькій церковно-вчительській школі в 1904–1905 навчальному році навчалось 69 учнів, зокрема 63 з них були вихідцями із бідних селянських сімей.

Бажаючих навчатися було набагато більше, однак шкільне приміщення було невеликим. Перший випуск відбувся в 1905 р., школу закінчили 18 вихованців. Учительський контингент складався із 12 осіб, які всі мали вищу освіту, окрім викладачів музики і співів [4, с. 1042]. На жаль, архівні матеріали щодо цієї церковно-вчительської школи майже не збереглися, однак деякі епізодичні дані можна знайти у фондах №№189, 190, 284, 349 державного Вінницького обласного архіву. Відомо, що після закінчення цього закладу, вихованці, які успішно склали іспит із Закону Божого, церковно-слов'янської і російської мов та арифметики, набували звання вчителя і отримували відповідне свідоцтво [7, с. 185–190]. У часописі «Православная Подолія» за 1907 р. наведена таблиця, з якої ми дізнаємося, що у Вінницькій церковно-вчительській школі у 1905–1906 навчальному році було 77 вихованців, із них в молодшому відділенні – 32 особи, в середньому – 15, старшому – 30 учнів. У шкільній бібліотеці нараховувалося 2112 книг для позакласного читання. Загальна сума витрат на утримання навчального закладу щорічно складала 12,4 тис. рублів [8, с. 576–577].

Як уже зазначалось, підготовку вчительських кадрів для початкових шкіл в Подільській губернії здійснювали 13 двокласних шкіл, які знаходилися в різних повітах краю. Перші двокласні школи на Подолі були відкриті в епархії в 1896 р., серед них – Чорнокозинецька (Кам'янецький повіт, у 1905 р. – 70 учнів), Чуковська (Брацлавський повіт, 92), Сугиська (Вінницький повіт, 59), Велико-Мечетнянська (Балтський повіт, 72), Чернятинська (Літинський повіт, 78), Жванчиківська (Ушицький повіт, 64) і Степашська (Гайсинський повіт, 75). Пізніше відкрилися такі ж навчальні заклади в с. Жолобах Ямпільського повіту (у 1905 р. – 65 осіб), у містечках Ольгопіль (42) і Немирів (68), в с. Майдан-Курилівський Літинського повіту (54), в містечку Меджибіж Летицького повіту (52) [8, с. 577]. Зрозуміло, що такої кількості майбутніх педагогів для 2045 церковних шкіл (1909 р.) зовсім недостатньо, адже в них навчалось 95,6 тис. осіб [9, с. 6–7, 10–11]. Губернські цивільні і церковні власті неодноразово звертались до Св. Синоду РПЦ з проханням відкрити ще декілька церковно-вчительських і двокласних шкіл задля підготовки більшої кількості педагогічних працівників, їх кращого соціального і матеріального становища. На жаль, у зв'язку з революційними подіями 1905–1907 рр., першою світовою війною тощо, ці прохання не знайшли підтримки у верхах. Водночас, незважаючи на дефіцит фінансових і матеріальних ресурсів, усі вчительські і двокласні школи були забезпечені відповідними приміщеннями, колективам навчальних закладів виділялись земельні ділянки від 2 до 10 десятин, для учнів діяли шкільні інтернати, які, як і класні кімнати, були обладнані всім необхідним, а також господарським інвентарем. У 1904 р., наприклад, на потреби таких шкіл у Подільській губернії витрачено майже 70,0 тис. рублів [4, с. 1043]. Однак, щоб підняти грамотність населення краю (а в планах було відкриття ще 3,0 тис. церковних шкіл), необхідно було насамперед збільшити кількість учительських семінарій і вищезазначених типів навчальних закладів. Як уже зазначалось, ці наміри не вдалося реалізувати.

Важливим питанням у розв'язанні проблеми освітньої сфери Подільського регіону було соціально-економічне становище вчителів, їх освітнього рівня, правового статусу, професійної та громадсько-політичної діяльності педагогів у тогочасних непростих умовах. Щодо зарплати, то в міністерських училищах Поділля одержували, в основному, від 300 руб. до 360 руб., тоді як зарплата вчителів церковно-парафіяльних шкіл була значно меншою. Мізерна зарплата не давала змогу прохарчувати вчительську сім'ю, винайняти нормальну квартиру, поповнювати власну бібліотеку, дати відповідну освіту своїм дітям. Нестатки і злидні зумовлювали

систематичне недоїдання, хвороби, психологічні стреси тощо. Безрадісною була і старість народного вчителя і мізерна пенсія. До важкого матеріального становища педагогів додавалося ще й політичне безправ'я: вони залежали від багатьох представників влади, за ними пильно стежило шкільне керівництво, інспектори, представники сільської, повітової влади і поліція, а також священики, попечителі шкіл. Щоб одержати роботу в школі, разом з учительським посвідченням необхідно було надати шкільній адміністрації довідку про політичну благонадійність. Шкільне керівництво могло перевести його за найменшу провину в інший населений пункт. Робота вчителя також обмежувалась жорсткими рамками, визначеними навчальною програмою і планами [10, с. 100].

Отже, як показує вивчення історії підготовки педагогічних кадрів для навчальних закладів Поділля, царський уряд мало турбувався про належну підготовку вчителів та організацію системи народної освіти в імперії, зокрема й на Поділлі. Царизм гальмував розвиток спеціальної мережі педагогічних закладів і надавав перевагу більш дешевим способам підготовки вчителів (педкурси, двокласні школи, педагогічний екстернат, педагогічні класи тощо).

Водночас необхідно зазначити, що вчителі шкіл були часто чи не єдиними представниками інтелігенції на селі, вони займалися навчанням та вихованням підростаючого покоління, сіяли в душах і серцях школярів любов до свободи, прагнення до боротьби за суспільний прогрес, за краще майбутнє. Тому, на наш погляд, необхідно продовжити наукові розвідки в цьому напрямку, звернути увагу на дослідження питань організації виховної та позашкільної роботи народних учителів, формування патріотів і громадян, які зможуть змінити суспільний устрій, досягти кращого життя.

Матеріали цієї статті можна використовувати в курсах історії педагогіки, історії України, історії української культури, краєзнавства, у виховних заходах, роботі шкільних і студентських наукових гуртків, МАН.

Література

1. Смолінський В. І. Церква на Поділлі: від найдавніших часів до наших днів. Хроніка подій. Коментарі / В. І. Смолінський. – Кам'янець-Подільський: Абетка – НОВА, 2002. – 116 с. **2. ДАХМО.** – Ф.315. – Оп.1. – Спр.4759. – 158 арк. **3. Благовидов Ф.** Деятельность руського духовенства в отношении к народному образованию в царствование Александра II / Ф. Благовидов. – Казань: изд-во КГУ, 1891. – 374 с. **4.** Церковно-школьное дело в Подольской епархии / Подольские епархиальные ведомости. Часть неофициальная. – 1905. – № 43. **5.** Положение о церковных школах ведомства Православного исповедания / ПСЗРИ. Собр. третье. Т. XXII. Отделение 1. – СПб.: Государственная типография, 1904. – 1161 с. **6.** Церковные ведомости. – СПб. : Синодальная типография, 1907. – №4. **7.** Проект положения о двухклассных церковно-учительских школах Киевской епархии, утвержденной постановлением Епархиального училищного сената 18 декабря 1887 года // Подольские епархиальные ведомости. – 1889. – №16. **8.** Ведомость Подольского училищного сената к отчету о церковных школах за 1905–1906 г. Таблица III. Учительские школы // Православная Подолия. – 1907. – №27. **9.** Статистические сведения о церковных школах Российской империи со времени издания высочайше утвержденных 13-го июля 1884 года правил о школах церковно-приходских. – С.-Петербург: Синодальная типография, 1909. – 148 с. **10. Сесак І. В.** Освіта на Поділлі. У 2-х частинах. Ч. 1. Початкові школи Поділля у другій половині ХІХ ст. – на початку ХХ ст. / І. В. Сесак, Г. Д. Мітін // Кам'янець-Подільський: науково-

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Ірза В. І. Досвід організації дослідної роботи у школах України у другій половині ХХ століття.

У статті здійснено ретроспективний аналіз педагогічного досвіду організації дослідної роботи у загальноосвітніх школах України у 1945–1991 рр. Розглянуто методику проведення дослідів на навчально-дослідних ділянках шкіл. Висвітлено особливості організації дослідної роботи учнів у різних регіонах України в зазначений період.

Ключові слова: дослід, дослідна робота, спостереження, навчально-дослідна ділянка, сільськогосподарське дослідництво.

Ірза В. И. Опыт организации исследовательской работы в школах Украины во второй половине ХХ века.

В статье осуществлен ретроспективный анализ педагогического опыта организации исследовательской работы в общеобразовательных школах Украины в 1945–1991 гг. Изучена методика проведения опытов на учебно-опытных участках школ. Раскрыты особенности организации опытной работы учеников в разных регионах Украины в указанный период.

Ключевые слова: опыт, исследовательская работа, наблюдение, учебно-опытный участок, сельскохозяйственное опытничество.

Irza V. I. The experience of organization of research work at Ukrainian secondary schools in the second half of the twentieth century.

The article deals with the retrospective analysis of existing pedagogical experience of organization of research work at Ukrainian secondary schools during the period 1945-1991. It is spoken in detail about the technique of experiments at the teaching-experimental plot of the school. The features of the organization of research work of pupils in different regions of Ukraine are described.

Key words: experiment, research work, observation, teaching-experimental plot, agricultural research.

Протягом останніх десятиліть у нашій країні відбуваються значні соціально-політичні, економічні та культурні процеси, які, у свою чергу, визначають принципово нові пріоритети розвитку системи освіти і вимоги до рівня підготовки учнів. З огляду на це однією з важливих і складних проблем педагогіки середньої школи є організація дослідницької діяльності учнів як основної умови успішного функціонування навчального процесу, стимулу до активної навчально-пізнавальної діяльності молоді.

Одним із шляхів розв'язання зазначеної проблеми є глибоке осмислення й усвідомлення історико-педагогічного досвіду організації дослідної роботи учнів у загальноосвітніх школах України. Період другої половини ХХ століття викликає особливий інтерес, оскільки в цей час відбулися суттєві зміни та перетворення у галузі української освіти та виховання, зокрема в питаннях упровадження дослідної роботи як методу навчання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Проблема організації дослідної роботи учнів, розвитку дослідницьких умінь школярів постійно привертала увагу педагогів, психологів, методистів. Шляхи і можливості використання дослідної роботи учнів у навчальному процесі аналізували у своїх роботах М. Алексєєв, І. Лернер, Л. Ляшко, О. Матюшкін, О. Обухов, А. Плігін, М. Скаткін та інші науковці.

У низці досліджень визначені вимоги до планування, організації та здійснення дослідної роботи в інноваційній школі (Т. Наливайко); розглянуті наукові і практичні задачі, які розв'язує педагогічний колектив у процесі дослідницької діяльності (Ю. Бабанський, В. Краєвський, О. Кузибецький, О. Овчиннікова), організаційно-педагогічні основи підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до проведення дослідної роботи (Ф. Ковкіна).

Різні аспекти організації дослідної роботи школярів досліджували вітчизняні науковці Н. Бібік, С. Гончаренко, Н. Захарова, І. Зязюн, О. Киричук, І. Кравцова, Н. Коваль, О. Ярошенко. Деяким питанням організації дослідної роботи школярів присвячені також дисертаційні праці Н. Бочарової, Д. Захарової, О. Кравчук, О. Марченко, С. Михайличенка, Н. Недодатко, О. Павленко, В. Самохіної та інших науковців.

Проте, незважаючи на значну кількість досліджень з питань організації дослідної роботи учнів, певні аспекти її впровадження в загальноосвітні навчальні заклади залишаються недостатньо вивченими.

Метою статті є ретроспективний аналіз педагогічного досвіду організації дослідної роботи в загальноосвітніх школах України у 1945–1991 рр.

На рубежі 40–50-х рр. ХХ ст. посилилася увага до вивчення природничих предметів, активізувалися пошуки найбільш оптимальних умов для розвитку пізнавальних інтересів та дослідницьких здібностей школярів. Дослідницький підхід став масовим у загальноосвітніх школах. У грудні 1958 р. Верховна Рада СРСР ухвалила Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», у якому особлива увага приділялася широкому розвитку у школах сільськогосподарського дослідництва.

Отже, проаналізуємо досвід організації дослідної роботи в окремих школах України у другій половині ХХ століття.

У 1947–1948 навчальному році з ініціативи викладача біології Ф. Пенчева у Лантратівській семирічній школі Троїцького району Луганської області був організований гурток юних натуралістів-мічурінців. Учні проводили велику за обсягом дослідну роботу на пришкольній ділянці і в біологічному кабінеті. Ця робота допомагала школярам розширити і поглибити свої знання з біології і набути практичні навички в галузі сільського господарства. Гурток з перших днів свого існування став привертати увагу учнів і до кінця 1950–1951 навчального року він налічував 63 юннати [7, с. 5].

Практика Лантратівської середньої школи показала, що проведення навчальних дослідів на ділянці слід доручати не одному учневі, а ланці, що складається з 4–6 учнів. Робота всією ланкою надає впевненості в успіху навіть малоініціативним учням.

Ланки організовували з учнів V–VII класів. Учні об'єднували в ланки за територіальним принципом, ураховуючи їх місце проживання. Ланкових обирали самі учні. Кожний учень знав, що ланка повинна працювати на ділянці тричі на місяць в позаурочний час.

Учителі контролювали роботу новоорганізованих ланок: нагадували про розклад роботи, пропонували цікаві завдання, підбадьорювали дітей, заохочували найкращих.

Кожна ланка отримувала конкретне завдання, наприклад: полити рослини в теплиці, зібрати колекцію листків або насіння бур'янів, поставити дослід, передбачений програмою з ботаніки, прочитати матеріал про рослину, з якою ланка закладатиме дослід на ділянці тощо.

На початку кожного уроку в V–VI класах 2–3 хвилини вчитель приділяв повідомленню про те, яку роботу виконали ланки за тиждень, підкреслював значення цієї роботи, відзначав найактивніших учнів. Це сприяло формуванню в учнів відчуття значущості своєї роботи, стимулювало до подальшої плідної діяльності.

Перш ніж приступити до дослідної роботи, кожний учень повинен був знати мету роботи, найважливіші біологічні особливості вирощуваної рослини, строки виконання окремих видів робіт, методику проведення фенологічних спостережень та очікувані результати. Без цих даних робота учнів не була б осмисленою і втратила б свою цінність.

Для того щоб учні здійснювали дослідну роботу свідомо, вчителі задовго до початку весняних польових робіт проводили заняття в гуртках і ланках, індивідуальні бесіди з учнями. Така діяльність сприяла своєчасному і доброякісному проведенню дослідних робіт на ділянці. Задля підготовки учнів до проведення дослідів вчителі складали докладні інструкції, які містили всі відомості, необхідні учням для виконання робіт на ділянці. Учні переписували зміст інструкції і використовували наявні в ній відомості у своїй практичній роботі. Складені інструкції кожного року передавалися з класу в клас.

Учні вели фенологічні спостереження за розвитком рослин, проводили всі агротехнічні заходи і здійснювали боротьбу зі шкідниками та хворобами сільськогосподарських рослин. Для проведення фенологічних спостережень вчителі розробили схеми за окремими групами рослин і пропонували учням переписати їх у свої щоденники [4, с. 4].

Для більшої точності окремі дослідні заклади у двох-трьох повтореннях.

Досвід роботи Лантратівської середньої школи показав, що при такій системі роботи на навчально-дослідній ділянці більшість учнів успішно засвоювала всі процеси проведення сільськогосподарських дослідів і впевнено виконувала різні роботи. Учні на практиці опановували складні прийоми шеплення рослин, вирощування сіянців, штучного запилення, обробітку ґрунту тощо.

Значну дослідну роботу проводили учні Середньої школи № 7 м. Ужгорода Закарпатської області. Навчально-дослідна ділянка школи мала два відділи – ботаніко-рослинницький площею 0,33 га, що складався з теплично-парникового господарства, оранжереї, квітників та парку і зоолого-тваринницький відділ, що складався з крільчатника та живого куточка з акваріумами, тераріумом і вольєрою з хвилястими папугами.

В оранжереї було створено 3 відділи-секції: секцію розведення рослин з підсекціями кімнатних і ґрунтових рослин, секцію овочевих культур і секцію квітництва. Кожна секція працювала за певним режимом. На спеціально опалюваній частині стелажа були створені умови температури і вологості для вкорінення живців декоративних рослин. Для теплолюбних рослин було зроблено маленьку тепличку. На центральному стелажі з меншим обігріванням вирощували овочі, розміщували кімнатні рослини.

Після введення в дію оранжереї серед учнів провели збір кімнатних рослин, живців кімнатних і декоративних рослин-кущів. Це відразу дало можливість організувати роботу всіх учнів з вегетативного розмноження рослин. Були

використані зелені живці самшиту, листкові живці бегонії рекс, живці фікуса, монстери, гортензії, клематиса, гліцинії, роз, хризантем, форзиції, японської айви та багатьох інших рослин. Наприкінці навчального року було зібрано колекцію кімнатних рослин понад 30 видів. Розпочато роботу по догляду за кімнатними рослинами. Усі учні, в порядку чергування, мили, обприскували, підживлювали і пересаджували кімнатні рослини [5, с. 10].

Робота в теплично-парниковому господарстві школи проводилася в трьох напрямках: вирощування декоративних рослин для потреб школи та реалізації; вирощування розсади овочевих і декоративних рослин-літників для потреб школи та реалізації і проведення дослідної роботи з декоративними рослинами.

Роботу було організовано так, щоб усі учні брали участь в усіх видах робіт теплично-парникового господарства. Задля цього учнів V–IX класів об'єднували в ланки по 5–6 школярів. Кожній ланці доручалося виконувати певну роботу від початку до кінця, наприклад, вигонку гортензії, вигонку глоксинії, укорінення живців самшиту для живої огорожі школи тощо. Крім того, члени кожної ланки брали участь в усіх видах трудомістких і масових робіт – заготівлі ґрунту, добрив, ремонтуванні теплиць. Учні вчилися проводити тривалі спостереження, доводити почату справу до кінця, проводити роботи, необхідні для всього циклу робіт у закритому ґрунті.

Для того щоб усі члени ланки могли набути певних навичок і вмінь, роботу проводили з великою кількістю рослин. Наприклад, ланка, яка дістала завдання виростити гортензію, повинна була довести до цвітіння не менше як 200 рослин; ланка, яка вирощувала самшит для зеленої огорожі, мала на меті укорінити 600 живців самшиту.

Роботу з ланками організовували в такий спосіб: по можливості задовольняли інтерес учнів у виборі об'єкта роботи, потім ланка отримувала конкретне завдання. Одночасно із завданням надавали короткий інструктаж з вирощування певної рослини і приблизний план. На основі інструктажу складали докладний план роботи учнів. Роботу проводили під час уроків і в позаурочний час за спеціально створеним розкладом.

Крім навчальної і масової роботи з розведення декоративних рослин для озеленення школи і шкільної садиби, в оранжереї також здійснювали дослідну роботу. Група юннатів проводила зимню вигонку конвалії, виконувала роботу щодо вигону квітучих хризантем протягом усього року живцюванням. Упливом короткого дня учні досягли цвітіння гладіолусів у травні. Вирощування примул, цикламена і глоксинії дало можливість організувати роботу по схрещуванню цих рослин. Для того щоб мати насіння кращої якості, проводили насінницьку роботу: відбирали найкращі рослини, запилювали тільки перші 2–3 квітки, створюючи умови для росту і розвитку рослин.

Паралельно з роботою з вегетативного розмноження рослин учні ставили досліди з вивчення найкращих строків живцювання гортензії живцями зеленими, задерев'янілими, вкритими листям, без листя.

У результаті роботи учнів у тепличному господарстві у школі було створено колекцію кімнатних рослин близько 1500 штук, розарій, який налічував понад 300 кущів роз, у парку школи було висаджено понад 100 кущів ґрунтової гортензії та інших декоративних рослин. Це допомогло не тільки прищепити учням навички і вміння до роботи в закритому ґрунті, а й зробити викладання біології цікавішим, предметним, оснащеним живим матеріалом протягом усього навчального року, що позитивно вплинуло на якість знань учнів.

Розглянемо досвід організації дослідної роботи у Васильківській середній школі

№ 3 Київської області. Навчально-дослідну ділянку в цій школі використовували з навчально-виховною метою. На ній проводили практично-дослідну роботу з учнями 1–4 класів, визначену програмою для початкових класів, організовували практичні заняття і літню практику з учнями середніх і старших класів, закладали досліди з вивчення впливу різних агрозаходів на врожайність рослин, працювали над сортовивченням, гібридизацією рослин тощо.

Шкільна навчально-дослідна ділянка слугувала базою заготовлення дидактичного матеріалу для практичних занять, поповнення біологічного кабінету. Роботу на навчально-дослідній ділянці планували відповідно до програми з біології та завдань, які стояли перед тогочасною школою. Ураховуючи зміст навчальної програми і специфіку свого району, вчителі та учні складали виробничий план праці учнівського колективу на шкільній ділянці. У виробничому плані вказували розмір полів сівозмін, центральних доріжок і доріжок між ділянками. Виробничий план затверджувався на засіданні педагогічної ради.

Практика роботи у Васильківській середній школі показала, що від того, як спрямовано дитячий колектив на виконання дослідів, практичних робіт, залежатиме діяльність учнів протягом року й особливо в літній період. Для цього в школі заздалегідь планували всю роботу з організації навчально-дослідної ділянки, доводили завдання до кожного класу, ланки, окремих учнів. На початку навчального року для роботи на дослідній ділянці розподіляли учнів на ланки, які обирали ланкових.

Роботу на шкільній ділянці включали в план виховної роботи класних керівників, а також піонерської і комсомольської організації.

Підготовчу роботу до проведення дослідів розпочинали на уроках ботаніки, а продовжували на уроках праці. На одному з уроків проводили бесіду про зміст і завдання дослідів, про їх значення під час вивчення ботаніки і зв'язок з сільським господарством. Учнім розповідали, як потрібно вести дослідження і фіксувати їх у щоденниках. Задля мотивації навчально-дослідної діяльності учнів на початку кожного навчального року у школі проводили Свято врожаю, на якому підводили підсумки роботи учнів на навчально-дослідній ділянці. На цьому святі дирекція школи відзначала і нагороджувала ланки і окремих учнів, які досягли успіхів у проведенні своїх дослідів.

Земельну площу ділянки розподіляли між класами і ланками відповідно до дослідів і розміщували таблички, на яких вказували назву культури й досліду, клас, прізвище ланкового [1, с. 35].

Усі навчальні досліди учні закладали під час практичних занять.

Учні IV класів закладали дослід з вивчення впливу різних способів передпосівної підготовки насіння на врожай овочевих культур. Одна ланка обігрівала насіння, друга – пророщувала його, третя – яровизувала, четверта проводила посів добірним насінням.

Учні V класів досліджували вплив строків посіву зернових культур на врожай. Кожна ланка висівала насіння кукурудзи в певний строк. Наприклад, ланка №1 проводила посів 1 квітня, ланка №2 – 15 квітня тощо. Учні закладали також досліди про вплив різних добрив на врожай польових культур. Наприклад, у досліді з кукурудзою перша ланка вдобрювала ґрунт під кукурудзу органічними добривами, друга – органічно-мінеральними, третя – гранульованими, четверта – вирощувала кукурудзу без добрив.

Завершивши дослід, ланки разом підводили підсумки: бачили результати впливу добрив на врожай. Отже, всі учні V класів були охоплені дослідною роботою. На початку навчального року на уроках ботаніки школярі (уже VI класу) розповідали про

результати роботи [3, с. 67].

Під час проведення дослідів учні порівнювали рослини з контрольними і переконалися, що без спостережень вони не встановили б, який вплив на рослини має вдобрення ґрунту, підживлення тощо. Догляд за рослинами і спостереження учні вели позаурочно за підготовленим планом. Користуючись цим планом, учні без труднощів проводили спостереження і записували у своїх щоденниках їх результати.

Така організація проведення дослідів на навчально-дослідній ділянці давала можливість охопити роботою всіх учнів і мала позитивні результати в засвоєнні ними теоретичного матеріалу і набуванні практичних умінь.

Вивчення досвіду організації дослідної роботи в українській загальноосвітній школі у другій половині ХХ ст. показало, що дослідна робота використовувалась переважно для підвищення якості знань з предметів біологічного циклу (ботаніки, зоології), основ сільськогосподарського виробництва, була спрямована на зміцнення зв'язку навчання з трудовою діяльністю учнів, охоплювала навчальний, позакласний і позашкільний час і мала навчальну, виробничу і наукову значущість. Нині необхідно критично переосмислити наявний педагогічний досвід, адже раціональне використання доробку наших попередників сприятиме розбудові загальноосвітньої школи. Надбання минулого доцільно наповнити сучасним науковим змістом, обрати ті шляхи та форми організації дослідної роботи, які сприятимуть удосконаленню навчально-виховного процесу і допомогатимуть виходу України на світовий рівень у галузі освіти і науки.

До перспектив подальших розвідок в окресленому напрямі слід віднести вивчення особливостей організації дослідної роботи в загальноосвітній школі у незалежній Україні.

Література

1. Денисюк О. Л. Навчально-дослідна робота учнів у шкільному саду / О. Л. Денисюк. – К.: Рад. школа, 1960. – 104 с. **2. Дослідницька робота в школі** / [упоряд. У. А. Тюпа, Є. Д. Видро, Н. М. Шаповал; за ред. У. А. Тюпи]. – К.: Рад. школа, 1962. – 132 с. **3. Методика и тематика опытнической работы кружков юных натуралистов и ученических учебно-производственных бригад** / [сост. К. Ф. Руденко, А. М. Шерман, Д. А. Яковлев]. – Луганск, 1960. – 42 с. **4. Організація дослідницької роботи з зерновими культурами в школі** / [упоряд. М. Я. Ліцовський, С. А. Клименко]. – К.: Рад. школа, 1965. – 14 с. **5. Процик И. И.** Формирование исследовательских умений и навыков у учащихся сельской школы : дис. ... канд. пед. наук / Иван Игнатьевич Процик. – К., 1977. – 164 с. **6. Учебно-опытная работа юных натуралистов-мичуринцев (из опыта работы кружка юннатов Лантратовской семилетней школы Троицкого района)** / [упоряд. Ф. Ф. Пенчев]. – Ворошиловград, 1952. – 42 с.

УДК 373.5.091.3 (477) «19»

Ольга Москальова

УПРОВАДЖЕННЯ ВЕРБАЛЬНО-ГРАФІЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ С. ШЕВЧЕНКА

Москальова О. І. Упровадження вербально-графічних методів навчання у педагогічній спадщині С. Шевченка.

У статті досліджено й узагальнено досвід вітчизняного педагога-новатора С. Шевченка щодо розроблення теоретичних засад та впровадження вербально-графічних методів навчання. Проаналізовано позитивні сторони використання структурно-логічних схем на різних етапах навчального процесу, підкреслено доцільність їх подальшого вдосконалення та використання у навчально-виховному

процесі сучасної школи.

Ключові слова: навчальний процес, абстрактно-символічна наочність, вербально-графічний метод, лист опорних сигналів, педагог-новатор.

Москалева О. И. Внедрение вербально-графических методов обучения в педагогическом наследии С. Шевченко.

В статье исследован и обобщен опыт отечественного педагога-новатора С. Шевченко в области разработки теоретических основ и внедрения вербально-графических методов обучения. Осуществлен анализ положительных сторон использования структурно-логических схем на разных этапах учебного процесса, подчеркнута целесообразность их дальнейшего совершенствования и использования в учебно-воспитательном процессе современной школы.

Ключевые слова: учебный процесс, абстрактно-символическая наглядность, вербально-графический метод, страница опорных сигналов, педагог-новатор.

Moskalyova O. I. The Implementation of the Verbal and Graphic Teaching Methods in Pedagogical Heritage of S. Shevchenko.

In the article there is analyzed and summarized the experience of the native pedagogue-innovator S. Shevchenko concerning the development of the theoretical bases and the implementation of the verbal and graphic teaching methods. There are investigated the positive sides if using the structural and logical schemes at the different level of the learning process, there is underlined the reasonability of their further implementation and the use in the educational and upbringing process of modern school.

Key words: learning process, abstract-symbolic use of visual methods, verbal and graphic method, list of reference signals, pedagogue-innovator.

В умовах модернізації сучасної вітчизняної педагогіки важливого значення набуває оновлення цілей та змісту освіти. Згідно з вимогами часу зростає потреба в ефективних педагогічних технологіях, здатних забезпечити повноцінне сприйняття, поглиблене та міцне засвоєння змістовно-цілісних, завершених блоків навчального матеріалу, позитивно впливати на мотивацію учнів, значно активізувати розумову діяльність, надавати можливості формування сприятливого психологічного клімату. Зміни в державній освітній політиці України надають змогу педагогічним колективам апробувати та використовувати досягнення як сучасної дидактики, нових педагогічних технологій, так і досягнень минулого.

Загальні прийоми застосування різноманітних типів наочності в поєднанні з методами усного викладу навчального матеріалу розроблені відомими радянськими дидактами А. Алексюком, Ю. Бабанським, А. Вагіним, М. Даниловим, Б. Єсіповим, Л. Занковим, І. Лернером, В. Лозовою, Л. Нечепоренко, В. Онищуком, М. Скаткіним, А. Столяром, Л. Фрідманом, Г. Щукіною та ін. Науковці розширили підходи до розуміння та використання наочності, обґрунтували необхідність застосування в ролі наочних образів різноманітних знакових моделей, схем, таблиць, графіків, символів, тощо [1; 3; 4; 5; 6; 7]. Різні аспекти застосування структурно-логічних схем у процесі пізнання, вплив абстрактно-символічної наочності на ступінь пізнавальної активності учнів досліджені В. Болтянським, В. Вакурко, М. Винокур, А. Добишевим, Б. Порусом, Д. Столярчуком, В. Сухомлинським, Н. Силич, Л. Фрідманом, П. Ендрієвим, І. Якиманською та ін. Отже, зростання ролі абстрагованих, символічних зображень спричинило їх виокремлення в окрему групу наочності та суттєво вплинуло на активізацію пошуків прийомів стислого переказу великого обсягу інформації з вербальної системи у графічну. Результатом цієї ґрунтовної праці стала поява

сутнісних, принципів змін у традиційній організації проведення навчального процесу. Зокрема педагогами-новаторами 70–90 рр. ХХ ст. М. Винокур, Р. Зубчевською, Д. Меженком, В. Шаталовим, С. Шевченком, В. Шейманом та іншими було знайдено та практично перевірено кілька форматів поєднання вербальних і графічних методів навчання.

Метою статті є вивчення, узагальнення та ретроспективний аналіз освітньої технології впровадження вербально-графічних методів навчання у педагогічній діяльності вчителя-новатора С. Шевченка.

Досліджуючи перспективні педагогічні технології, слід згадати талановитого вчителя історії, послідовника ідей В. Шаталова, педагога-новатора С. Шевченка. Досвідчений учитель виступав проти авторитарного стилю педагогічного спілкування. Його погляди ґрунтувалися на досвіді видатного педагога-новатора В. Шаталова та стали основою для розроблення та використання авторської, оригінальної системи організації навчально-виховного процесу, що значно підвищувала якість навчання. С. Шевченко зазначав, що «педагогічний процес у формі вчительсько-учнівської діяльності може здійснюватися у вигляді різних комбінацій, тобто у формі різних технологій», і чітко дотримання структури цього процесу дозволить отримати заплановані результати [9, с. 73].

Сутність педагогічної технології С. Шевченка полягає в неперервності та цілісності процесу пізнання, варіативності методів навчання, співробітництві вчителя з учнями, учнів між собою, орієнтації навчального процесу на розвиток самостійності, відповідальності, творчої активності учнів.

Розкриємо особливості самоуправління та самодіяльності учнів у навчанні, забезпечення корегувальних функцій учителя відповідно до технології С. Шевченка. В кожну класі обиралася постійна група з дев'яти учнів, обов'язками яких була перевірка зошитів, заповнювання екрану успішності, забезпечення наявності на уроці листів опорних сигналів, призначення на кожен урок «головуючого вчителя», контроль правильності заповнення екрану успішності та оцінок в зошитах учнів, призначення консультантів для слабковстигаючих учнів. Періодично група самоуправління обговорювала свою роботу та звітувалася перед класом. Отже, саме широка, творча участь учнів в організації та проведенні навчального процесу є визначальною в педагогічній системі С. Шевченка. Можна погодитися з Л. Фрідманом, який зазначав, що вся робота С. Шевченка ґрунтується на довірі до учнів, які її цінують і не припускають завищення оцінок. А деякі неточності в оцінюванні може допустити навіть і вчитель [8, с. 93].

Новаторська методика С. Шевченка передбачала, що за одиницю навчального матеріалу брався не урок, а логічно завершений розділ навчальної програми, який розраховувався на сім – десять уроків. Вивчення такого розділу поділялося на два етапи. Перший етап – отримання учнями нових знань та їх засвоєння, що охоплював п'ять – сім уроків. Другий етап – систематизація та узагальнення отриманих знань, складання учнями заліку за розділом, що охоплював два – три уроки. На кожному уроці першого етапу вивчалася окрема тема в межах загальної теми розділу. Однак використовувалися суттєво нові методичні прийоми [2]. Вивчення кожної теми передбачало три етапи: 1) пояснення вчителем нового навчального матеріалу в другій половині уроку; 2) домашня індивідуальна робота учнів з новою навчальною інформацією; 3) актуалізація та контроль засвоєння знань в першій половині наступного уроку. Запропонований алгоритм роботи сприяв максимальному наближенню навчального процесу до природних психологічних властивостей людського сприйняття.

Педагог-новатор систематично та активно використовував в навчальному процесі оригінальні наочні посібники – листи опорних сигналів, призначенням яких було попередження забування матеріалу та його закріплення у той же день. Схарактеризуємо більш детально цей аспект новаторської методики С. Шевченка.

Вивчення нової теми педагог розпочинав у другій половині уроку, детально пояснюючи зміст теми, виділяючи найбільш важливі поняття та факти, звертаючи увагу учнів на особливості цієї теми. Після пояснення вчитель демонстрував учням певну конспект-схему (лист опорних сигналів) нової теми. Потім удруге швидко та чітко, користуючись конспект-схемою, повторював зміст навчального матеріалу. Після цього учні перерисовували конспект-схему в свої домашні зошити. Підводячи підсумки, вчитель ще раз повторював зміст навчальної теми за опертям на листи опорних сигналів.

Наступний етап технології С. Шевченка – закріплення нової теми. Ця робота виконувалася учнями вдома за чітко встановленою послідовністю: прочитати, подумки проговорити зміст прочитаного, зіставити інформацію з розповіддю вчителя та конспект-схемою. Слід зазначити, що заздалегідь спланована, незмінна структура роботи над навчальною темою вдома надавала учням можливість обирати темп роботи відповідно до індивідуальних властивостей кожного, користуватися додатковими джерелами інформації, осмислювати зміст нової теми, визначати головне, переводити інформацію із короткострокової в довгострокову пам'ять.

Останній етап технології вивчення теми за С. Шевченком – актуалізація та контроль засвоєння знань, які відбувалися у першій половині наступного уроку за регламентом, який був незмінним, знайомим для учнів. Спочатку учні проговорювали протягом трьох – чотирьох хвилин навчальний матеріал в змінних парах «вчитель – учень», виставляли один одному оцінки. Якщо кількість учнів в класі була непарною, то роль одного з «учителів» виконував С. Шевченко. Далі «головуючий учитель» проводив фронтальне обговорення теми за питаннями, які сам заздалегідь підготовлював, оголошував оцінки за відповіді, за участь в обговоренні. Таке обговорення змісту теми займало п'ятнадцять – сімнадцять хвилин. На наш погляд, застосування роботи в парах, у ролі «головуючого вчителя» допомагало педагогу формувати в учнях навички спілкування, співпраці, обміну досвідом, порівняння різних поглядів, логічного мислення, аналізу, підбиття підсумків, уміння доцільно використовувати набуті знання, сприяло створенню демократичної, доброзичливої атмосфери, впевненості в успіху. Оперативний контроль знань педагог-новатор завершував відтворенням (по пам'яті) учнями у класному зошиті конспекту-схеми, що було незмінним складником уроку. На цю роботу виділялося чотири хвилини уроку. С. Шевченко вважав доцільним використовувати різні методи оцінювання учнівських робіт, зокрема, залучати до перевірки відтворених конспектів самих учнів. Учні виставляли собі самооцінку за вивчену тему, далі точність відтворених листів опорних сигналів контролювали інші учні, які також виставляли кожному учневі оцінку за конспект. Окремий учень порівнював оцінки із самооцінками та виставляв загальну оцінку за тему, що фіксувалася на екрані успішності. У разі виявлення значної розбіжності між оцінкою та самооцінкою, інформація поступала до «головного консультанта», який призначав такому учню консультантів для допомоги в опануванні навчальної інформації. Контроль за ліквідацією прогалин у знаннях таких учнів проходив у формі заліку з теми особисто С. Шевченку.

Слід зазначити, що активна творча самодіяльність школярів супроводжувалася адмініструванням з боку вчителя за виконанням всіх обов'язкових етапів процесу

засвоєння знань. С. Шевченко постійно спостерігав за роботою «вчителів» і «головуючого вчителя», за необхідності, коректно та доброзичливо втручався в їхню роботу.

Після фронтального обговорення теми та відтворення учнями конспект-схем урок починав вести сам С. Шевченко. Спочатку він підбивав підсумки роботи групи самоуправління: обговорював з класом, як провів урок «головуючий учитель», з'ясовував позитивні та негативні моменти, відмічав вдалі питання, вказував, що потрібно допрацювати; потім переходив до вивчення наступної урочної теми.

Другий етап вивчення розділу програми (систематизація та узагальнення отриманих знань) тривав два-три уроки. Перший урок проходив у формі семінару, до якого готувалися заздалегідь. Задля систематизації вивченого навчального матеріалу С. Шевченко використовував творчі завдання та узагальнюючі конспекти (педагог називав їх синтетичними). Другий урок – залік, який, відповідно до педагогічної технології С. Шевченка, ґрунтувався на широкій взаємоперевірці, що позитивно впливало на успішне засвоєння знань, розкриття творчого потенціалу учнів, розвиток у них аналітичних здібностей, орієнтувало учнів на самостійну оцінку результатів навчальної діяльності, самооцінку, формувало впевненість у власних силах та можливостях.

Багаторічний досвід педагога-новатора надає підстави стверджувати, що вміле керівництво вчителем пізнавальною діяльністю учнів, доречне застосування опорних конспектів надавало йому можливість досягти високих результатів у навчанні учнів. Відповідно до технології С. Шевченка листи опорних сигналів сприяли успішному здійсненню навчального процесу, однак не визначали його. Характерною рисою листів опорних сигналів, які використовував педагог, була простота, відсутність будь-яких асоціацій. Листи опорних сигналів, створені педагогом-новатором, – це знакові опори, всім зрозумілі логічні схеми навчального матеріалу. Вони, за визначенням С. Шевченка, були логічними модулями теми уроку, в яких наводилися основні факти та поняття, чітко зазначалися причино-наслідкові зв'язки, тобто загальна програма вивчення теми уроку. Обсяг та глибина навчальної інформації залежали тільки від учителя, від того, як він використає методичні прийоми, наскільки переконливо розповість, проілюструє інформацію, організує вивчення тексту підручника тощо.

Удосконалюючи технологію складання листів опорних сигналів, С. Шевченко класифікував знаки, які використовував у процесі побудови логічних схем. Так, за обсягом інформації, яку вони містять, педагог розрізняв знаки: одиничну інформацію; понятійну інформацію; тезисну інформацію. Знаки за зовнішнім зображенням педагог-новатор класифікував так: символічні знаки, що не схожі з явищем або дією, яку вони заміщають; графічні знаки, які використовуються задля відображення розвитку явищ або динаміки дії; знаки-малюнки, що мають візуальну подібність з явищами або діями, які вони заміщають; словесні знаки, що складаються з окремих слів, складів або окремих літер тих термінів, речень або тезисів, яким присвячена певна змістовна частина теми уроку [9, с. 142].

С. Шевченко експериментально довів, що листи опорних сигналів, які були складені з цих знаків, не потребували спеціальної дешифровки. Розповідь учителя та вивчення відповідного параграфу підручника робили їх зрозумілими для учнів. Користуючись логічною схемою як планом, учні видатного педагога-новатора в належному обсязі, грамотно відтворювали навчальну інформацію під час усного опитування.

Слід зазначити, що С. Шевченко у практиці навчальної роботи використовував різні види листів опорних сигналів, кожен з яких мав свої особливості та дидактичне призначення. Найбільш поширеними були звичайні листи опорних сигналів, які

використовувалися у ході вивчення теми уроку. До кожної такої конспект-схеми додавалися логічні завдання, що передбачали обов'язкову роботу з відповідним параграфом підручника та стимулювали в учнях процес осмислення навчальної інформації. Також С. Шевченко пропонував особливі листи опорних сигналів у вигляді графіків, що ілюстрували протікання будь-якого процесу та взаємозв'язок його складників. Запропоновані схеми процесів значно підвищували ефективність повторення та узагальнення кількох тем уроків або всього розділу навчального матеріалу. Доречним дидактичним засобом перевірки засвоєних знань, сформованості вмій на другому етапі вивчення навчальної теми був так званий синтетичний лист опорних сигналів, що узагальнював фактичну інформацію всієї теми, синтезував головне, що було в листах тем уроків – складників навчальної теми. Опори синтетичного листа були найбільш абстрагованими та, на перший погляд, незрозумілими. Проте вони легко розшифровувалися, якщо учень послідовно вивчав теми уроків, користуючись звичайними поурочними листами опорних сигналів.

Спираючись на власний багаторічний досвід, С. Шевченко запропонував загальні рекомендації щодо розроблення листів опорних сигналів: відповідність листа опорних сигналів змістовній структурі певного параграфа підручника (кількість логічних блоків повинна дорівнювати кількості змістовних частин у параграфі); внесення до листів опорних сигналів обмеженої кількості опор, оскільки «зайві» опори викликали труднощі під час письмового відтворення листів та роботі з ними (письмове відтворення листа опорних сигналів не повинно перевищувати три – чотири хвилини для «середнього» учня); уникнення подібності листів опорних сигналів, що досягалося зміною шрифтів, розташуванням логічних блоків тощо; дотримування розумного балансу під час виділення кольором важливих суджень (занадто «червоний» лист опорних сигналів переставав сприйматися та погано запам'ятовувався); наявність у листі опорних сигналів взаємозв'язків та взаємозалежностей змістовних частин навчального матеріалу [9, с. 152–153].

Отже, використання таких засобів навчання, як різноманітні за дидактичним призначенням схеми теоретичного матеріалу (листи опорних сигналів), було важливим складником освітньої технології видатного педагога-новатора С. Шевченка, оскільки уможливило глибоке розуміння, свідоме запам'ятовування великого обсягу навчальної інформації, досягнення цілей навчання найвищого когнітивного рівня. Однак не всі проблеми навчання можна було розв'язати за допомогою правильно складених та доречно використаних символічних записів. Вони лише допомагали подолати певні труднощі вивчення великих блоків матеріалу, прискорювали досягнення запланованих результатів навчання, розв'язання низки дидактичних завдань, а саме: надавали можливість перевірити готовність учнів до сприйняття інформації теми уроку; сприяли свідомому пов'язуванню кожної змістової частини нової інформації з певними опорами, що значно підвищувало запам'ятовування, продуктивність домашньої роботи учнів з підручником, розвивало у них навички самостійної роботи з незнайомим текстом, навички змістовного аналізу, селективності, кодування тексту. Цей досвід потребує цілісного дослідження та актуалізації на сучасному етапі модернізації української системи освіти.

Література

1. Дидактика современной школы: [пособие для учителей] / [Кобзарь Б. С., Кумарина Г. Ф., Кусый Ю. А. и др.]; под ред. В. А. Онищука. – К. : Радянська школа, 1987. – 351 с. 2. Левитес Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес. – Воронеж : МОДЭК; М. : Институт практической

психологии, 1998. – 288 с. **3. Нечепоренко Л. С.** Схематические наглядные пособия и методика их применения / Л. С. Нечепоренко. – Каменец-Подольский, 1967. – 231 с. **4. Педагогика** / [Абдуллина О. А., Алемаскин М. А., Бабанский Ю. К. и др.] ; под ред. Г. Нойнера, Ю. К. Бабанского. – М. : Педагогика, 1984. – 368 с. **5. Педагогика школы** : [учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов] / под ред. Г. И. Щукиной. – М. : Просвещение, 1977. – 384с. **6. Столяр А. А.** Педагогика математики / А. А. Столяр. – Мн. : Выш. шк., 1986. – 414 с. **7. Фридман Л. М.** Наглядность и моделирование в обучении / Л. М. Фридман. – М. : Знание, 1984. – 80 с. **8. Фридман Л. М.** Педагогический опыт глазами психолога : [книга для учителя] / Л. М. Фридман. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с. **9. Шевченко С. Д.** Школьный урок : как научить каждого / С. Д. Шевченко. – М. : Просвещение, 1991. – 175 с.

УДК37.02(09)(477)

Вадим Пилипенко

«ЛЕКЦИИ ИМЕЮТ БЫТЬ ЧИТАНЫМИ...» (ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ О. СТРОНИНИМ ПУБЛІЧНИХ ЧИТАНЬ У ПОЛТАВІ)

Пилипенко В. В. «Лекции имеют быть читанными...» (до питання організації О. Строниним публічних читань у Полтаві).

Стаття присвячена освітній діяльності Олександра Івановича Строніна у сфері поширення практики читання публічних лекцій. Обґрунтовуються педагогічні, організаторські та адміністративні здібності вчителя в розглядуваному освітньому напрямі. Акцентується увага на тому, що О. Стронін розглядав публічні лекції як цілісний та самобутній проект позашкільної освіти.

Ключові слова: О. Стронін, жіноча гімназія, навчання, недільна школа, публічні лекції.

Пилипенко В. В. «Лекции имеют быть читанными...» (к вопросу организации А. Строниним публичных чтений в Полтаве).

В статье рассматривается деятельность Александра Ивановича Стронина в сфере распространения практики чтения публичных лекций. Обосновываются педагогические, организаторские и административные умения учителя в данном образовательном направлении. Акцентируется внимание на том, что А. Стронин рассматривал публичные лекции как целостный и самобытный проект внешкольного образования.

Ключевые слова: А. Стронин, женская гимназия, обучение, воскресная школа, публичные лекции.

Pilipenko V. V. «Lectures are to be read ...» (to the organization A. Stronina public readings in Poltava).

The article about A. Stronin's educational activity in the field of public lectures. Author is substantiated pedagogical, organizational and management teachers ability as public lectures founder. Attention is accented on that A. Stronin considered the public lectures as holistic and original project of out of School Educational.

Key word: A. Stronin, Sunday school, women's gymnasium, education, public lectures,.

Одними із пріоритетних принципів реалізації Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття») визначено її багатокладність і варіантність, що передбачає створення можливостей для широкого вибору форм освіти, засобів

навчання і виховання, які відповідали б освітнім запитам особистості, запровадження варіантного компонента змісту освіти, диференціацію та індивідуалізацію навчально-виховного процесу. Але сучасна українська освіта, поринувши в запровадження інновацій, відчуває різкий брак досвіду і можливостей повноцінної реалізації означених принципів. Причиною останнього є недостатнє звернення до вітчизняного історико-педагогічного досвіду як джерела реформування освітньої галузі. Адже в історії є багато самобутніх прикладів урізноманітнення навчально-виховного процесу та виведення освіти за межі традиції. Одним із таких було запровадження наприкінці 50 – на початку 60 років XIX століття О. Строніним читання публічних лекцій у м. Полтава.

Значний обсяг наукових досліджень, присвячених розвитку вітчизняної освіти XIX століття, не надає цілісної картини створення і розвитку публічних читань у Полтаві. У цьому контексті є лише несистематизовані згадки про активну діяльність О. Строніна в цій галузі та сам факт започаткування читань. Зокрема, російська дослідниця В. Лейкіна-Свірська, відзначаючи педагогічні здібності О. Строніна, згадує і прочитані ним разом із Д. Пильчиковим лекції, не зупиняючись на їх сутності. Сучасна українська дослідниця Т. Бевз, аналізуючи наукову діяльність О. Строніна, зазначає, що він був засновником народних лекцій у контексті опублікованого вчителем циклу книг «Народна енциклопедія». Краєзнавець І. Петренко наголошує на провідній ролі полтавської громади та меценатства Є. Милорадович у започаткуванні читань. Як бачимо, порушена автором статті проблема залишається донині не розв'язаною та потребує ґрунтовного аналізу.

Тема статті – дослідження організації О. Строніним публічних читань у Полтаві на початку 60-х років XIX століття.

Виходячи з актуальності роботи, сформулюємо її основні завдання: а) визначити роль О. Строніна у створенні та впровадженні досліджуваних форм освітньої взаємодії; б) проаналізувати організацію та діяльність публічних читань у Полтаві як єдиний цілісний просвітницький проект.

Олександр Іванович Стронін – відомий педагог-новатор середини XIX століття. Після закінчення Київського університету Святого Володимира в 1848 році він розпочав активну просвітницько-педагогічну діяльність [8, с. 33]. Стрімке кар'єрне зростання молодого вчителя змінювалося каскадом невдач. Зокрема, після вдалого кар'єрного початку у Кам'янець-Подільській, а згодом і в Немирівській гімназіях настав період щорічного переведення на нові посади. О. Строніна з 1853 до 1855 років переводили до Костянтиноградського повітового училища, згодом до Новгород-Сіверської гімназії. Доленосним у житті педагога стало призначення його на посаду старшого вчителя Полтавської гімназії, коли він отримав можливість повною мірою зреалізувати свій педагогічний потенціал [8, с. 34]. Не бажаючи обмежувати освітню діяльність винятково гімназійними заняттями, О. Стронін розгорнув широку просвітницьку діяльність. Він був організатором Товариства поширення грамотності в народі, ініціював відкриття недільних і суботніх (для єврейського населення) шкіл, створив народний театр, популяризував у місті ідею всезагальної освіченості, поширював актуальну в ті часи літературу, зокрема й українських авторів [8, с. 36–38]. Надзвичайний суспільний резонанс був спровокований ще одним напрямом освітньої діяльності педагога. Наприкінці 50-х років XIX століття за його безпосередньої участі в Полтаві було розпочато читання публічних лекцій. До цього нечуваній у місті захід отримав популярність серед значної частини населення. Про читання повідомляла місцева преса, міська інтелігенція активно долучалася до їхньої організації, а слухачами ставали представники різних прошарків населення: від

місцевих учнів до малограмотних людей старшого віку.

Задля визначення мети започаткування практики публічних читань доцільною є актуалізація безпосередньої ролі О. Строніна в їхній діяльності. Дізнавшись останнє, ми матимемо змогу відштовхуватися від об'єктивних чи суб'єктивних процесів, що детермінували до виникнення ідеї та початку реалізації цього проекту.

У сучасній історико-педагогічній літературі постать О. Строніна розглядається неоднозначно. Педагог працював у Полтаві в часи активної діяльності місцевої громади. Він неодноразово підпадав під критику як від офіційної влади за свою «ліберальність», так і від представників місцевої інтелігенції, які докоряли освітянину за його російське походження і недостатню відданість українській справі [3, с. 169]. Не дивно, що й сучасні дослідники, користуючись мемуарними джерелами, піддають критиці постать О. Строніна, залишаючи його на другому плані порівняно з іншими полтавськими громадівцями.

Для нас важливим є саме освітній аспект цього питання. Тому слід звернути увагу на офіційну документацію середини XIX століття, яка й дає відповідь щодо постаті ініціатора започаткування публічних читань. У ході дослідження було виявлено, що офіційне листування О. Строніна з попечителем Київського навчального округу М. Пироговим та міністром народної освіти Є. Ковалевським розпочалося 1859 року і продовжувалося до кінця 1861 року. Це були роки надзвичайно плідної діяльності педагога в Полтаві. До того ж, незалежно від авторства ініціатив, у листах протягом цих двох років незмінно зазначалося: «... все заботы взял на себя А. Стронин...» [12, с. 1]. Як бачимо з архівних даних, питання організатора публічних читань у Полтаві розв'язується однозначно і стає повністю зрозумілим, що їх проведення стало наслідком просвітницьких ініціатив О. Строніна.

Підтвердивши провідну роль в організації публічних читань О. Строніна, маємо можливість визначити основну мету їхньої діяльності. Олександр Іванович завжди працював відповідно до вимог суспільства. Він наголошував, що педагог завжди повинен експериментувати, пробувати щось нове, постійно перебувати в творчому пошукові [8, с. 37]. Тому і сам учитель часто брався за нові методи поширення освіти серед населення.

Слід наголосити на тому, що і суспільство вимагало докорінних змін в освітній сфері. Педагог-новатор був символом надії для більшості неосвіченого населення, що вимагало не тільки реформування економічного життя, а значного підняття рівня власної освіченості [2, с. 8]. Гостро поставала проблема концептуальних змін в освітньому середовищі. Адже, окрім традиційного реформування діючих навчальних закладів до вимог часу (підготовка педагогічних кадрів, уніфікація системи освіти тощо), був й інший бік суспільної вимоги – навчання широких мас неосвіченого або малоосвіченого дорослого населення. Нині опубліковано багато суперечливих даних щодо кількості освіченого населення в Російській імперії на середину XIX століття, але амплітуда статистичних коливань залишається в межах 5–10% населення [6, с. 285–288]. Такі дані свідчать про критично низький рівень грамотності в країні та відверту неготовність значної частини населення до глибокого реформування суспільного життя.

Це добре розуміли передові педагоги, до яких належав і О. Стронін. Він ініціював трансформаційні процеси в освіті «знизу». Отже, можна стверджувати, що започаткування публічних лекцій у Полтаві мало два провідні чинники: а) особиста професійна ініціатива О. Строніна та б) гостра суспільна вимога реформування освіти задля подолання низького рівня грамотності населення.

Започаткування публічних читань було дуже складною справою. Окрім

традиційних адміністративних перепон, на які, зазвичай, наштовхувалася передова інтелігенція, О. Стронін зіткнувся ще й зі значним дефіцитом педагогічних кадрів. У середині XIX століття на українських землях не було спеціалізованих навчальних закладів, де б готували вчителів [1, с. 99]. Упровадження нової галузі позашкільного навчання було поділене О. Строніним на два етапи. Першим етапом стали публічні читання з актуальних навчальних дисциплін у Полтавській жіночій гімназії, що мали за мету підготувати додаткові вчительські кадри. Другим – загальнонародні читання, що почали впроваджуватися з 1861 року.

Такий розподіл на етапи не був випадковим. О. Стронін шукав найоптимальнішого варіанту реалізації запланованих ініціатив. Спочатку необхідно було б створити сприятливе середовище як у Полтаві, так і серед освітніх діячів імперії. Саме тому перші публічні читання, на думку О. Строніна, мали відбутися в Полтавській жіночій гімназії. Він не виносив на загальний розсуд основної мети цього заходу. Навпаки, педагог обґрунтував їх проведення винятково розширенням компетентностей вихованок. Тому до програми було внесено три предмети: технології, педагогіку та хімію. Вони мали безпосередній прикладний характер і відповідали вимогам часу. Зокрема, учитель Гаєвський (ім'я невідоме) повинен був прочитати лекції з технологій, у ході яких планувалося розкрити проблему використання палива в домашніх умовах. Окрема частина лекції присвячувалася правилам користування газовою лампою як одним із нових пристроїв для освітлення приміщень [12, с. 3]. Для наукового обґрунтування поданого матеріалу під час прослуховування лекцій з технології були заплановані заняття з хімії, які проводив Казимовський (ім'я невідоме). На них вихованкам розповідалося про хімічні властивості горіння та води [12, с. 4]. На переконання О. Строніна, такі теми лекцій повинні бути корисними майбутнім господарям, які б, отримавши хорошу освіту, мали й практичні навички користування новими приладами.

Провідним курсом публічних лекцій для вихованок жіночої гімназії була педагогіка. Не зважаючи на те, що О. Стронін на першому етапі своєї діяльності в цій галузі займався тільки організаційними питаннями, він досить прискіпливо ставився до матеріалу лекцій, повністю контролюючи підготовку та неодноразово долучаючись до його розроблення.

Програма лекцій з педагогіки була пронизана ідеєю єдності навчання і виховання особистості. У ній наголошувалося, що в основі життя людини лежать два головні принципи: а) суспільність (життя людини на користь розвитку суспільства); б) постійний освітній саморозвиток («perfectibility») [12, с. 3]. У програмі наголошувалося, що в основі виховної системи повинна бути ідея створення всебічної і гармонійно розвиненої особистості. Досягнення поставленої мети можливе лише за умов єдності фізичного та морального виховання людини. Найкраще, щоб ідеї одного проступали через методи іншого і навпаки.

Оскільки лекції повинні читатися в жіночій гімназії, то особлива увага приділялася ролі жінки в історичному розвитку людства. Педагоги ставили за мету показати, що саме жінка завжди була на чолі виховання нового покоління. Наголошували на її виключній ролі в майбутньому та на гострій необхідності її освітнього зростання як основи розбудови громадянського суспільства [12, с. 4]. Програма педагогічних читань мала стратегічну мету підготовки освітніх кадрів, але про неї не йшлося в жодному з офіційних документів, що були подані О. Строніним для отримання дозволу на проведення читань.

Такого роду освітня ініціатива мала пройти складну бюрократичну систему від

Директора училищ Полтавської губернії до міністра народної освіти. Кожна ланка давала рекомендації та ставила санкцію на дозвіл проведення. Тому з часу подачі офіційної заявки на започаткування читань (20 жовтня 1859 року) до офіційного дозволу на їхнє читання минуло понад п'ять місяців. Зрештою, 26 лютого 1860 року міністр народної освіти С. Ковалевський дав офіційний дозвіл на читання публічних лекцій [12, с. 6]. Із цього часу розпочався новий етап в освітній діяльності О. Строніна. Педагог, отримавши позитивну відповідь, активно почав упроваджувати означений проект і розробляти нові освітні ініціативи.

Зрештою, лекції були прочитані навесні 1860 року під час Великого посту [12, с. 3]. Значного резонансу в місті вони не набули, оскільки фактично стали закритим заходом, хоча й передбачалося їхнє відвідування всіма бажаючими. Але О. Стронін і не ставив за мету розширення саме цього циклу в загальноміських масштабах. Провівши ці лекції, учитель отримав позитивний досвід і авторитет серед місцевої інтелігенції. До того ж кожен новий проект потребував позитивної апробації. Отже, О. Стронін зумів показати активістам полтавської громади, що проведення публічних читань є можливим.

Успіх першого етапу впровадження публічних читань надав О. Строніну впевненості. Він відразу взявся за реалізацію другого етапу, який мав перейти в діючі недільні школи. Складність його полягала в тому, що програма читань повинна бути адаптованою для людей різного рівня грамотності та виходити з різноманітності їхніх інтересів. З іншого боку, потрібно було знову пройти всю освітню бюрократичну систему, щоб отримати дозвіл на їхнє читання. Учитель підготував офіційне звернення, обґрунтувавши практичну потребу створення таких читань. Відповідь міністра була позитивною, і О. Стронін розпочав підготовку до другого етапу.

На цьому етапі значно складніше вирішувалося питання кадрового забезпечення авторів лекцій, адже попередні лекції проходили на комерційній основі і мали ціну 25–50 копійок [12, с. 3]. Читання в недільних школах не могли проходити за суворо встановленою ціною, хоча на це й була вимога у звітній документації. Цільову аудиторію, на яку спрямовувалися ці заходи, в основному складали середньостатистичні жителі Полтави, які не завжди могли відшкодувати такі заходи. Зрештою, О. Стронін установив символічну ціну за одну прослухану лекцію – вона складала три копійки з одного відвідувача [7, с. 338]. Але за таких умов необхідно було шукати учителів-ентузіастів, які б погодилися посприяти в реалізації ініціативи О. Строніна. Педагог звернувся за допомогою до свого колеги Д. Пильчикова, який і раніше відзначався особистим інтересом до народної освіти [4, с. 53]. Отже, проведення публічних читань стало прерогативою двох відомих у Полтавській губернії учителів історії, які довгий час плідно співпрацювали у сфері народної освіти.

Програма лекцій охоплювала низку суспільних і природничих наук. Відомо, що О. Стронін та Д. Пильчиков читали основи природознавства, географію, фізику, астрономію, економіку та суспільствознавство (частиною якого була історія) [5, с. 86]. Як обґрунтовували в тогочасній періодиці, лекції проходилися з тих дисциплін, «що потрібно знати кожному» [4, с. 53]. Незважаючи на суспільно-гуманітарну підготовку вчителів, вони представляли значну частину тодішніх наукових знань, щоб подати учням необхідний для їхнього інтелектуального становлення матеріал. Кожен такий захід вимагав від педагога окремої підготовки відповідно до інтересів слухачів і актуальності теми. Тому задля підвищення якості читань педагоги домовилися по черзі готувати заняття та проводити їх одноосібно [4, с. 53]. Окрім них, лекції читали О. Кониський, І. Щитинська та інші [5, с. 86].

Періодичність занять обиралася відповідно до можливостей педагогів і слухачів. Учителі працювали в кількох навчальних закладах по буднях, тому не мали можливості серед тижня проводити такі читання. Більшість слухачів були дорослими і також мали вільний час тільки у вихідні. Найзручнішим днем для читань була неділя, яку й обрали для їх проведення.

Час початку лекцій визначався з урахуванням розпорядку дня середньостатистичних полтавчан. Адже часто для багатьох жителів міста неділя асоціювалася із відвідинами церкви, ярмарків, іншими публічними заходами. О. Стронін ініціював розпочинати читання з п'ятнадцятої години [5, с. 86]. Цей час педагог уважав найзручнішим для багатьох потенційних слухачів, яким не потрібно було вносити серйозних змін у традиційний недільний розпорядок.

О. Стронін, як основний ініціатор проведення публічних читань, узяв на себе відповідальність щодо організації внутрішнього розпорядку заходів. Так, він, виходячи із власного педагогічного досвіду, встановив чіткий час для проведення лекцій. Кожна з них обмежувалася однією годиною [5, с. 86]. За цей час лектор повинен був повністю та зрозуміло викласти тему заняття та дати відповіді на запитання, що зацікавили слухачів. Звісно, такий підхід був пов'язаний із можливостями більшості слухачів, які до цього не мали досвіду довготривалої інтелектуальної роботи.

Народні читання розпочалися першого жовтня 1861 року [4, с. 53]. Суспільний ажіотаж здивував навіть організаторів заходу, адже значна частина жителів Полтави і навколишніх населених пунктів виявила бажання відвідати читання [4, с. 53]. О. Стронін описав одну з перших лекцій у своїй брошурі «Розповіді про людське життя». Педагог згадував, що серед слухачів переважали прості селяни і міщани. Щоправда, серед присутніх були священники, поміщики і представники освітньої адміністрації губернії [9, с. 4]. Їхня присутність пояснювалася різними причинами: від банальної цікавості до пошуку причини надіслати скаргу на антидержавну діяльність О. Строніна.

Популярність серед простого населення викликала неймовірне захоплення серед полтавської інтелігенції. Свою повагу започаткованій О. Строніним справі висловлювали на сторінках провідних українських періодичних видань. Зокрема, О. Кониський (під псевдонімом Олександр Переходовець) у статті, надрукованій у журналі «Основа», схвально відзначав діяльність О. Строніна в започаткуванні народних читань, наголошуючи як на просвітницькій ролі заходу, так і на організаторських здібностях самого педагога [4, с. 53].

Суспільний успіх другого етапу впровадження народних читань стимулював О. Строніна до розширення предмета діяльності. Педагог вирішив зробити значно радикальніший крок порівняно з попередніми та подати прохання про проведення нового циклу публічних лекцій у недільних і суботніх (єврейських) школах зі всесвітньої історії [10, с. 1]. Вони мали бути присвяченими історії Франції першої половини XVIII століття. За відносно невинними темами, що розкривали придворне життя часів регентства Філіпа Орлеанського та інтриги навколо заповіту Людовіка XIV, був прихований цикл тем радикального змісту. Так, назвавши тему «Література», О. Стронін вніс туди огляд основних творів Вольтера, Ж. Ж. Руссо, Ш.-Л. Монтеск'є та інших просвітників [11, с. 3]. У кінці програми педагог пропонував обговорювати зі слухачами соціальні процеси у Франції XVIII століття, аналізувати становище третього стану [11, с. 3]. Такий зміст лекцій мав провокаційний характер навіть для часів початку Великих реформ. Проте, програма

була погоджена з попечителем Київського навчального округу та визнана «задовільною» комісією Київського університету [11, с. 2]. Але міністр народної освіти відмовив у можливості читання таких лекцій, пояснивши відірваністю їх від потреб слухачів. Згодом аналогічне зауваження було висловлене й попечителем Київського навчального округу [11, с. 2]. О. Стронін боровся за можливість прочитання такого типу лекцій, намагався трансформувати програму, але результату це не дало. Із початком 1862 року на педагога посилювався адміністративний тиск, що вилився у його звільнення з посади старшого вчителя чоловічої гімназії та арешту [13, с. 5]. Зазначені події не дозволили довести до кінця започатковану справу.

Отже, проведене дослідження надає достатньо ґрунтовні підстави стверджувати, що ініціатором та головним організатором перших в Україні публічних читань був О. Стронін. Немає сумніву, що вчитель планував ці заходи як цілісний і самобутній проект позашкільної освіти, що був реалізований у два етапи: а) лекції в жіночій гімназії; б) читання в недільних школах. Перший етап мав метою підготувати педагогічні кадри для новостворених навчальних закладів, кількість яких щорічно збільшувалася за рахунок активної діяльності українських громад. Другий – безпосередньо пов'язаний із процесом поширення освіти серед населення і популяризації основ наукових знань.

На жаль, через цензурні утиски О. Стронін не зміг повною мірою реалізувати весь свій потенціал. Але започаткована ним справа отримала розвиток у поширенні народних читань по всій території Російської імперії, що в другій половині XIX століття стали одним із найпопулярніших видів позашкільної освіти.

Література

1. Андрійчук Н. Підготовка вчителів народної школи в учительських семінаріях України (1860–1917 рр.) / Н. Андрійчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2011. – 297 с. **2. Богуславський М.** Реформи російського образования XIX–XX вв. как глобальный проект / М. Богуславский // Вопросы образования. – 2006. – № 3. – С. 5–21. **3. Дудко В.** Полтавська громада початку 1860-х років у листах Дмитра Пильчикова до Василя Білозерського / В. Дудко // Київська старовина. – 1998. – № 2. – С. 155–179. **4. Кониский О.** Зь Полтави (1 января 1862) / О. Кониский: [Стат.] О. Переходовець [псевд.] // Основа. – 1862. – № 2. – С. 52–54. **5. Петренко І.** Єлизавета Милорадович (1832–1890) в українському суспільно-політичному русі: [монографія] / І. Петренко. – Полтава: ПУЕТ, 2013. – 151 с. **6. Рашин А.** Население России за 100 лет (1811–1913 гг.) / А. Рашин: [под. ред. С. Струмилина]. – М: Государственное статистическое издание, 1956. – 352 с. **7. Сірополко С.** Історія освіти в Україні / С. Сірополко: [підгот. Ю. Вільчинський]. – Львів: Афіша, 2001. – 664 с. **8. Стронин А.** Дневник с 1848 по 1888 годы / А. Стронин. – Т. 1 (1863–1864) [2-й вариант] // ОР РНБ г. Санкт-Петербурга. – ф. 752. – д. 3. – 47 стр. **9. Стронин А.** Рассказы о человеческой жизни / А. Стронин: [Соч.] Александра Иванова [псевд.] Санкт-Петербург: Тип. Ф. Сушинского, 1873. – 70 с. **10.** Центральний державний історичний архів (м. Київ) (далі: ЦДІАК). – ф. 707. – оп. 27. – спр. 21. – О дозволенні учителям Полтавской гимназии Стронину, Вакуловскому и Фененку прочесть несколько публичных лекций (9 января 1861 года). – 15 с. **11.** ЦДІАК. – ф. 707. – оп. 27. – спр. 273. – О дозволенні учителю Полтавской гимназии Стронину читать публичные лекции по всеобщей истории (6 июня 1861 года). – 12 с. **12.** ЦДІАК. – ф. 707. – оп. 25. – спр. 472. – О разрешении на открытие в городе Полтаве публичных лекцій по технологии, педагогике и химии (20 октября 1859 года). – 9 с. **13.** ЦДІАК. – ф. 707. – оп. 28. – спр. 318. – Об увольнении от службы учителя Полтавской гимназии

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ФЕНОМЕНУ «ІНТЕРПРЕТАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ»

Ткачук І. О. Сутність і структура феномену «інтерпретаційна компетентність студентів педагогічного коледжу».

У статті розглянуто поняття «інтерпретаційна діяльність», «інтерпретаційна компетентність»; розкрито сутність і структуру феномену «інтерпретаційна компетентність студентів педагогічного коледжу». Визначено, що структура інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу містить аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий та рефлексивний складники з певними показниками.

Ключові слова: інтерпретаційна діяльність, інтерпретаційна компетентність, складники інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів.

Ткачук И. А. Сущность и структура феномена «интерпретационная компетентность студентов педагогического колледжа».

В статье рассмотрены понятия «интерпретационная деятельность», «интерпретационная компетентность»; раскрыты сущность и структура феномена «интерпретационная компетентность студентов педагогического колледжа». Определено, что структура интерпретационной компетентности студентов педагогического колледжа содержит аксиологическую, когнитивную, деятельностьно-творческую и рефлексивную составляющие с определенными показателями.

Ключевые слова: интерпретационная деятельность, интерпретационная компетентность, составляющие интерпретационной компетентности будущих учителей.

Tkachuk I. O. Essence and structure of the phenomenon of «interpretational competence pedagogical college students».

The article deals with such notions as «interpretative activity», «interpretative competence»; discloses the nature and structure of the phenomenon of «interpretative competence of students of pedagogical college». It is defined that the structure of interpretative competence of students of pedagogical college contains axiological, cognitive, activity-creative and reflective components with specific characteristics.

Key words: interpretative activity, interpretative competence, components of future teachers' interpretative competence.

В умовах сьогодення значної актуальності набуває проблема формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів, оскільки спрямованість на розуміння багатоаспектності та багатомірності наукових знань і педагогічних процесів розширює функції професійної діяльності вчителя. Це виявляється в уміннях поширювати контексти засвоєння педагогічних знань, діяти в умовах свободи вибору змісту та форм освіти, самостійно організувати свою навчальну діяльність і, отже, не просто практично володіти навчальними діями, але й рефлексивно, усвідомлюючи сутність і підгрунтя виконуваних дій, оцінюючи їх відповідність цілям та умовам діяльності і визначаючи на цій підставі найбільш ефективні способи інтерпретації знань.

У педагогічних дослідженнях можна виокремити такі напрями наукового

пошуку з означеної проблеми: визначення закономірностей професійного зростання педагога через дослідження результативності його інтерпретаційної діяльності (М. Гусаковський, О. Ляшенко, О. Олексюк та ін.), вивчення особистості інтерпретатора (А. Брудний, Л. Виготський, І. Демакова, О. Костюк та ін.); взаємопов'язане вивчення особистісного та професійного зростання педагога на основі творчого відтворення інтерпретаційної діяльності (В. Загвазінський, С. Куришев, І. Раченко, О. Рудницька та ін.).

Компоненти поняття інтерпретаційної компетенції як частини професійної компетентності майбутніх бакалаврів лінгвістики розглядала І. Бороздіна; проблему формування інтерпретаційної компетентності майбутніх інженерів пожежної безпеки досліджував Д. Бучельников; формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури було предметом дослідження О. Ратушняк. Натомість, проблема формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу не була предметом окремого наукового дослідження.

Мета статті полягає у визначенні сутності і структури феномену «інтерпретаційна компетентність студентів педагогічного коледжу».

Витоки актуальності проблеми інтерпретації в педагогічному процесі полягають насамперед у поєднанні суто педагогічних поглядів і завдань із психологічними (теорія особистісного розвитку) та філософськими (герменевтичні концепції інтерпретації) підходами. Інтерпретаційну діяльність в аспекті дослідження ми визначаємо як творчу взаємодію особистостей викладача і студентів, що ґрунтується на діалозі між ними і має за мету опанування й тлумачення змістовності педагогічних явищ, основною властивістю якого є поліваріантність розуміння.

На нашу думку, інтерпретаційна діяльність учителя здійснюється в кілька етапів: 1) аналіз ситуації і визначення ступеня її складності; 2) розгляд варіантів розв'язання проблеми; 3) визначення найбільш оптимального способу розв'язання ситуації, що виникла; 4) постановка перед учасниками ситуації завдань для її розв'язання; 5) оцінка і корекція власних дій та дій учнів чи їхніх батьків.

Безумовно, виконання інтерпретаційної діяльності передбачає сформованість у студентів педагогічного коледжу інтерпретаційної компетентності, яку ми розглядаємо як інтегративне особистісне утворення, що характеризується високим рівнем володіння психолого-педагогічними і фаховими знаннями, розвиненими творчими вміннями, визначається рівнем сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій особистості, здатної мобілізувати отримані знання, уміння та досвід інтерпретації в конкретній ситуації, а сам процес формування є рефлексійним осягненням зв'язку між логіко-пізнавальними та ціннісно-смісловими характеристиками навчальної діяльності. У структурі інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу нами виокремлено аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий та рефлексивний складники.

Виокремлення аксіологічного складника у структурі інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу зумовлений тим, що інтерпретація пов'язана з проблемою цінностей. На нашу думку, сам факт інтерпретації вже свідчить про цінність об'єкта, що інтерпретується. По-друге, як підкреслює О. Іщенко, «інтерпретація пов'язана з оцінкою, яка завжди явно чи неявно присутня в ній» [4, с. 70]. Дослідниками інтерпретація розглядається як елемент розумової культури інтерпретування (О. Котляревська), як результат особливої духовної діяльності свідомості, яку визначають як своєрідне переведення не тільки в іншу систему мови (знаково-символічну), а й іншу систему мислення, необхідну для розуміння двоїстої природи предмета інтерпретації.

Зазначимо, що, по-перше, встановлення співвідношення між інтерпретацією й особистісними характеристиками є лише одним зі шляхів рішення питання про особливості і детермінацію інтерпретаційного процесу, по-друге, ціннісно-смысловий аспект інтерпретації розкриває зміст формування цінностей, спрямованих на семантичне дослідження, яке акцентує увагу на смисл знакових систем. Показниками аксіологічного складника є мотивація студентів на здійснення інтерпретаційної діяльності і розвиток емпатії. Саме ці показники, на нашу думку, характеризують ціннісне ставлення майбутніх учителів до своєї майбутньої професійної діяльності та сприйняття інших людей (школярів, їхніх батьків, колег тощо) як найвищої цінності.

Наступним складником інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів визначено когнітивний складник, оскільки не маючи знань щодо інтерпретації, інтерпретаційної діяльності та її ролі в педагогічній професії, не вмючи інтерпретувати навчального матеріалу, вони не зможуть на високому професійному рівні здійснювати інтерпретаційну діяльність.

Ми згодні з Л. Кацовою, що студентів насамперед слід ознайомити з понятійним апаратом і надати систему знань, необхідних для виконання завдань майбутньої діяльності, при цьому забезпечити розвиток розумових якостей, операцій і процесів, видів і форм мислення відповідно до специфіки завдань і умов професійної діяльності, оскільки чим більш багате і розвинене професійне мислення, тим сильніший вплив його на професійний інтерес [6].

Спираючись на технологічний аналіз педагогічної діяльності з погляду її об'єкта, цілей, завдань, умов, засобів і результатів, А. Закірова розглядає логічні форми предмета інтерпретації. Так, науковець підкреслює, що формування логіко-гносеологічного аспекту предмета інтерпретації успішно здійснюється на матеріалі наукового навчально-методичного тексту. Результативність такої діяльності, на думку дослідника, забезпечують такі якості особистості вчителя, як-от: уміння знаходити в навчальному тексті головний елемент, уміння концентрувати увагу та розумову активність, уміння формулювати наукові та навчальні проблеми, розвинена потреба віднайти джерело проблеми, зрозуміти її суть, уміння встановлювати структурні зв'язки між елементами наукових знань, уміння проникати в суперечливу сутність явищ, що осягаються [3]. При цьому раціональне начало в інтерпретації проблеми переважає, що сприяє упорядкуванню й систематизації уявлень про педагогічні факти і явища. З огляду на вищезазначене, показниками когнітивного складника у структурі інтерпретаційної компетентності нами визначено обізнаність студентів педагогічного коледжу про інтерпретаційну діяльність і вміння інтерпретувати навчальний матеріал.

Наступним складником у структурі інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу є діяльнісно-творчий. Зауважимо, що інтерпретаційна діяльність у своїй основі передбачає творчість. Зазначене підтверджується трактуванням творчості науковцями, які розглядають її, як відкриття невідомого, створення нового, подолання стереотипів та шаблонів (А. Брушлинський), як створення нового (Л. Виготський). Ми поділяємо думку Я. Пономарьова, який наголошує на тому, що для особистості, яка прагне до творчості, характерними є оригінальність, ініціативність, висока самоорганізація, велика працездатність [9].

Розглядаючи ціннісно-смысловий аспект інтерпретації, науковці (В. Андросюк, М. Бахтін, Ю. Боров, Є. Гуренко, Н. Коріхалова, О. Рудницька та ін.) підкреслюють, що формування особистісного смислу з використанням інтерпретаційних прийомів обов'язково передбачає самопізнання, рефлексію, творче домислювання творів мистецтва. У контексті нашого дослідження особистісний смисл навчального

матеріалу виникає у процесі творчого переосмислення дидактичної проблеми, коли один і той самий навчальний зміст надається різними вихідними логічними структурами. Студент навчається, обираючи шлях творчості, не припиняючи пошуків можливих засобів розуміння та відтворення змісту дидактичного модуля за допомогою графічного, послідовного та парного надання вихідних логічних структур, порівнюючи різноманітні варіанти навчального змісту, намагаючись надати йому символічного вигляду. У процесі такого творчого розуміння «педагогічна майстерність набуває смислової основи і стає зовнішнім виявом, засобом реалізації внутрішнього суб'єктного світу студента» [1, с. 136].

Важливим показником діяльнісно-творчого складника інтерпретаційної компетентності, на нашу думку, є комунікативні вміння. В. Кан-Калик зазначає, що для реалізації цілісного педагогічного процесу необхідними є: вміння педагога спілкуватись на людях; вміння цілеспрямовано організовувати спілкування й управляти ним; вміння швидко, оперативно та правильно орієнтуватися в умовах спілкування, що змінюються; правильно планувати та здійснювати систему комунікації, зокрема, її важливу ланку – мовленнєвий вплив; швидко й точно знаходити адекватні змісту акту спілкування комунікативні засоби, які одночасно відповідають творчій індивідуальності педагога та ситуації спілкування, а також індивідуальним особливостям вихованця; вміння постійно відчувати й підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні. На його думку, зазначені групи комунікативних умінь у своєму складі містять також інші вміння, а саме: встановлення психологічного контакту, завоювання ініціативи та організацію «присотувань»; сприймання й розуміння людини людиною; використання жестів [5].

Останнім складником нашої визначено рефлексивний. Рефлексія визначається як здатність учителя до самоаналізу. Самоаналіз, як зауважує Н. Корепанова, і з цим важко не погодитися, є засобом успішної взаємодії і взаєморозуміння вчителя з учнями, батьками, колегами. У зв'язку з цим акцент переноситься на способи та прийоми здійснення аналізу, в якому особливе місце відводиться усвідомленню засобів і методів вимірів кінцевих результатів. Тому аналіз власної діяльності можна розглядати як цілеспрямований процес установа відношень між діями, мотивами та засобами чи вихід у зовнішню позицію одного суб'єкта діяльності відносно діяльності іншого [7, с. 66].

Відтак, самоаналіз можна розглядати як переосмислення вчителем своєї діяльності. Цей процес відображає проблемно-конфліктні ситуації і породжує дієве ставлення педагога як цілісного «Я» до власної поведінки та спілкування, до здійснюваної діяльності, соціокультурного відбиття.

У процесі усвідомлення норм, правил, моделі своєї професії (вимог до педагогічної діяльності та спілкування, до особистості) як еталонів для усвідомлення своїх якостей, зазначає О. Кузнецова, у студентів – майбутніх учителів виникає потреба у професійно-орієнтованій рефлексії. Якщо студент не ознайомлений з тим, яким він повинен бути, як йому бажано будувати свої стосунки з учнями, колегами, батьками, то йому важко оцінити й себе [8].

Наявність педагогічної рефлексії О. Власова пропонує визначати за такими ознаками: глибина, проблемність та критичність мислення; відкритість, готовність до діалогу, толерантність до чужої думки, чуйність до іншої людини; гнучкість у пошуку альтернативних підходів до розв'язання проблеми; варіативність та пластичність у комунікативних стратегіях; особистісне включення в діяльність, прийняття відповідальності за вибір рішення [2].

Відтак, рефлексивний складник є необхідним у структурі інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу, показниками якої нами визначено вміння інтерпретувати й аналізувати свою діяльність і діяльність довколишніх людей та вміння інтерпретувати й аналізувати діяльність молодших школярів.

Важливою професійною якістю сучасного вчителя є його інтерпретаційна компетентність, що допомагає вдосконалювати навчально-виховний процес, ґрунтуючись на педагогіці розуміння. Набуття майбутніми вчителями початкової школи знань щодо інтерпретаційної компетентності, оволодіння ними необхідними вміннями й навичками інтерпретаційної діяльності буде відбуватись ефективно, якщо в навчально-виховний процес педагогічних коледжів будуть упроваджені відповідні педагогічні умови, що становить перспективу наших подальших досліджень.

Література

1. Бондаревська Е. В. Парадигмальний підхід до розробки змісту ключових педагогічних компетенцій / Е. В. Бондаревська, С. В. Кульневич // Педагогіка. – 2004. – № 10. – С. 23–31. **2. Власова О. І.** Педагогічна психологія: [навч. посібник] / О. І. Власова. – К., 2005. – 315 с. **3. Закирова А. Ф.** Теоретические основы педагогической герменевтики: [монография] / А. Ф. Закирова. – Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2001. – 152 с. **4. Ищенко Е. Н.** Новая парадигма интерпретации в дискурсивном поле современной философии / Е. Н. Ищенко // Вестник МГУ. Серия 7 Философия. – 2004. – № 6. – С. 62–74. **5. Кан-Калик В. А.** Педагогическая деятельность как творческий процесс / В. А. Кан-Калик. – М., 1976. – 286 с. **6. Кацова Л. І.** Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. І. Кацова. – Харків, 2005. – 19 с. **7. Корепанова Н. В.** Профессионально-личностное становление и развитие педагога / Н. В. Корепанова // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 66–71. **8. Костюк А. Г.** Восприятие мелодии. Мелодические параметры процесса восприятия музыки / А. Г. Костюк. – К. : Наукова думка, 1986. – 189 с. **9. Кузнцова О. А.** Проблема у професійно-орієнтованій рефлексії як умова формування самовизначення майбутнього вчителя / О. А. Кузнцова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: зб. наук. пр. – 2004. – № 5–6. – С. 67–74. **10. Пономарев Я. А.** Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1990. – 222 с.

УДК 37.013

Вікторія Хребтова

РОЗВИТОК ІДЕЙ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ СВІТОВОГО ДОСВІДУ

Хребтова В. В. Розвиток ідей полікультурного виховання в контексті світового досвіду.

У статті з'ясовується питання про зародження й перспективи розвитку полікультурного виховання, аналізується стан названої проблеми в сучасній педагогіці, характеризується загальнопедагогічне питання сутності полікультурного виховання, визначається специфіка та основні етапи розвитку полікультурного виховання відповідно до нової освітньої парадигми.

Ключові слова: полікультурне виховання, поліетнічне й полікультурне суспільство, культурні цінності, плюралізм культур, мультиідентична особистість.

Хребтова В. В. Развитие идей поликультурного воспитания в контексте Педагогика вищої та середньої школи. – 2014. – Вип. 41

325

мирового опыта.

В статье освещается вопрос о зарождении и перспективах развития поликультурного воспитания, анализируется состояние исследуемой проблемы в современной педагогике, характеризуется общепедагогический вопрос сущности поликультурного воспитания, определяется специфика и основные этапы развития поликультурного воспитания в соответствии с новой образовательной парадигмой.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, полиэтничное и поликультурное общество, культурные ценности, плюрализм культур, мультиидентичная личность.

Khrebtova V. V. The development of the ideas of multicultural education in the context of international experience.

The problem of the origin and perspectives of the development of multicultural education is elucidated, the position of the investigated issue in the modern pedagogics is analysed, the general pedagogic question of the essence of multicultural education is characterized and the specificity and principal stages of the development of multicultural education in compliance with the new educational paradigm are defined in the article.

Key words: multicultural education, multiethnic and multicultural society, cultural values, pluralism of cultures, multi-identical personality.

У світі сучасних концепцій виховання в умовах гуманізації та демократизації суспільства підвищується соціальна роль творчої особистості – носія нових моральних якостей та ціннісних орієнтацій, якій притаманний високий рівень духовності та загальної культури, здатність до саморозвитку та самовдосконалення. На сучасному етапі процесу глобалізації світової цивілізації виникає необхідність визначення стратегії виховання полікультурної особистості, яка володіє як мінімум трьома мовами, поважає культуру і традиції інших народів. Настав час активної боротьби за полілінгвістичну освіту в Європі, зорієнтовану на поширення й поглиблення міжкультурних зв'язків між країнами.

Світова співдружність опікується розробленням нової освітньої стратегії – полікультурної освіти. Сутність її полягає в підготовці молодого покоління до життя й ефективної діяльності в умовах поліетнічного й полікультурного суспільства. Проблема полікультурної освіти в Україні нині особливо актуальна, оскільки Україна є багатонаціональною державою, що розташована на межі європейської й азійської цивілізацій, а її регіони мають унікальні соціально-економічні й етнокультурні особливості.

Мета статті – визначити та проаналізувати, як історично формується думка щодо специфіки та основних етапів розвитку полікультурної освіти, висвітлити стан названої проблеми в сучасній педагогіці.

Ідея «полікультурності» і полікультурної освіти – реальність не лише сучасної епохи, це поняття пов'язано з іменами багатьох видатних науковців, педагогів, діячів культури минулого та сьогодення. У XVI ст. відомий чеський педагог Ян Амос Коменський розробив програму «Пампедія», яка ґрунтується на принциповому визнанні спільності людей, їхніх потреб, прагнень та переконань. Пампедія – це програма універсального виховання всього людства, яка не залишається поза увагою й донині. Я. А. Коменський уважає, що насамперед доцільно сприяти формуванню в молодшого покоління умінь жити у злагоді з іншими, виконувати взаємні обов'язки, поважати та любити людей [5, с. 395].

Безумовну цінність для розуміння значення полікультурної освіти у становленні особистості мають погляди П. Каптерева, який уперше пропонує ідею про єдність національного й загальнолюдського в педагогіці й зазначає, що полікультурна освіта

має бути одним з основних принципів професійної діяльності вчителів. Безперечно, ми маємо всі підстави визнавати П. Каптерева одним із провісників полікультурної освіти, який вважає, що в дитини необхідно розвивати почуття приналежності до всього людства. Науковець, ставлячи риторичне питання, наголошує на тому, що «рідний народ – єдиний носій справжньої культури, а інші народи мають служити йому» [3, с. 307]. На його думку, педагогічна діяльність на початковому етапі здійснюється на основі національного ідеалу, а вже потім трансформується у площину досягнення ідеалу загальнолюдського. У вихованні, як підкреслює науковець, «потрібно звертатися не до одного народу, а до багатьох, розглядати їхні ідеали й доповнювати те, чого не вистачає своєму національному ідеалу цінними властивостями інших народів, народне треба поєднувати з іноземним, з усенародним і загальнолюдським» [3, с. 56].

Для розуміння сутності полікультурної освіти особливе значення мають ідеї також таких відомих дослідників початку ХХ ст., як М. Бахтін, Л. Виготський, М. Реріх. Найважливішою методологічною основою полікультурної освіти є ідеї М. Бахтіна про культуру як діалог, де людина розглядається як унікальний світ культури, яка взаємодіє з іншими особистостями – культурами, які творять себе у процесі цієї взаємодії і впливають на інших. Цей підхід реалізується в сучасній педагогіці як ідея діалогу культур.

Важливі висновки для обґрунтування полікультурної освіти містяться в культурно-історичній теорії розвитку поведінки і психіки Л. Виготського, згідно з якою витoki і детермінанти психічного розвитку лежать в історичному розвитку культури. Науковець стверджує, що будь-яка функція в культурному розвитку людини з'являється спочатку в соціальному, а потім у психологічному плані. Це свідчить про те, що полікультурне виховання не передається генетично, а формується. Л. Виготський переконаний, що положення щодо провідної ролі соціокультурного контексту в розвитку людини передбачає врахування у становленні особистості конкретних реалій, визначає значимість у формуванні свідомості учня навколишнього середовища, відносин з людьми, ставлення до тих чи тих культурних цінностей [2].

Особливе місце в розумінні сутності, мети й завдань полікультурної освіти мають ідеї російського мислителя М. Реріха про «благодійний синтез», під яким науковець розуміє «єднання культур як основний чинник взаєморозуміння й позитивного співробітництва представників етнокультурних систем».

Відомий американський спеціаліст з полікультурного виховання, доктор філологічних наук, професор Вищої школи освіти (університет Масачусетс) Соня Нієго розглядає полікультурну освіту як «процес, що кидає виклик расизму, відхиляє інші форми дискримінації в навчальних закладах і суспільстві, але визнає й стверджує плюралізм (етнічний, расовий, мовний, релігійний, економічний, родовий тощо), що відображають студенти, їхні спільноти, вчителі. Полікультурна освіта декларує демократичні принципи соціальної справедливості» [10].

Нині на основі знань і досвіду з окресленої проблеми сформулась порівняно молода наукова галузь – полікультурна педагогіка.

Починаючи з 60-х років минулого століття, американська педагогіка широко використовує поняття «полікультурна освіта» (multicultural education). Американський науковець Джеймс Бенкс – директор Центру мультикультурної освіти (університет Вашингтон), один із провідних міжнародних експертів у цій галузі – розробив концепцію полікультурної освіти, в основу якої покладено розуміння культури й тієї ролі, яку етнічна належність відіграє в американському суспільстві. Висновок, до

якого дійшов науковець, має такі положення: американці діють у межах кількох культур, включаючи основну й різноманітні етнічні. Головна мета полікультурної освіти – допомогти підростаючим поколінням усвідомити свою належність до певної культури, розвинути розуміння й сприйняття інших культур, підвищити рівень міжкультурної компетентності, допомогти якомога повніше реалізувати свій індивідуальний людський потенціал [6].

Уперше поняття полікультурної освіти було подано в Міжнародному педагогічному словнику як освітню ситуацію, «коли носій однієї культурної системи вступає в контакт із цінностями іншої чи інших культур, представлених у певному навчальному закладі» [8]. Згодом це поняття зазнало суттєвої еволюції. Найповніше, на наш погляд, поняття полікультурної освіти розкрито в Міжнародній енциклопедії освіти. Енциклопедія наводить таке визначення поняття: «Полікультурне виховання – це виховання, що передбачає організацію і зміст педагогічного процесу, у якому подано дві або більше культур, що різняться за мовою, етнічною, національною або расовою ознаками» [9].

Для характеристики полікультурної освіти використовувалися й такі поняття, як поліетнічна освіта, кроскультурна освіта, міжкультурна освіта, інтеркультурна освіта, мультикультурна освіта.

Американські викладачі говорять про те, що полікультурна освіта – це освіта, чіскою цінністю є плюралізм культур. Полікультурна освіта орієнтує школи на культурне збагачення всіх дітей і підлітків, на розроблення програм зі збереженням й розширенням культурного плюралізму; визнає розходження в культурі як факт життя американського суспільства, підтверджуючи, що культурна багатоманітність є цінним ресурсом, який варто зберігати й примножувати; ґрунтується на знанні й розумінні відмінностей у культурі. Важливішим тут є визнання відмінностей у культурі різних людей, а ефективна навчально-виховна програма робить рівність культур реальною й значущою [7, с. 21].

Розуміння полікультурності починається з усвідомлення різноманітності навколишнього світу, усвідомлення того, що і країна, у якій ти живеш, і весь світ населені представниками різних етнічних і культурних груп. Якщо школа зорієнтована на індивідуальні потреби дитини, вона має забезпечувати таку освіту, яка б допомагала представникам таких культур не тільки існувати, але й жити разом на основі гармонійної взаємодії. Водночас освіта покликана допомагати учням здобувати знання й уміння жити в демократичному суспільстві. Саме полікультурна освіта може сприяти виконанню цих завдань. Полікультурна освіта має бути процесом, а не якоюсь одноразовою програмою [1].

На думку Є. Ковальчука, основною ідеєю полікультурної освіти є діалог і взаємодія різноманітних культур, які передбачають, що найповніше власна культура усвідомлюється тільки за взаємодії, діалогу різних культур, коли стають видимими й зрозумілими особливості кожної окремої культури. Взаємодія культур у сучасних умовах характеризується насамперед тим, що загальнолюдське допомагає усвідомлювати об'єктивну цінність «свого», глибше розуміти його своєрідність на основі порівняння, виявляти нове у функціонуванні й прогнозувати розвиток. У процесі взаємодії культур зростає обсяг сприйнятих цінностей, отже, змінюється й сам характер сприйняття: цей характер стає дальновиднішим, відбиває властивості об'єкта в усій його багатогранності й глибині. Ізоляваність, прагнення замкнутості можуть сприяти поступовій деградації культури. Культура, що блокує контакти, зв'язки з іншими культурами, зберігає свою самобутність дорогою ціною, адже може

виявитися в результаті такої самоізоляції поза рівнем світової культури [4].

Ураховуючи глибокі та динамічні зміни, що відбуваються у світі в останні десятиліття, світова педагогічна думка шукає відповідні шляхи розвитку освіти. Саме освіта в полікультурному вияві повинна сприяти тому, щоб людина усвідомлювала своє національне коріння і щоб прищепити їй повагу до інших культур. Отже, щоб пізнати народ, треба пізнати його культуру. Тому можна зробити висновок, що полікультурність – це елемент загальної культури. Створення культури у свідомості людини поступово наближає її до сприйняття себе як мікрокультури, визначає межі її особистого місця у просторі великої культури.

Одним з головних способів організації полікультурного виховання є забезпечення культурологічної спрямованості філологічної освіти та введення полікультурного компонента в різні навчальні дисципліни. Лідирує при цьому двомовне та багатомовне навчання, яке не тільки сприяє комунікації, але й дозволяє долучатися до різних способів мислення, відчуття, поведінки. Іноземна мова є не об'єктом вивчення, а засобом отримання знань, і, як наслідок, виникає подвійний ефект – одночасно таким шляхом набуваються нові знання і мовленнєві навички. Потрібно визначити зародження нової фази вивчення іноземних мов, коли людина розпочинає вивчати іноземну мову як важливе джерело культури.

Будучи близьким до ідеї гуманного міжнаціонального співіснування, полікультурне виховання відкидає консолідацію на базі корпоративної ворожнечі, протистояння іншим соціальним групам, цивілізаціям та духовним цінностям. З одного боку, полікультурне виховання нівелює формування людини позанаціональної культури, з іншого, – сприяє зародженню мультиідентичній особистості як зосередження та перетин декількох цивілізацій.

Отже, поступове усвідомлення необхідності полікультурного виховання тими, хто навчає, і тими, хто навчається, – це вже обнадійливий початок. Соціальна значущість і практична необхідність полікультурного виховання сучасної молоді, а також наявність суперечності в досягненні кінцевої мети в мікро- та макросоціумі надає підстави для подальшого вивчення цієї проблеми.

Література

- 1. Абібуллаєва Г. С.** Деякі аспекти полікультурної освіти / Г. С. Абібуллаєва // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 1. – С. 75–84.
- 2. Выготский Л. С.** Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1956. – 450 с.
- 3. Каптерев П. Ф.** Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М.: Мысль, 1982. – 421 с.
- 4. Ковальчук Е. С.** Поликультурное воспитание в современном школьном образовании России : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Евгений Сергеевич Ковальчук. – К., 2004. – 168 с.
- 5. Коменский Я. А.** Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.
- 6. Banks James A.** Multicultural education characteristics and goals // Bancs J. A., Bancs A. M. // Multicultural education: Issues and Perspectives. – Boston : Allyn and Bacon, 1989. – P. 15–20.
- 7. Hunter William A., ed.** Multicultural Education Through Competency. – Based Teacher Education «Antecedents to Development of and Emphasis on Multicultural Education» // Washington D. C. American Association for Colleges of Teacher Education, 1974. – 89 p.
- 8. International Dictionary of Education.** – London: Kogan Page, 1977. – 273 p.
- 9. International Encyclopedia of Education.** – Vol. 7. Oxford, Rergamon Press, 1994. – P. 40–64.
- 10. Nieto Sonia.** Affirming Diversity: the Sociopolitical Context of Multicultural Education / Sonia Nieto. – London: Longman, 2000. – 305 p.

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ ДО ДІЯЛЬНОСТІ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Шульга А. В. Аналіз проблеми готовності до діяльності у психолого-педагогічній літературі.

У статті розкривається поняття «готовність» як важливий складник психологічної діяльності людини, яка впливає на успішність виконання будь-якої діяльності та ефективне її завершення. Поряд з поняттям готовність використовується таке поняття, як підготовленість і психологічна установка, однак ці поняття не є тотожними. Розглядаються підходи до визначення поняття «психологічна готовність» та її форми.

Ключові слова: готовність, психологічна готовність, підготовленість, психологічна установка, готовність до дії, готовність до діяльності.

Шульга А. В. Анализ проблемы готовности к деятельности в психолого-педагогической литературе.

В статье раскрывается понятие «готовность» как важная составляющая психологической деятельности человека, которая влияет на успешность выполнения любой деятельности и эффективное ее завершения. Наряду с понятием готовности также используется такое понятие, как подготовленность и психологическая установка, однако эти понятия не являются тождественными. Рассматриваются подходы к определению понятия «психологическая готовность» и ее формы.

Ключевые слова: готовность, психологическая готовность, подготовленность, психологическая установка, готовность к действию, готовность к деятельности.

Shulga A. V. Analysis of the problem preparedness activities in psychological and educational literature.

The paper reveals the concept of readiness as an important component of psychological human activities that count for any business and its effective completion. Along with the concept of readiness is also used as a concept preparedness and attitudes, but these concepts are not identical. Approaches to the definition of psychological readiness and its forms.

Keywords: readiness, psychological readiness, preparedness, attitudes, willingness to act, a willingness to work.

Готовність входить до низки основних структурних складників психічної діяльності людини. Психологічна готовність людини до діяльності, на думку Б. Паригіна, ніби акумулює в собі в згорнутому вигляді, подібно сильно стислій пружині, усі необхідні й достатні для успішного розв'язку поставленого завдання елементи майбутньої дії [5].

Готовність до діяльності є обов'язковою умовою не тільки її початку, але й ефективного завершення. Природно, що феномен психологічної готовності до дії й діяльності людини завжди привертає до себе увагу в тих випадках, коли йдеться про використання її сил і можливостей у незвичайних, екстремальних умовах.

Склалася відповідно і практика формування спеціальної, зокрема й

психологічної, готовності фахівця як чинника ефективної діяльності в екстремальних умовах. Така практика підготовки до діяльності спортсмена, військового льотчика, льотчика-випробувача, полярника або космонавта. Вона обов'язково передбачає як певну програму формування психологічної готовності до майбутньої діяльності, так у низці випадків й оцінку рівня досягнутого результату.

Специфічною професійною діяльністю в екстремальних умовах проблема психологічної готовності не вичерпується. Не менш актуальною вона є в будь-якій професійній діяльності. Звідси значущість психологічного забезпечення професійного відбору й готовності кадрів. Але й очевидно є необхідність психологічної готовності людини до життєдіяльності в цілому [5].

Уведення поняття готовності у психологію пов'язувалося з необхідністю визначення рівня можливостей людини до ефективного здійснення того чи того виду трудової діяльності. Окреслена проблема знайшла своє відображення у психології праці й інженерній психології (Ф. Іващенко, С. Клімов, І. Мілерян, В. Моляко, С. Перепелиця, Б. Федоришин), у галузі медичної психології (В. Каган, В. Ораховський, С. Чугунова), спортивної психології (Є. Ільїн, А. Пуні, О. Федик), музичної психології (Л. Баланчивадзе, Л. Бочкарьов, А. Востриков, М. Ганелін, Г. Коган, Н. Токіна, О. Хрущ-Рипінська). Найбільше розроблене поняття готовності в галузі педагогічної психології, а саме у процесі розкриття проблеми вдосконалення процесу вишівської (О. Абдуліна, Л. Долинська, Ю. Долинська, В. Крутецький, Н. Кузьміна, О. Мешко, О. Кулюткін, Ф. Ніколенко, В. Сластьонін, Т. Яценко), довишівської (М. Белей, П. Горностаї, М. Левченко), післявишівської (О. Мороз, Т. Полякова, Т. Щербан) підготовки педагогічних кадрів, профдіагностування й профвідбору до педагогічної професії (К. Вербова, Г. Парамей, Г. Радчук).

Розглядається готовність як інтегральне особистісне утворення у низці наукових досліджень. У науковій літературі вона має різні назви: загальна (А. Деркач, А. Ісаєв, Є. Романова); довготривала готовність (М. Дьяченко, Л. Кандилович, М. Левітов); підготовленість (В. Крутецький, М. Левченко, С. Максименко, О. Мороз, А. Пуні, Т. Щербан та ін.).

Метою статті є розкриття проблеми готовності до діяльності, а саме: сутності поняття й підходів до трактування поняття психологічної готовності; форм готовності.

Готовність окремими науковцями розглядається як складне особистісне утворення, багатопланова й багаторівнева структура якостей, властивостей та станів, які у своїй сукупності дозволяють певному суб'єктові більш-менш успішно здійснювати діяльність. Дослідники Е. Кузьмін, В. Отрут розглядають готовність як певний функціональний стан, психологічну й соціальну установку стосунків та взаємозв'язків, що характеризують поведінку особистості.

У тлумачному психологічному словнику подається таке визначення поняття готовність: стан людини, за якого вона готова взяти зиск із деякого досвіду. Залежно від типу досвіду цей стан може розумітися як відносно просте й біологічно детерміноване або як складне в когнітивному плані та у плані розвитку [1].

У психологічному словнику подається визначення поняття «готовність до дії» як стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій. Конкретний стан готовності до дії визначається поєднанням чинників, що характеризують різні рівні, сторони готовності: фізичну підготовленість, необхідну нейродинамічну забезпеченість дії, психологічні умови готовності. Залежно від умов виконання дії провідною може стати одна із цих сторін готовності до дії.

Готовність до того або іншого виду діяльності – це цілеспрямоване вираження

особистості, що охоплює її переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки, налаштованість на певну поведінку. Така готовність досягається у процесі психологічної, професійної підготовки, є результатом всебічного розвитку особистості з урахуванням вимог, які висуваються особливостями діяльності, професії.

В. Сластьонін розглядає готовність до діяльності як особливий психічний стан, наявність у суб'єкта образу структури певної дії та постійної спрямованості свідомості на його виконання. Вона включає різного роду установки на усвідомлення педагогічного завдання, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їх співвідношенні з майбутніми труднощами й необхідністю досягнення певного результату [6].

Готовність до педагогічної діяльності досліджується з погляду об'єктивізації внутрішніх характеристик, які зумовлюють сприятливу психологічну основу для успішності входження особистості у професійну роль вчителя.

Психологічна готовність – це істотна передумова цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. Вона допомагає людині успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особисті якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати свою діяльність за психопередбачуваних перешкод.

Як чинник людської діяльності, феномен психологічної готовності визначає багато чого не тільки у фіналі, але вже на її початку. Будь-яка діяльність починається із психологічної готовності людини її почати.

Важливість психологічної готовності до початку діяльності визначається насамперед труднощами подолання психологічного бар'єра на її старті. За останнім (тобто бар'єром) завжди стоять сумніви й коливання, пов'язані з переживаннями труднощів майбутньої дії, позначається також і чинник упевненості або невпевненості у своїх силах, у вдалому або невдалому виборі часу дії тощо.

Отже, психологічна готовність забезпечує динамічне залучення людини до діяльності, так само як і подальшу надійність й ефективність усієї її стратегії. Суттєвим є й те, що психологічна готовність є універсальною передумовою ефективності не тільки будь-якої діяльності, але й інших характеристик психічної життєдіяльності людини – її спілкування і стосунків з іншими людьми, адекватності її ставлення до самої себе тощо [5].

Поряд із поняттям готовність у літературі вживаються поняття підготовленість та психологічна установка.

У роботах М. Дьяченка, Л. Кандибович, О. Киричука, Є. Козлова, С. Максименка, А. Пуні, С. Терещука, Т. Щербан та ін. готовність як підготовленість розглядається в безпосередньому зв'язку з формуванням, розвитком і вдосконаленням психічних процесів, станів, якостей особистості, необхідних для успішного виконання діяльності

Дві сторони готовності до навчання та трудової діяльності: психологічну готовність та підготовленість розглядає М. Левченко. До психологічної готовності науковець відносить: а) ідейно-політичну спрямованість; б) потребу у певній спеціальній діяльності і спеціальних знаннях, інтерес, любов до них; в) внутрішнє прийняття вимог діяльності; г) усвідомлення відповідності своїх особистих якостей вимогам діяльності; д) усвідомлену мотивацію особистих прагнень до певної спеціальності; а підготовленість передбачає: а) глибоке знання наук, певний рівень розвитку; б) підготовленість у певній галузі знань; в) обізнаність у професійній діяльності, знання вимог спеціальності до особистих якостей і здібностей; г) уміння вчитися; д) морально-психологічну підготовленість.

О. Мороз розглядає підготовленість як суттєву сторону професійної готовності молодого вчителя. Підготовленість передбачає наявність у спеціалістів конкретних знань, умінь та навичок у галузі професійної роботи і має певні ознаки: наявність таких якостей, як потреба у спілкуванні з дітьми, любов до них, широкий світогляд, наполегливість в роботі, справедливість, педагогічний такт, вимогливість до себе та інших, спостережливість, товарицькість, працездатність, цілеспрямованість тощо; наявність знань, умінь та навичок у галузі навчальної, виховної роботи, підвищення кваліфікації; наявність комунікативних здібностей [7].

Психологічна установка і психологічна готовність до ефективної дії – досить близькі поняття. Психологічна установка означає відому схильність і в цьому розумінні готовність як до сприйняття, так і до дії певним чином. Готовність до ефективної дії, у свою чергу, передбачає наявність психологічної установки на досягнення очікуваного результату. Водночас ці поняття не тотожні один з одним.

Поняття психологічної готовності завжди співвідноситься з діяльністю й характеризується нерідко психічним станом, психічним настроєм й психологічною установкою. Однак стан психологічної готовності до ефективної діяльності постає цілісним виявом особистості й не зводиться до сукупності окремих установок.

Психологічна готовність не зводиться до установки на початок дії, але припускає ще й здатність її реалізації, тобто успішного здійснення. Психологічна установка полягає по своїй суті в готовності до реалізації певного й переважно заздалегідь заданого ззовні стереотипу дії.

Психологічна готовність передбачає найчастіше ламання, руйнування раніше утворених настановчих стереотипів і шаблонів внаслідок їхньої повної невідповідності новим умовам діяльності. У свою чергу кожна із психологічних установок повинна бути підкріплена відповідною їй здатністю до її практичної реалізації. Усе це в сукупності й може розглядатися як інтегральна характеристика психологічної готовності до ефективної дії.

Отже, психологічна готовність до сучасної ефективної діяльності містить у собі ще й готовність до випробування стресом, стресовою ситуацією на відміну від ситуації однозначної заданості установки, яка знімає цю напруженість. Окрім того, повна психологічна готовність до діяльності на відміну від однозначної установки припускає ситуацію вибору установок і способів діяльності [5].

У психолого-педагогічній літературі розглядають два основні підходи до трактування сутності психологічної готовності: функціональний та особистісний. Перший – визначає розуміння готовності до дії як стану мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне її виконання (Н. Левітов, Г. Гаєва, Е. Ільїна, Л. Нерсесян, М. Котик). Другий підхід розглядає «психологічну готовність» як невід’ємний і суттєвий компонент розвитку особистості в цілому. Наведенорізні визначення її сутності: наявність здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), якість особистості (К. Платонов), відношення (А. Веденов), синтез властивостей особистості (В. Крутецький), особливий психічний стан особистості, який охоплює переконання, погляди, відношення, мотиви (М. Дьяченко, С. Максименко, Л. Кандибович).

Так, у дослідженнях Л. Нерсесян вивчаються функціональні стани психіки людини, які відображають феномен готовності. При цьому розрізняють довготривалу й динамічну (тимчасову, ситуативну) готовність відповідно до тривалості перебігу досліджуваного стану.

Як ситуативний психічний стан, готовність виникає у процесі розв’язання

конкретних завдань, показуючи об'єктивні, суб'єктивні особливості та вимоги майбутньої ситуації та визначає успішність дії в конкретизований момент (Н. Левітов).

На думку М. Котика, слово «готовність» розкриває бажання і чинник ситуативності, оскільки воно сприймається більше, як характеристика якості, а не як якість особистості.

М. Дьяченко і Л. Кандибович характеризують тимчасову готовність як «стан готовності», а довготривалу – як характеристику особистості, при цьому автори підкреслюють, що довготривала й ситуативна готовності створюють функціональну єдність: тимчасова готовність – це щоразу функціональна гострота довготривалої готовності, яка підвищує її дієвість. Виникнення готовності як стану залежить від довготривалої готовності, у свою чергу, тимчасова визначає продуктивність довготривалої готовності в певних конкретних обставинах [3].

С. Романова розглядає готовність до професійної діяльності на двох рівнях: загальну генералізовану особистісну готовність та «спеціальну» професійну готовність і трактує це поняття як своєрідний синтез психологічних феноменів і понять на різних рівнях становлення професіонала. На її думку, говорячи про готовність у ракурсі професійної підготовки спеціаліста, необхідно врахувати і профпридатність суб'єкта професійної діяльності, його спрямованість, професійну підготовленість, його психічні стани. Профпридатність передбачає оцінку рівня розвитку психічних функцій і професійних здібностей, доповнення їх спеціальними знаннями й особистим досвідом разом із розвитком загальної системи регуляції діяльності, формуванням систем цінностей; дозволяє говорити про підготовленість професіонала; сформованість систем мотивації й управління психічним станом приводить до оцінки готовності професіонала до виконання конкретного і професійного завдання [7].

Готовність до певного виду діяльності, як зазначали М. Дьяченко та Л. Кандибович, – «це цілеспрямований вияв особистісних властивостей людини, зокрема і переконань, поглядів, мотивів, почуттів, вольових та інтелектуальних якостей, знань, навичок, вмінь, установок; така готовність є результатом ідейної, морально-політичної, психологічної професійної та фізичної підготовки» [3].

Розглядаючи складні види діяльності, автори виокремлюють ті елементи, які лежать в основі готовності до їх здійснення, а саме:

- осмислення своїх потреб, вимог суспільства, колективу або завдань, поставлених іншими людьми;
- усвідомлення цілей, реалізація яких забезпечить розв'язання окресленого завдання;
- осмислення й оцінка умов, за яких здійснюватимуться майбутні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з виконанням завдань і вимог подібного характеру;
- визначення на основі досвіду й оцінки обґрунтованих умов діяльності найбільш вірогідних способів розв'язання завдань або дотримання вимог;
- прогнозування перебігу своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, оцінка співвідношення власних можливостей, рівня домагань і ступеня досягнення певного результату;
- мобілізація сил відповідно до мотивів праці та завдань, використання самонавіювання в процесі досягнення цілей.

Отже, ми бачимо, що в літературі не подається єдиного визначення поняття психологічної готовності, більше того, окреслене поняття близьке до таких понять, як підготовленість і психологічна установка, водночас ці поняття не отожднюються.

Поняття психологічної готовності розглядається з позиції двох підходів: функціонального й особистісного; і у свою чергу виокремлюються такі форми психологічної готовності як тимчасову й довготривалу.

Однак, незважаючи на різні підходи щодо визначення розглядуваного феномену, більшість авторів дотримується думки, що це особливе психічне явище – насамперед цілісний вияв особистості, її психічних процесів і станів з одного боку, а також психічних утворень і властивостей особистості з іншого.

Отже, здійснений теоретичний аналіз проблеми психологічної готовності до діяльності розгортає перспективи для подальшого дослідження впливу психологічної готовності до взаємодії вчителя з батьками молодших школярів.

Література

- 1. Бродовська В. Й.** Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів / Бродовська В. Й., Грушевський В. О., Патрик І. П. – К., 2007. – 512 с.
- 2. Вяткин А. П.** Проблема психологической готовности в экономической деятельности / А. П. Вяткин // Известия ИГЭА, 2006. – №3 (46). – С. 97–100.
- 3. Дьяченко М. И.** Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн.: БГУ, 1976. – 176 с.
- 4. Мул С. А.** Логіко-теоретичний аналіз проблеми «психологічна готовність» особистості / С. А. Мул // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Вип.7. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С.465–474.
- 5. Парыгин Б. Д.** Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
- 6. Сластенин В. А.** Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование / В. А. Сластенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: межвузовский сборник научных трудов. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1982. – С. 14–28.
- 7. Чорна І. М.** Формування психологічної готовності майбутнього вчителя до профорієнтаційної роботи у школі: дис. ... канд. псих. наук: 19. 00. 07. «Педагогічна та вікова психологія» / Чорна Ірина Михайлівна. – Т., 2003.

РОЗДІЛ 5 ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИННИКІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 372.881.111.1

Ірина Дирда

ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ В МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

Дирда І. А. Психологічні бар'єри в міжкультурній комунікації.

У статті з'ясовано сутність психологічних бар'єрів у міжкультурній комунікації; проаналізовано погляди вітчизняних і зарубіжних науковців, які досліджували означену проблему. Розкрито поняття «діалог культур», «комунікація» і «міжкультурна комунікація».

Ключові слова: діалог культур, культурні відмінності, комунікація, міжкультурна комунікація, толерантність, етноцентризм, стереотипи.

Дирда И. А. Психологические барьеры в межкультурной коммуникации. В статье выясняется сущность психологических барьеров в межкультурной коммуникации; были проанализированы взгляды отечественных и зарубежных ученых, которые работали над данной проблемой. Раскрыто значение понятий «диалог культур», «коммуникация» и «межкультурная коммуникация».

Ключевые слова: диалог культур, культурные различия, коммуникация, межкультурная коммуникация, толерантность, этноцентризм, стереотипы.

Dyrda I. A. Psychological barriers in intercultural communication. The essence of psychological barriers is explored in the paper; views of native and foreign scientists on current problem are analysed; the meaning of notions «dialogue of cultures», «communication» and «intercultural communication» is exposed in the paper.

Key words: dialogue of cultures, cultural differences, communication, intercultural communication, tolerance, ethnocentrism, stereotypes.

Радикальні зміни в житті сучасного суспільства, рівень його розвитку, процеси глобалізації та інтеграції, постійне розширення галузей міжнародного, міжнаціонального спілкування засвідчують, що подальший розвиток людства можливий лише в умовах діалогу представників різних національно-культурних і релігійних груп, здатних зрозуміти і прийняти іншу культуру як рівноцінну рідній культурі.

Мета статті полягає в аналізі поглядів науковців на визначення сутності психологічних бар'єрів у міжкультурній комунікації.

Через розуміння й усвідомлення своєрідності рідної культури можна зрозуміти специфіку інших культур. Діалог культур передбачає обмін досягненнями матеріальної та духовної культури країн і народів не тільки в галузі виробництва, торгівлі, науки, мистецтва, а й в інших галузях діяльності; засобом здійснення комунікаційних зв'язків, умовою взаєморозуміння людей.

Складність і багатомірність діалогу надає невичерпні можливості для його вивчення, підтвердження чого є наукові дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема: А. Аверинцева, М. Бахтіна, В. Біблера, М. Бубера, Г. Гадамера, Ю. Лотмана, Л. Шульги та ін.

Поняття «діалог культур» уперше було витлумачено у працях М. Бахтіна. На

його думку, діалог – «це взаєморозуміння (тобто єдність, подібність і тотожність) учасників цього процесу, збереження власної думки, власної в іншій (злиття з нею) й дотримання дистанції (свого місця)» [1, с. 230]. Тобто діалог культур можливий лише на основі взаєморозуміння, і водночас – лише на основі індивідуального в кожній культурі.

За переконанням М. Шульги, діалог культур – це така форма і спосіб комунікації двох культур, коли кожна зі сторін визнає іншу як рівну, виявляє до неї інтерес, визнає її відмінність, поважає її унікальність і водночас через пізнання і визнання характеристик іншої культури поглиблює уяву про себе, чіткіше усвідомлює себе, свої контури і якості, поглиблює самоідентичність [9].

Діалог культур – це проникнення в систему цінностей тієї чи тієї культури, повага до них, подолання стереотипів, синтез самобутнього й інонаціонального, який зумовлює взаємозбагачення і входження до світового культурного контексту. У діалозі культур важливо побачити загальнолюдські цінності взаємодіючих культур. Одним із головних об'єктивних суперечностей, властивих культурам усіх народів світу, є суперечності між розвитком національних культур і їхнім зближенням. Тому необхідність діалогу культур є умовою самозбереження людства, а формування духовної єдності є результатом діалогу сучасних культур.

Поняття «комунікація» витлумачено у працях психологів, соціологів, лінгвістів (Г. Андрєєвої, Б. Бенвеніста, К. Кітінг, Ю. Крижанської, Б. Паригіна, А. Петровського, Л. Самовар, Р. Сколлон, С. Тінг-Туні, В. Третьякова, Е. Шукурова, М. Ярошевського).

Так, на думку Ю. Крижанської і В. Третьякова, «комунікація» – це обмін думками, переживаннями, міркуваннями, настроями, бажаннями. Саме з комунікативного аспекту спілкування ми часто пов'язуємо уявлення про ефективність спілкування [4].

Г. Андрєєва, Б. Паригін, А. Петровський, М. Ярошевський виокремлюють три плани спілкування:

- комунікативний аспект спілкування (тобто комунікація у вузькому значенні слова) передбачає обмін інформацією між індивідами, що спілкуються;
- інтерактивний аспект організовує взаємодію між учасниками спілкування (обмін діями);
- перцептивний аспект означає процес сприйняття і пізнання один одного партнерами по спілкуванню і встановлення на цій основі взаєморозуміння.

За лінгвістичним підходом процес комунікації є складним, символічним, особистісним, транзакційним процесом, який дозволяє учасникам виявляти зовнішню інформацію, внутрішній емоційний стан і статусні ролі, у яких перебувають учасники стосовно один до одного (Е. Бенвеніст, К. Кітінг, Л. Самовар, Р. Сколлон, С. Тінг-Туні).

Представники психологічного підходу визначають спілкування як один із видів мовної діяльності; певний її елемент; умову спілкування (Б. Паригін, Є. Руденський, О. Леонтьєв).

Поняття «комунікація» є об'єктом вивчення культурології. У дослідженнях Т. Грушевицької, З. Попової, О. Садохіна «спілкування» витлумачено як складний і багатогранний процес, який може бути одночасно і як процес взаємодії індивідів, і як ставлення людей один до одного, як процес їх взаємовпливу, співпереживання і взаєморозуміння. Метою такого процесу є задоволення потреб людини в контакті з іншими. На переконання О. Садохіна, «комунікація» – це соціально зумовлений процес обміну інформацією різного характеру і змісту, що передається спрямовано за допомогою різних засобів, має за мету досягнення взаєморозуміння між партнерами» [5, с. 81–91].

З огляду на кількість учасників і особливості дистантних відносин між ними у сучасній комунікативістиці та лінгвістиці виокремлюють такі форми комунікації (В. Гудікунст, В. Карасик, В. Красних, Л. Кулікова, О. Потебня, Г. Почепцов, О. Садохін, Л. Самовар, Є. Тарасов, Н. Шамне та ін.): міжособову, групову, масову, міжкультурну.

Міжкультурну комунікацію в низці праць витлумачено як:

– форму комунікації та сукупність специфічних процесів взаємодії двох або більше представників різних культур, у процесі якої відбувається обмін інформацією й культурними цінностями (Л. Самовар, В. Гудікунст, Йандт, С. Тинг-Туні, І. Халєєва, Н. Шамне);

– специфічний вид діяльності, що не обмежується знаннями іноземних мов і потребує знань матеріальної та духовної культури іншого народу, релігії, цінностей, світоглядних уявлень (В. фон Гумбольдт, О. Потебня).

Особливістю міжкультурної комунікації, за переконанням Є. Тарасова, є використання її учасниками під час прямого контакту спеціальних мовленнєвих дискурсивних стратегій, відмінних від використовуваних під час спілкування в межах однієї культури. Дослідник зазначає, що учасники міжкультурного спілкування формуються в результаті оволодіння етнічними культурами, що спричинює відсутність оптимальної спільності знань про світ, необхідних для однакового розуміння мовних / немовних знаків. Так, комунікативний процес частково забезпечують психічні функції, такі, як: мислення, пам'ять, свідомість, мова [9].

Л. Кулікова зауважує, що міжкультурна комунікація, яка збагачує національну культуру, є явищем неоднозначним, оскільки сприяє створенню вторинної мовної особистості, спрощенню й подоланню суперечності «свій-чужий», є інструментом культурної експансії. Дослідниця наголошує, щобудь-яка комунікація між представниками різних народів і культур потребує спеціальних знань і навичок реалізації комунікативних завдань.

Слушним є зауваження Т. Персикової щодо взаємозв'язку між відмінностями в культурі учасників комунікації і тлумаченням ними слів, поведінки й символів. Культурні відмінності комунікантів мають такі особливості: незмінно функціонують і зберігаються в сучасному соціальному просторі; урівноважують людські права і самовизначення; сприяють процесу соціалізації й адаптації особистості до оновленого соціального простору; утворюють культурне різноманіття, що сприяє засвоєнню нового знання й досвіду [7].

Цінність культурних відмінностей полягає в удосконаленні та забезпеченні інтелекту й поведінки людини. Однак вони можуть усвідомлено використовуватися деякими людьми для отримання влади і психологічного тиску, що відбувається іноді несвідомо, в силу відсутності достатніх знань про етикет, культурних традицій або невміння протистояти тиску.

Культурні відмінності можуть бути не настільки очевидними, як розріз очей, колір шкіри, форма носа. Вони можуть мати прихований, невиявлений характер, що ускладнює їх ідентифікацію і спричинює відсутність взаєморозуміння між людьми, виникнення конфліктних ситуацій на культурному ґрунті.

Проблема психологічної готовності до сприйняття іншомовної культури вивчалася вітчизняними та зарубіжними науковцями. Досліджувалися, зокрема, питання впливу культури на сприйняття людиною світу (Л. Виготський, І. М'язова, О. Павловська, О. Садохін, С. Тер-Мінасова, М. Беннет), визначалися бар'єри міжкультурного спілкування і шляхи їх подолання (М. Байрем, Л. Самовар, Е. Роджерс).

Психологічним бар'єром, який блокує ефективне міжкультурне спілкування, є

етноцентризм. Це – емоційний стан, часто підсвідомий, у якому своя етнічна група, нація або культура ставиться вище за інші, власні культурні цінності й моделі поведінки вважаються «нормальними», а чужі – «дивними». Етноцентризм – одна із серйозних перешкод на шляху повноцінного міжкультурного спілкування, оскільки люди, засліплені почуттям зверхності над іншими, не можуть зрозуміти партнера у процесі комунікації [10]. У міжкультурній комунікації явище етноцентризму відіграє суперечливу роль: він може й підтримувати ідентичність і зберігати цілісність рідної етнічної групи, й не приймати чужих етнічних груп.

Один зі шляхів подолання етноцентризму – це формування культурного релятивізму. Останній передбачає розуміння всіх подій у культурному контексті, включаючи те, як цю подію оцінюють в іншій культурі; розуміння культури зсередини; оцінювання поведінки людей з позиції їх власної культури; повагу до відмінностей, які суперечать рідній культурі (М. Бенет, Е. Роджерс).

Основними ідеями культурного релятивізму є: будь-яка культура – сукупність неповторних матеріальних і духовних цінностей, завдяки яким кожен народ може існувати у світі і взаємодіяти з іншими народами; усі народи складають єдине ціле в загальній культурній спадщині людства, а культурна самобутність виявляється і збагачується в результаті контактів з іншими культурами; жодна культура не може претендувати на універсальність, кожен із народів має право зберігати свою самобутність; культурні особливості кожного окремого народу не суперечать єдності загальнолюдських цінностей [6].

Іншими психологічними бар'єрами в опосередкованому міжкультурному спілкуванні є стереотипи. У вітчизняній науці є кілька визначень стереотипів, у яких відображується різне розуміння їх основних складових чинників і різних підходів до визначення суті стереотипу.

Стереотип розглядають як:

- продукт свідомості, який характерний для певного соціуму; сталі, регулярно повторювані форми поведінки; це шаблони, зразки поведінки, які прийняті в тій чи тій культурі (В. Агєєв, В. Єгорова-Гантман, О. Павловська, К. Плешаков);

- психолінгвістичну, динамічну систему, функція якої є стабілізувати соціально значущудіяльність суб'єкта (Н. Дмитрієва);

- вияв групової свідомості, яка виражається у вигляді стандарту поведінки, образу групи або людини, пересуду, ідеологічного кліше (А. Бабаєва).

Сприймання іншої культури завжди відбувається крізь призму своїх національних цінностей і характеру, і часом знання стереотипів сприяє міжкультурній взаємодії. Однак не слід дотримуватися лише культурних стереотипів, які є узагальненими уявленнями про типові риси, що характеризують певний народ, наприклад, американці – багаті; італійці – емоційні; німці – педантичні; французи – романтичні. Засвоєний негативний стереотип може призвести до упередженого ставлення до цілої нації і кожного окремого представника. Це може негативно вплинути на міжкультурне спілкування. Також може статися навпаки – люди часто стереотипують певну культурну групу на прикладі одного його представника, з яким вони спілкувалися, в результаті чого роблять неправильні висновки про всю групу.

Кількість стереотипів надзвичайно велика. Стереотип небезпечний тим, що він часто виключає альтернативний погляд, альтернативну точку зору, різноманітність усередині культурної групи і може зумовити пересуди, фізичний і психологічний тиск і навіть насилля.

Об'єктивними і суб'єктивними сторонами міжкультурної комунікації є

толерантність та емпатія. Саме їх формування є умовою успішного подолання психологічних бар'єрів міжкультурного спілкування. Важливий внесок у вивчення толерантності як феномену міжкультурної комунікації зробили такі науковці: Н. Гальскова, В. Крайдлер, О. Садохін, Л. Самовар, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова та ін.

У Декларації принципів терпимості, прийнятій ООН у 1995 р., зазначено, що «толерантність означає повагу, прийняття і правильне розуміння різноманіття культур, форм самовираження й вияву людської індивідуальності. Толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування і свобода думки, совісті, переконань. Толерантність – це не поступка, поблажливість чи потурання, а активне ставлення до дійсності, що формується на основі визнання універсальних прав і свобод людини» [2].

Культуролог О. Садохін вважає, що «толерантність як принцип міжкультурної комунікації – це відсутність негативного ставлення до іншої культури, наявність позитивного сприйняття своєї культури» [6, с.132].

За визначенням академіка В. Тішкова, толерантність – це особистісна або суспільна характеристика, яка передбачає усвідомлення того, що світ і соціальне середовище є багатомірними, а значить, і погляди на цей світ різняться і не можуть зводитись до однаковості.

У працях багатьох дослідників (Г. Єлізарова, П. Сисоєв, Л. Самовар, Н. Гальскова, М. Беннет) формування емпатії витлумачено не як мету міжкультурного спілкування, а як засіб, що допомагає сприймати іншомовну реальність. За своєю суттю емпатія передбачає здатність приймати роль іншого та уявляти світ таким, яким його бачить інший, передбачаючи його мотиви, ставлення, відчуття, потреби [11]. Вона, за словами М. Беннетта, сама по собі ґрунтується на твердженні про відмінності між людьми і множинну реальність. Без цих фундаментальних положень емпатія неможлива, в корені цього явища лежить співучасть у житті інших – не уявляти себе на їх місці, а уявляти їх почуття і думки в цій ситуації [10]. Тому розглядають такі компоненти цього явища:

- когнітивний компонент емпатії забезпечує те, що людина може прийняти позицію іншої людини;

- афективний – те, що може відчутти емоції іншого;

- комунікативний – те, що може показати розуміння «іншості».

Отже, проаналізувавши джерела наукової літератури з окресленої проблеми, можна зробити висновки про те, що:

- діалог культур, з одного боку, забезпечує вільний розвиток і функціонування всіх культур, з іншого, – сприяє процесу їх взаємодії, взаємовпливу і взаємозбагачення;

- комунікація – це соціально зумовлений процес обміну інформацією різного характеру і змісту, що передається спрямовано за допомогою різних засобів, має за мету досягнення взаєморозуміння між партнерами;

- міжкультурну комунікацію в низці праць витлумачено по-різному: як форму комунікації та сукупність специфічних процесів взаємодії двох або більше представників різних культур, у процесі якої відбувається обмін інформацією та культурними цінностями; як специфічний вид діяльності, що не обмежується знаннями іноземних мов і потребує знань матеріальної та духовної культури іншого народу, релігії, цінностей, світоглядних уявлень;

- психологічними бар'єрами, які блокують ефективне міжкультурне спілкування, є етноцентризм і стереотипи;

- умовою успішного подолання психологічних бар'єрів є формування

толерантності та емпатії.

Література

- 1. Бахтин М. М.** Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров; Текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина; примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. – М. : Искусство, 1979. – 424 с. – (Из истории сов. эстетики и теории искусства). **2.** Декларация принципов терпимости, 1995 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml
- 3. Дмитриев Г. Д.** Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М. : Народное образование, 1999. – 208 с. **4. Крыжанская Ю. С.** Грамматика общения / Крыжанская Ю. С., Третьяков В. П. – Л. : Ленинградский университет, 1990. – 208 с. **5. Садохін А. П.** Введение в теорию межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – М. : Высшая школа, 2005. – 310 с. **6. Садохин А. П.** Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования / А. П. Садохин // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Том X. № 1. – С. 125–139.
- 7. Персикова Т. Н.** Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: [учеб. пособие] / Т. Н. Персикова. – М. : Логос, 2002. – 224 с. **8. Потебня А. А.** Язык и народность / А. А. Потебня // Мысль и язык. – М. : Правда, 1989. – 321 с.
- 9. Тарасов Е. Ф.** Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания / Е. Ф. Тарасов // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М. : Институт языкознания РАН, 1996. – С. 7–22. **10. Everett M. Rogers.** Edward T. Hall, and the History of Intercultural Communication: The United States and Japan. / Everett M. Rogers, William B. Hart, Yoshitaka Miike // Keio Communication Review. – 2002. – № 24. – P. 3–26. **11. Samovar L. A.** Communication between cultures / Samovar L. A., Porter R. E., McDaniel E. R. – Wadsworth : Cengage Learning, 2010. – 411 p.

УДК 331.548:159.9.072

Олена Мурзіна

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ НА ОСНОВІ МЕТОДИКИ «КВАДРАТ ЦІННОСТЕЙ»

Мурзіна О. А. Дослідження професійних ціннісних орієнтацій на основі методики «Квадрат цінностей».

У статті розглянуто методику дослідження ціннісних орієнтацій особистості на основі методики «Квадрат цінностей». Поняття «професійні ціннісні орієнтації» для нас означає спрямованість особистості на цілі, засоби та умови професійної діяльності. Особливу увагу зосереджено на анкетуванні курсантів та студентів Запорізького юридичного інституту ДДУВС. У результаті дослідження зроблено висновок, що запропонована методика тестування є дієвим інструментом для вивчення професійних ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, професійні цінності, професійні ціннісні орієнтації, професійна діяльність, «Квадрат цінностей».

Мурзина Е. А. Исследование профессиональных ценностных ориентаций на основе методики «Квадрат ценностей».

В статье рассмотрена методика исследования ценностных ориентаций личности на основе методики «Квадрат ценностей». Понятие «профессиональные ценностные ориентации» для нас означает направленность личности на цели, средства и условия профессиональной деятельности. Особое внимание сосредоточено на анкетировании курсантов и студентов Запорожского юридического института ДДУВС. В результате

исследования мы пришли к выводу, что предложенная методика тестирования является действенным инструментом для изучения профессиональных ценностных ориентаций будущих специалистов.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, профессиональные ценности, профессиональные ценностные ориентации, профессиональная деятельность, «Квадрат ценностей».

Murzina O. A. Research of professional values based on methods «Square of values»

The research methodology of individual's value orientations based on the method «Square of values» has been considered in the article. The concept of «professional value orientations» means for us the orientation of the personality on goals, means and conditions of professional activity. Particular attention is focused on the questionnaire of cadets and students of Zaporozhye Law Institute DDUVS. As a result of research, we came to the conclusion that the proposed testing methodology has an effective instrument for the study of professional value orientations of future specialists.

Key words: values, values based, professional values, professional values based, professional occupation, «Square of values».

За умов політичної, економічної та соціальної напруги в українському суспільстві важливого значення набуває об'єктивна діяльність юристів, що вимагає великих моральних зусиль, професійних навичок, об'єктивного пізнання правових явищ, правової ерудиції та компенсації, знання законів природи, володіння інформацією з актуальних проблем. Така діяльність можлива на основі сформованих цінностей, які сприяють адекватному сприйняттю особистістю правової дійсності, прийняттю справедливих і законних рішень. Саме цінності людини, які вона послідовно реалізує у своєму житті, є показником її зрілості як особистості.

Відомо, що професійна діяльність має подвійний характер: в ній перебувають у діалектичному взаємозв'язку система речей (матеріальний компонент) та система ідей (ідеальний, духовний компонент). Факти свідчать про деструктивні зміни цих компонентів: загальний депрофесіоналізм суспільства, послаблення мотивації навчання студентів та професійного розвитку спеціалістів, об'єднання цілей їх індивідуальної діяльності тощо. Професійні ціннісні орієнтації (ПЦО) призвані, з одного боку, бути інтегруючими засобами, які зв'язують ці компоненти людської діяльності, з іншого – відрефлексовані та сформовані в свідомості, повинні бути засобами як професійного вдосконалення спеціаліста, так і самих професій. Таку роль вони відіграють тому, що ціннісні орієнтації – одне з основних структурних утворень зрілої особистості. Саме в них, за словами Б. Ананьєва [1, с. 300], сходяться її різні психологічні характеристики. Незважаючи на різні підходи до розуміння природи ціннісних орієнтацій, дослідники визнають, що особливості будови і вмісту ціннісних орієнтацій особи зумовлюють її спрямованості і визначають позицію людини стосовно тих або тих явищ дійсності. Так само одностайна думка, що ціннісні орієнтації відіграють головну роль у реалізації соціальної (у широкому сенсі) поведінки людини, включаючи диспозицію особи [7, с. 89–105], її установки [5, с. 361], мотиви [2, с. 158], інтереси [3, с. 173–177] і навіть «сенс життя» [6, с. 247].

Мета статті – розробити на допомогу практичним працівникам освіти методiku дослідження ціннісних орієнтацій особистості на основі методики «Квадрат цінностей».

За допомогою запропонованої методики нами вивчено сім типів професійних

цінностей:

- суспільно значущі ціннісні орієнтації (СЗ);
- орієнтації, пов'язані з змістом праці (ЗП);
- зі статусними досягненнями (СД);
- спрямовані на результат праці (РП);
- пов'язані з можливістю розвитку особистості в процесі професійної діяльності (СР);
- самоствердженням (СС);
- умовами праці (УП).

Ураховуючи предмет нашого дослідження (професійні ціннісні орієнтації), ми розробили критерійні оцінки, що стосуються трьох груп орієнтацій: ЗП, РП, УП. Для оцінки рівня сформованості професійних ціннісних орієнтацій у курсантів та студентів (високий, середній, низький) були розроблені відповідні критерії.

Високий рівень – яскраво виражене прагнення (пошуково-активне ставлення) до професії, якою оволодівають. Активне вивчення задля цього навчальної літератури, інформації про результати діяльності представників певної професії. Самостійний пошук додаткової інформації, активна участь у роботі наукового товариства, семінарів, лабораторно-практичних занять.

Середній рівень – епізодичне, активно-пасивне ставлення до майбутньої професії, участі в роботі наукових товариств, гуртків за інтересами. Вивчення спеціальної літератури, пошук додаткової інформації про спеціальності здійснюється не регулярно. В роботі семінарських, лабораторних занять активності не виявляють.

Низький рівень – байдужість до змісту, умов і результатів роботи за фахом. Важливий лише диплом. Товариства, гуртки, клуби не відвідують. Від виконання практичних завдань ухиляються. Спеціальною літературою не цікавляться. Пасивність на семінарах, практичних заняттях.

Методика дослідження забезпечена такою інструкцією [7, с. 15–19].

Перед Вами бланк, розподілений на квадрати. В кожному квадраті вписано визначену цінність. Спочатку подивимось на колонку I: у ній 7 цінностей. Виберемо одну – найпривабливішу для вас та поставимо 7 балів у маленький квадратик, розташований у лівому куті великого квадрата. Подивимось на 6 цінностей, що залишилися. Яка з них найбільш приваблива для Вас? Поставте в маленький квадрат оцінку 6. Аналогічно припишіть 5, 4, 3, 2 та 1 балів цінностям, які залишилися, залежно від міри їх привабливості для Вас. Потім подивіться на колонку II та зробіть те ж саме з цінностями, внесеними в колонки III, IV, V, VI, VII. Перевірте правильність заповнення маленьких квадратів у всіх семи колонках. Простежте, щоб у кожній з них стояли оцінки 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1 (у будь-якій послідовності), як, наприклад, 7, 6, 6, 2, 2, 2, 1.

Тепер знову подивіться на бланк. У ньому є 7 розрядів (VII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV), у яких розташовано ці ж цінності. Вам необхідно оцінити їх (але вже по горизонталі) та приписати 7 балів найбільш привабливій з них для Вас; 6 балів – цінності, яка буде обрана другою, і т.д. Оцінку треба поставити в маленькому квадраті, який знаходиться в правому верхньому куті кожного квадрата. Після цього переходьте до оцінки цінності, яка знаходиться в колонці XI, потім X і т.д.

Зробіть, щоб у кожному рядку були оцінки 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1.

Перед тим як перейти до опису того, як обробляти цю анкету, зазначимо, що в ній передбачено 7 типів ціннісних орієнтацій (табл. 1).

У «Квадраті цінностей» ці типи ціннісних орієнтацій розташовано в конкретній

послідовності:

Таблиця 1

СЗ	ЗД	СД	РП	СР	СС	УП
ЗД	СД	РП	СР	СС	УП	СЗ
СД	РП	СР	СС	УП	СЗ	ЗД
РП	СР	СС	УП	СЗ	ЗД	СД
СР	СС	УП	СЗ	ЗД	СД	РП
СС	УП	СЗ	ЗД	СД	РП	СР
УП	СЗ	ЗД	СД	РП	СР	СС

Таке розташування цінностей є ключем алгоритму під час оброблення «Квадрата цінностей». Так, у нашому прикладі сумарна оцінка ставлення курсанта та студента до ціннісної орієнтації типу «Суспільно значущі» дорівнює 39 балів:

- користь людям (5+6);
- дотримання прав держави і людей (1+2);
- служба закону, його букві (1+1);
- участь у перебудові суспільства (1+1);
- піклування про людей (2+5);
- значущість праці для суспільства (5+3);
- відповідальність за результат праці (3+3).

Ця оцінка заноситься до спеціальної таблиці:

Таблиця 2

Обрана професія (спеціальність)								
Тип ціннісної орієнтації	СЗ	ЗД	СД	РП	СР	СС	УП	Сума
Кількість балів								392
Місце зазначенням								

Загальний бал 392 складається з суми балів горизонтальних (сума в кожному рядку 28) в семи рядках (7*28=196) та вертикальних (7*28=196).

Дослідження проводилися серед курсантів та студентів I та IV курсів Запорізького юридичного інституту ДДУВС.

Результати дослідження наведено в таблиці 3.

Таблиця 3

Ієрархія професійних ціннісних орієнтацій курсантів та студентів інституту

Тип ціннісної орієнтації	СЗ	ЗД	СД	РП	СР	СС	УП	Сумма
Кількість балів	32334	28992	26641	32156	22496	32366	22595	177330
Місце зазначенням	2	4	5	3	7	1	6	

Із таблиці 3 видно, що перше місце в ієрархії професійних ціннісних орієнтаціями курсантів та студентів першого та четвертого курсів посідає самоствердження професійної діяльності (СС). У цій групі цінностей найбільш важливими виявилися: можливість відстоювати власну думку; незалежність; подолання труднощів; самовираження в праці; авторитет; реалізація особистих можливостей; нестандартність мислення.

На другому місці – суспільно значущі (СЗ) орієнтації курсантів та студентів. Найбільш значимими тут виявилися орієнтації: користь людям; дотримання прав держави та людей; служба закону та його букві; піклування про людей; значущість праці для суспільства; відповідальність за результат праці; участь у перебудові

суспільства.

Третє місце посідають орієнтації на результат праці (РП), з-поміж яких найважливішими є такі: успіх у житті; стабільне майбутнє; матеріальне благополуччя; громадське визнання; належні житлові умови; нагороди та заохочення; спокійне життя.

На четвертому місці перебувають цінності зі змістом праці (ЗД). У цій групі цінностей найбільш важливими для курсантів та студентів виявилися: боротьба з порушниками закону; широкі контакти з людьми; робота з людьми; побудова версій, моделювання ситуацій; пропаганда законодавства; фізичне напруження, витривалість, воля.

П'яте за значущістю місце зайняли орієнтації курсантів та студентів статусні досягнення (СД): підвищення по службі; авторитет; престиж професії; добра репутація серед товаришів; популярність; керівництво людьми; влада над людьми.

На останньому місці, як засвідчують дані таблиці 2, перебувають орієнтації на розвиток особистості (СР): розвиток здібностей; розширення світогляду; усебічний розвиток; нові трудові вміння та навички; винахідництво, творчість; гармонійний розвиток; удосконалення духовного світу.

У цілому результати констатувального експерименту свідчать про необхідність спеціально організованої роботи з формування у студентів та курсантів професійних орієнтацій (ЗД, РП, УП). Задля цього нами розробляється відповідна цільова комплексна програма (ЦКП), яке передбачає чітке визначення цілей та засобів їх реалізації по курсах.

Таблиця 4

Типи ціннісних орієнтацій

Типи ціннісних орієнтацій	Перелік цінностей
Суспільно значущі (СЗ)	Користь людям; додержання прав держави і людей; служба закону, його букві та духу; участь у перебудові суспільства; турбота про людей; значущість праці для суспільства; відповідальність.
Із змістом праці (ЗД)	Розумове напруження, аналітичність, логічність; пропаганда законодавства; побудова версій, моделювання ситуацій; робота з людьми; боротьба з порушниками закону; фізичне напруження, витривалість, воля; широкі контакти з людьми.
Орієнтації статусні (СД)	Престиж професії; значущість людей; влада над людьми; авторитет; популярність; підвищення по службі, роботі; керівництво людьми.
Орієнтації на результат праці (РП)	Успіх у житті; матеріальне благополуччя; стабільне майбутнє; належні житлові умови; нагороди та заохочення; спокійне життя; громадське визнання.
Орієнтації на розвиток особистості (СР)	Гармонійний розвиток; удосконалення духовного світу; нові трудові вміння та навички; винахідництво, творчість; розвиток здібностей; розширення світогляду; всебічний розвиток.
Самоствердження професійної діяльності (СС)	Реалізація особистісних можливостей; нестандартність мислення; можливість відстоювати власну думку; подолання труднощів; самовираження в праці; незалежність.
Умови праці (УП)	Ненормований робочий день; робота у здоровому оточенні, атмосфері; робота в екстремальних умовах; подолання непередбачуваних труднощів; часта зміна видів діяльності; неспокійна, неритова робота; нестандартність ситуації.

Запропонована методика тестування є дієвим інструментом, який допоможе викладачам не тільки корегувати навчальний процес, а й узгодити його з виховною роботою, спрямованою на формування професійних цінностей майбутніх спеціалістів.

Література

1. **Ананьев В. Г.** Человек как предмет познания / В. Г. Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1968. – 339 с. 2. **Асеев В. Г.** Мотивация поведения и формирование личности // В. Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с. 3. **Дубровина И. В.** Способности и интересы / И. В. Дубровина // Возрастная и педагогическая психология: [учебник]. – М., 1999. – С.173–177. 4. **Мурзіна О. А.** Формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх правоохоронців: [методичні рекомендації] / О. А. Мурзіна. – Запоріжжя, 2014. – С. 26–32. 5. **Надирашвили Ш. А.** Установка и деятельность / Ш. А. Надирашвили. – Тбилиси, 1987. – 361 с. 6. **Обуховский К.** Психология влечений человека: [монография] / К. Обуховский; ред. Б. М. Сегал. – М.: Прогресс, 1972. – 247 с. 7. **Ядов В. А.** О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 89–105.

УДК 371.132+371.134:373.3

Іванна Размолодчикова

ВПЛИВ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ І ЙОГО ІМІДЖ

Размолодчикова І. В. Вплив освітнього середовища на соціалізацію особистості майбутнього вчителя початкових класів та його імідж.

У статті розглядається проблема впливу культурно-освітнього середовища на соціалізацію особистості майбутнього вчителя. Розглянуто процеси, що відбуваються, та тенденції, що впливають на соціалізацію особистості вчителя. Індивідуальний імідж розуміється як цілісна система, що складається з компонентів, кожний із яких є комплексним об'єднанням елементів знань і вмінь.

Ключові слова: соціалізація, культура, освіта, вчитель початкових класів.

Размолодчикова И. В. Влияние образовательной среды на социализацию личности будущего учителя начальных классов и его имидж.

В статье рассматривается проблема влияния образовательной среды на социализацию личности будущего учителя. Рассмотрены процессы и тенденции, которые влияют на социализацию личности учителя. Индивидуальный имидж рассматривается как целостная система, которая складывается из компонентов, каждый из которых является комплексным объединением разных элементов знаний и умений.

Ключевые слова: социализация, культура, образование, учитель начальных классов.

Razmolodchikova I. V. Effect of educational environment on the socialization of personality of a future elementary school teacher and his image.

Article considers the problem of the influence of the educational environment on socialization of the person of the future teacher. Here is discusses processes and trends that affect on the socialization of the person teacher. Individual image is regarded as a comprehensive whole, which consists of two major components, each of them being a complex combination of various elements of knowledge and skills.

Key words: socialization, culture, education, primary school teacher.

Однією з істотних ціннісних тенденцій сучасного суспільства є орієнтація на образ (ідеал) успішної людини, здатної реалізувати свою життєдіяльність на рівні

високих досягнень і стандартів.

Нині у час реформування освіти в Україні найважливішим завданням є підготовка освіченої, творчої особистості та формування її морального та фізичного здоров'я.

Нова парадигма освіти зумовлює оновлення системи освіти. У цьому аспекті особливого значення набуває розвиток особистості самого вчителя, який має бути спрямований на оволодіння професійно необхідними науково-теоретичними знаннями.

Сучасні вимоги до педагога висвітлені в Законі «Про загальну середню освіту»: «Педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах середньої освіти [7, с. 555].

Мета статті – розкрити вплив освітнього середовища на соціалізацію особистості майбутнього вчителя початкових класів та його імідж.

Передусім розглянемо соціальний аспект розвитку особистості.

Соціальний розвиток особистості здійснюється в діяльності. У ній зростаюча людина проходить шлях від самосприйняття до самовизначення, соціально відповідальної поведінки й самореалізації. Науковці зазначають, що основним новоутворенням цього періоду стає усвідомлення себе суб'єктом пізнання, тобто якою мірою вона стала суб'єктом власної активності.

Молодь, її проблеми, напрями соціалізації та процеси самореалізації в суспільстві вивчають різні науки та наукові дисципліни.

За словником соціологічних та політичних термінів, молодь – «це велика соціальна група, що має специфічні соціальні й психологічні риси, наявність яких визначається як віковими особливостями молодих людей, так і тим, що їхнє соціально економічне і суспільно політичне становище, духовний світ перебувають у становленні, формуванні».

Життєвий шлях молоді пролягає через вибір певного способу життя та діяльності, зумовлених конкретними соціально-культурними умовами. За відносно однакового рівня потреб у суспільстві кожна особистість характеризується індивідуальним способом їх утілення, тому поведінка молоді різна і залежить від багатьох чинників. Свідомий і несвідомий вибір способу життєдіяльності здійснюється через процес соціалізації молоді. Проте створення позитивного іміджу у процесі навчання є передумовою та гарантом соціалізованого входження молоді до реалій сьогодення.

Соціалізація особистості охоплює всі сфери її життєдіяльності, впливає на вибір способу життя, і цей вплив має двосторонній характер, тобто обраний стиль (спосіб) життя впливає на подальше формування соціально активної особистості, а отже, і на її імідж [2, с. 172].

Соціально-культурній галузі та її впливу на соціалізацію особистості присвятили низку своїх праць українські науковці, зокрема: розгляду соціалізації молоді – В. Бібик, М. Головатий, Н. Черниш; вивченню місця і ролі культурно-освітньої діяльності в духовному розвитку особистості – Т. Алексеєнко, С. Анісімов, І. Барвінок; системі виховання духовності на принципах національних цінностей – представники української діаспори Г. Ващенко, П. Ковалів, В. Мельник, С. Ярмусь та інші.

Спираючись на праці психологів Б. Ананьєва і В. Мерліна, можна стверджувати, що розвиток особистості – це сукупність процесів якісної зміни психологічної цілісності людини, удосконалення його функціональної готовності, формування

операційних систем і таких психічних новоутворень, які забезпечують особистості, можливість відносно успішно розв'язувати свої життєві труднощі.

У процесі взаємодій особистих ресурсів і умов середовища, як спеціально організованих для впливу на розвиток, так й іншого призначення, у структурі психіки відбуваються якісні зміни.

У суспільстві першочергового значення набуває взаємодія стану людини із соціальними інститутами. Поняття соціального інституту в соціології пов'язується, передусім, з необхідністю забезпечити відносну стабільність соціальних зв'язків і відносин у суспільстві. Виконуючи свої функції, соціальні інститути формують комплекс формальних і неформальних правил, принципів, норм, установок, які регулюють різні галузі людської діяльності та організовують їх у систему статусів та ролей, забезпечуючи функціонування структурних елементів суспільства.

Соціальні інститути виконують функції соціалізації, інтеграції, інновації. Важливим інститутом формування в індивіда інноваційності є освіта. Уперше розглядаючи освіту як соціальний інститут запропонував Е. Дюркгейм. Трактуючи суспільство як систему, що складається із взаємозв'язаних компонентів, важливих для нормального функціонування суспільства, науковець розглядав освіту як одну з субсистем [8, с. 175].

Освіта, на думку Е. Дюркгейма, тісно пов'язана з іншими інститутами та панівними в суспільстві моральними цінностями, які складають основи соціального порядку, і виконує функцію трансляції цих цінностей молодому поколінню. Автор наголошує, що будь-які зміни в суспільстві зумовлюють зміни в освіті, яка є активною частиною процесу змін.

О. Локшина розглядає соціологію освіти як один із складників концептуальної платформи змісту, що зумовлено її потужним внеском у дослідження соціальної визначеності навчання, соціалізації особистості, стосунків між індивідом та колективом, сім'єю та школою, педагогами й учнями, тобто характеристик трансляції цінностей суспільства кожній окремій особистості.

Основоположник соціології знання К. Манхейм сформулював сутність підходу до освіти:

– освіта формує не людину взагалі, а людину в певному суспільстві і для певного суспільства;

– найкращою освітньою одиницею є не індивід, а група;

– у процесі навчання розробляють різні моделі поведінки, яких повинні додержуватись індивіди в групах (у нашому випадку це поведінкові іміджі);

– межа освіти в суспільстві не може бути адекватно зрозумілою, поки відокремлена від конкретних ситуацій, у яких опиняється кожна вікова група, і від соціального устрою, у якому вона формується [4].

А. Мудрик зазначає, що процес соціалізації має свої механізми, які впливають на його реалізацію. Перша група механізмів соціалізації – соціально-психологічні як окремої особистості, так і підлітків загалом. До таких механізмів належать:

1) імпринтинг – фіксування людиною на рецепторному та підсвідомому рівнях особливостей впливу життєво важливих об'єктів, з яким вона стикається;

2) наслідування – один зі шляхів довільного, а частіше мимовільного засвоєння людиною соціального досвіду;

3) екзестинціальний натиск – оволодіння мовою та підсвідоме засвоєння норм соціальної поведінки;

4) ідентифікація – процес підсвідомого ототожнення людиною себе з іншою

людиною, групою, «зразком»;

5) рефлексія – внутрішній світ, у якому людина розглядає, оцінює, приймає або відкидає цінності, притаманні різним соціальним інститутам (суспільству, сім'ї, групі однолітків тощо).

У педагогіці рефлексія – це родові поняття інтелектуальної й емоційної діяльності, у якій індивід усвідомлює свій досвід та ціннісні ставлення. Рефлексія передбачає самопізнання суб'єктом власних психічних станів та актив. Професійна рефлексія передбачає усвідомлення цілей, проблем навчально-виховного процесу, проблем самопізнання та сомооцінювання.

Через рефлексію майбутній учитель відображає ставлення до професійної діяльності, регулює психічні стани й оцінює їх. Отже, механізм саморегуляції забезпечує утворення нових цінностей, які впливають на зміст і спрямованість професійної діяльності, азначить і наїмідж.

Формування іміджу майбутнього вчителя в умовах освітнього середовища педагогічного інституту передбачає систему цілеспрямованих впливів, взаємодій і взаємовідносин, за допомогою яких у студента формуються соціально бажані риси та властивості.

Освітня й виховна діяльність навчального закладу тісно взаємозв'язані. Вони постійно доповнюють і збагачують одна одну. Оновлення змісту загальноосвітніх, соціально-гуманітарних, психолого-педагогічних дисциплін підпорядковується меті формування у студентів національної свідомості, соціальної активності, загальної культури особистості, що базується на надбаннях української та світової культури.

Вищі навчальні заклади традиційно вважаються носіями передової суспільної думки, саме тому в них відводиться особлива роль у формуванні розвиненої, соціально активної творчої особистості, яка визначатиме економічний, соціальний і політичний прогрес українського суспільства.

Тому ми поділяємо думку, що виховання студентів у першу чергу повинно бути соціальним вихованням.

Значущість феномену «імідж» у соціальній взаємодії стрімко зростає під час соціальних змін кінця ХХ – початку ХХІ ст. Причина цього явища пояснюється зростанням індивідуальної і професійної свободи, яка є результатом соціального й технічного розвитку світу. Значення людського чинника зростає, що надає змогу особистості позиціонувати себе суспільству як індивідуальність.

Поняття «імідж» в окресленому контексті є формою індивідуальності, яка декларує себе.

Отже, попередньо дослідивши історичні розвідки терміна «імідж», звернемося до соціологічного підходу, оскільки до наукового обігу соціології термін «імідж» увійшов пізніше, аніж в інші соціальні науки. Саме тому, на наш погляд, доречно оглянути різні підходи до його вживання.

Психологи (Г. Андреева, Е. Зеер, А. Леонт'єв, Е. Маркова, О. Перелигіна) акцентують увагу на емоційній характеристиці індивіда, його характері, темпераменті, ступені взаємодії на тих, хто поряд, у соціально-перцептивному процесі. Імідж конструюється з урахуванням орієнтації на психологічний консенсус з партнерами. Суб'єктивність особистості в цьому випадку розуміється як міра готовності до консенсусу, тобто відсутність заперечень.

У соціальній психології розглядається психологічна теорія іміджу (В. Агеєв, Ф. Зимбардо, М. Ляйппе, Б. Ломов, Д. Майерс).

Науковці звертають увагу на те, що імідж людини визначається її психологічним

типом та сформованими особистісними якостями відповідно до запитів часу й суспільства.

Так, у деяких визначеннях підкреслюється та обставина, що термін «імідж» охоплює спеціально вироблені, створені, сформовані особистісні властивості. На нашу думку, це залежить від технології побудови іміджу, яка може ґрунтуватися на таких принципах:

Повторення. Цей принцип спирається на властивості людської пам'яті: добре запам'ятовується та інформація, яка повторюється. Людям потрібен час, щоб зробити сприйняте повідомлення своїм, а багаторазове повторення адаптує психіку людини.

Безпосереднє посилення впливу. Названий принцип обґрунтовує нарощування аргументованого й емоційного звернення. Доведено, що поступове нарощування зусиль сприймається позитивніше: саме поступове, а не вибухове. Це пояснюється тим, що людський сенсорний апарат чинить супротив сплескам інформації. Поступове й безупинне нарощування зусиль зумовлює бажані зрушення.

«Подвійний виклик». Цей принцип означає, що повідомлення сприймається не тільки й не стільки розумом. Найважливішу роль відіграють підсвідомі психічні процеси, емоційна сфера психіки людини [6, с. 535].

У соціології імідж розглядається як цілісний і якісно визначений образ людини, що склався в масовій та індивідуальній уяві і є стійким. Імідж виникає з власної ініціативи особистості, але корегується її оточенням в результаті інформації, що надходить від людини. Отже, можна зробити висновок, що специфіка соціологічного підходу щодо дослідження іміджу полягає в контекстуальній його інтерпретації.

Ретельно проаналізувавши поняття «імідж» з точки зору соціології, можемо стверджувати, що імідж є результатом соціальної комунікації; він умотивований діяльністю індивіда і рольовою включеністю в суспільні відносини; кожна особистість виконує комплекс соціальних ролей, що зумовлює необхідність створення кількох іміджів.

О. Попова з цього приводу подає власне визначення: «Імідж – це образ соціальної ролі, яка конструюється суспільством, групою й особистістю, виконується у процесі соціальної взаємодії, передбачає партнера й контролюється виконавцем і суспільством. Імідж – це рольова особистісна маска, у якій виконавець ролі намагається постати перед партнерами і бути прийнятим ними.

Серед вітчизняних та зарубіжних науковців, які опікуються проблемою педагогічного іміджу, не існує єдиного визначення поняття «імідж учителя». Кожен науковець подає своє визначення цього поняття, акцентуючи увагу на тих чи тих компонентах іміджу вчителя.

Л. Золотовська стверджує, що «головним складником іміджу вчителя є професійна культура й авторитет педагога». Автор наголошує, що «в цьому випадку авторитет може розглядатися як міра соціальної значущості суб'єкта (індивіда, групи, соціального інституту, суспільства загалом), що створюється у процесі ефективної діяльності, яка спрямована на задоволення об'єктивних соціальних потреб та інтересів [3, с. 172].

І. Андріаді та Г. Мусіна розглядають імідж учителя як один із складників проблеми педагогічної майстерності, як «результат роботи над собою» [1, с. 70].

Принципово важливою, на наш погляд, відмінністю іміджу вчителя від інших об'єктів іміджу є те, що імідж учителя зумовлений його соціальною функцією: навчати, виховувати, розвивати. Це, з одного боку, розширює можливості вчителя в конструюванні власного іміджу у зв'язку з покладеними на нього функціями, з

іншого, – обмежує його можливості.

Соціальну зумовленість іміджу учителя підкреслює В. Тумальов.

Отже, визначено місце учительства в соціальній структурі як органічного складника інтелігенції, суттєвою характеристикою якого є трансляція культури, і на цій основі осмислено творчість, навчання, формування і саморозвиток.

Відповідно, у конструюванні власного іміджу вчитель не має права діяти тільки від свого імені, оскільки він є членом учительського співтовариства.

Соціальну значущість іміджу вчителя підкреслює і Л. Золотовська: «в педагогічній діяльності імідж спеціаліста особливо важливий, адже він впливає не тільки на особисту кар'єру й самопочуття, але й на інших людей».

Отже, соціальна зумовленість і значущість іміджу вчителя не дозволяє розглядати його поза соціальним замовленням суспільства. Імідж учителя повинен бути адекватним соціальним запитам суспільства, соціальній політиці в галузі освіти.

Діяльність сучасної школи – це діяльність в умовах особистісноорієнтованого навчання. І як справедливо зазначає І. Еланська, «потребує нового психологічного типу вчителя – за стилем мислення і поведінки, здатного ефективно взаємодіяти із суб'єктами у процесі суспільної діяльності».

Поняття «імідж учителя» в умовах особистісно зорієнтованого навчання охоплює не тільки ділові, професійні характеристики, але й передбачає новий стиль професійної поведінки, способи самовираження як засіб для самовдосконалення і саморозвитку.

Отже, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури та власних спостережень можна зробити такі висновки: для людини, яка зробила свій вибір на користь педагогічної діяльності, надзвичайно важливим є створення особистого іміджу; до іміджу вчителя нині в суспільстві висуваються нові вимоги, пов'язані з переорієнтацією суспільства на нові гуманістичні цінності, пріоритет особистості в навчально-виховному процесі, що, безумовно, відбивається як на вимогах, так і на психологічному створенні іміджу вчителя; імідж сучасного вчителя повинен відповідати новим соціально-психологічним якість, таким, як: глобальне мислення, висока освіченість (включаючи психологічну культуру і науковий підхід до розв'язання проблем в освіті), мобільність, ініціативність, толерантність, відкритість, креативність, здатність до співпраці; соціалізацію можна розглядати як процес становлення соціальної особистості, навчання та засвоєння індивідом соціальних норм та цінностей, установок та зразків поведінки в суспільстві.

Література

1. Андриади И. П. Имидж учителя в межличностном восприятии / И. П. Андриади, Г. Р. Мусина // Вестник Московского городского педагогического университета. – М., 2002. – № 2. – С. 70. **2. Бабенко Н. Б.** Вплив культурно-освітнього простору на соціалізацію молоді / Н. Б. Бабенко // Культура і сучасність: Альманах. – К. : Міленіум, 2009. – № 1. – 184 с. **3. Золотовская Л. А.** Особенности профессионального имиджа педагога: социально-психологический аспект / Л. А. Золотовская // Имиджология – 2005: Материалы третьего международного симпозиума по имиджологии / под ред. Е. А. Петровой. – М., 2005. – С. 172. **4.** Концепція позашкільної освіти та виховання: Рішення колегії Міністерства освіти України 25.12.96 №16 3-8 // Інформ. зб. Міністерства освіти України. – К. : Педагогічна преса, 1997. – № 7. – 32 с. **5. Локшина О. І.** Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): [монографія] / О. І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с. **6. Орбан-**

Лембрик Л. Е. Соціальна психологія:[підручник] У 2 кн. Кн. 2: Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2006. – 560 с. **7.** Основні чинні кодекси і закони України / Уклад. Ю. П. Єлісовенко. – К. : Махаон, 2003. – 976 с. **8.** The Studi of Primari Education. Compiled bu Colin Conner – with Brenda Lofthouse. – Second Edition. – London : RoutledgeFalmer, 1990. – Vol. 1: Perspectives. – 456 с.

УДК 351.361

Світлана Черевко

ПРОВЕДЕННЯ ОЦІНКИ ЦІЛЬОВОЮ ГРУПОЮ СВОЇХ ПОТРЕБ ЩОДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ

Черевко С. В. Проведення оцінки цільовою групою своїх потреб щодо здоров'язбереження.

У статті описано метод оцінки цільовою групою своїх потреб щодо здоров'язбереження, фази проведення оцінки та результати. Доведено доцільність використання зазначеного методу зі студентами як цільовою групою. Акцентується на тому, що запропонований метод оцінки цільовою групою своїх потреб щодо здоров'язбереження носить ретроспективний та прогностичний характер і може використовуватися переважно для аналізу ситуацій з огляду на їх позитивний чи негативний вплив на життя цільової групи та кожного з її членів. Метод оцінки цільовою групою своїх потреб щодо здоров'язбереження дає змогу окреслити як загальну проблему, так і окремі її складники.

Ключові слова: здоров'язбереження, моніторинг, оцінка, метод оцінки цільовою групою своїх потреб щодо здоров'язбереження, фази, результати.

Черевко С. В. Проведение оценки целевой группой своих потребностей в отношении сохранения здоровья.

В статье описан метод оценки целевой группой своих потребностей по здоровьесбережению, фазы проведения оценки и результаты. Доказана целесообразность использования указанного метода со студентами как целевой группой. Акцентируется на том, что предложенный метод оценки целевой группой своих потребностей по здоровьесбережению носит ретроспективный и прогностичный характер и может использоваться преимущественно для анализа ситуаций с учетом их позитивного или негативного влияния на жизнь целевой группы и каждого из ее членов. Метод оценки целевой группой своих потребностей по здоровьесбережению дает возможность выделить как общую проблему, так и отдельные ее составляющие.

Ключевые слова: здоровьесбережение, мониторинг, оценка, метод оценки целевой группой своих потребностей по здоровьесбережению, фазы, результаты.

Tcherevko S. V. Assessing the Needs of the Target Group for Their Health-consciousnes.

The article describes the method of assessing the needs of the target group for their health-consciousness, phases of evaluation and results. It is proved the feasibility of using this method with students as a target group. The attention is paid on the fact that the proposed method of assessing the needs of their target group for health-consciousness is retrospective and predictive in nature and can be used mainly for the analysis of situations based on their positive or negative impact on the lives of the target group and each of its

members. Method of assessing the needs of the target group for health-consciousness makes it possible to delineate as a common problem, and some of its components.

Key words: health-consciousness, monitoring, assessment, the method of assessing the needs of the target group for their health-consciousness, phases, results.

В епоху глобалізації як на міжнародному, так і на національному рівнях пильна увага громадськості, у тому числі й наукової, приділена питанням здорового способу життя. Всесвітньою організацією охорони здоров'я (далі – ВООЗ) визнано, що три тенденції, а саме: глобалізація, швидка непланова урбанізація та старіння населення планети – мають значний негативний вплив на погіршення здоров'я та поведінку людей [1, с. 10].

На темі впровадження здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності фахівців різних напрямків зосереджена увага науковців і педагогів-практиків (Т. Авельцева, Т.Басюк, О. Безпалько, Т. Журавель, Н. Зимівець, Т. Лях, В. Молочний, С. Омельченко, Г. Радчук, А. Сущенко, Л. Сущенко, О. Тинова, С. Харченко тощо).

Проте проблема потребує постійного розвитку, особливо в аспектах поєднання актуальної теорії і її впровадження в практичну роботу.

Метою статті є подання формату проведення оцінки цільовою групою своїх потреб щодо здоров'язбереження, опис фаз проведення оцінки та результатів.

Оцінку цільовою групою своїх потреб (ОЦГП) ми будемо розглядати як групу методів і підходів, що дозволяють людям визначати проблеми цільової групи, аналізувати їх та приймати рішення, які впливають на їх життя [2, с. 96].

Зважаючи на те, що ми працюємо зі студентами, нашою цільовою групою обрано сьогоднішніх студентів – завтрашніх фахівців, а найголовніше – молодих громадян України, від яких залежить майбутнє нації і держави. Саме тому вкрай актуальним є питання покращення громадського здоров'я, а починати слід із ставлення як кожного громадянина, так і громади загалом до здоров'я і питань здоров'язбереження.

У сучасних умовах в аспекті реалізації соціальної політики у сфері здоров'я одним з її обов'язкових складників визначено проведення моніторингу та оцінки діяльності зі збереження і покращення громадського здоров'я.

Так, наприклад, міжнародним документом ВООЗ від 2009 року «Глобальна стратегія ВООЗ щодо харчування, фізичної активності та здоров'я: Керівництво для країн з моніторингу і оцінки здійснення» вперше гостро було поставлено питання щодо необхідності розроблення глобальних уніфікованих і стандартизованих інструментів, які б уможливили оцінку стану проблеми громадського здоров'я; види діяльності, спрямовані на розв'язання проблеми; якість та результати діяльності, перспективи тощо [3]. «Керівництво для країн з моніторингу і оцінки здійснення» стало всеохоплюючим засобом для управління зусиллями країн – членів ВООЗ у проведених профілактичній роботі та детального представлення практичних заходів щодо сприяння фізичній активності та здоровому харчуванню.

Спочатку слід зазначити, що відстеженню процесів та результатів діяльності щодо здоров'язбереження громади чи певної цільової групи слугують такі процедури, як моніторинг та оцінка. Саме у зборі необхідної інформації для прийняття відповідних рішень і полягає їх сутність.

Відмінність між ними спрощено можна представити так: моніторинг дає відповіді на питання «Що?» (що зроблено, що робиться, що за проблеми / труднощі

виникають, що за зміни відбулися чи відбуваються, що слід зробити тощо); оцінка відповідає на питання «НАСКІЛЬКИ?» (наскільки якісно, добре зроблено, наскільки стали результати, наскільки значимі зміни, наскільки можна подолати труднощі тощо).

Завдання моніторингу – це виявлення проблемних місць задля коригування всього процесу [2, с. 45].

Оцінка – це процес детального аналізу результатів діяльності та їх співвіднесення з певними запланованими критеріями [2, с. 47].

Залежно від того, коли здійснюється оцінка, розрізняють вхідну (базову), поточну та підсумкову оцінки.

Науковці (Т. Басюк, О. Безпалько) констатують, що вхідна оцінка здійснюється на початковому етапі діяльності (або окремого виду роботи), коли потрібно оцінити вихідну ситуацію, реалістичність цілей та завдань, доречність та адекватність обраних об'єктів, очікуваних результатів [4, с. 81].

Поточну оцінку (оцінку процесу) застосовують під час упровадження окремих видів діяльності і коли, не очікуючи їх закінчення, необхідно оцінити відповідність діяльності тому, що було заплановано, необхідність у змінах, додаткових заходах. Отже, під час поточної оцінки оцінюються стратегії, заходи та ресурси діяльності.

Підсумкова оцінка – це оцінка результатів, яких досягнуто по завершенні сукупних видів діяльності. Отже, має місце аналіз кількісних і якісних показників, отриманих ефектів (соціальних, педагогічних, економічних тощо).

Зосередимо свою увагу на такому виді оцінки, як оцінка цільовою групою своїх потреб (скорочено – ОЦГП).

На основі розробок українського дослідника О. Безпалька [2, с. 97–98] нами виокремлено сім фаз проведення оцінки цільовою групою своїх потреб, а саме:

перша – формування груп з проведення оцінки цільовою групою своїх потреб та навчання методом ОЦГП (наприклад, ми формували групи респондентів з числа студентів і викладачів);

друга – визначення мети зазначеної оцінки – визначення очікуваного результату від ОЦГПта меж цільової групи (наприклад, виявити, у чому саме полягає проблема та рівень визнання цільовою групою її наявності. Ми оцінювали, чи вважають респонденти брак рухової активності шкідливим і загрозливим для здоров'я; чи вважають вони за необхідне для свого власного життя мати базові знання щодо здоров'язбереження, щонайменше з питань необхідної мінімальної рухової активності та здорового харчування);

третья – отримання підтримки значущого оточення (зустрічі з активістами цільової групи, представниками влади у сферах, що залучені до впровадження соціальної політики щодо здоров'язбереження; інформування громадськості – у своєму ВНЗ та широкій громадськості, тобто пересічного населення, – про ОЦГП);

четверта – планування проведення оцінки цільовою групою своїх потреб (йдеться про визначення інформації, необхідної для ОЦГП; визначення потенційних учасників ОЦГП та необхідних ресурсів);

п'ята – саме проведення оцінки (проведення ОЦГП у сформованих групах; виявлення можливих вторинних джерел інформації);

шоста – формування робочих груп (формування ініціативних груп зі студентства з розроблення та подальшого виконання планів щодо розв'язання проблем зі здоров'язбереження. Слід наголосити, що чинними навчальними програмами з навчальної дисципліни «Фізичне виховання» передбачено години на теоретичну підготовку. На основі визнаної статистики щодо стану здоров'я молоді, вважаємо за

необхідне проводити як освітню діяльність, так і просвітницьку роботу з питань необхідної мінімальної рухової активності. Тут доцільними вважаємо не реферати, а інтерактивні форми навчання, які можна застосовувати під час теоретичної підготовки, а саме: тренінги, круглі столи, дебати тощо);

сьома фаза – інформування громади про результати оцінки цільовою групою своїх потреб (йдеться про інформування через ЗМІ, зустрічі/зібрання, форми та методи формальної та неформальної освіти: тренінги, семінари тощо).

Відповідно для кожної з фаз нами описано очікувані результати: фаза 1 – сформовано групу зацікавлених осіб, знайомих із методами ОЦГП; фаза 2 – визначено мету ОЦГП; фаза 3 – отримано згоду цільової групи на проведення ОЦГП, широка громадськість у навчальному закладі знає про майбутню ОЦГП; фаза 4 – сплановано процес ОЦГП і створено всі необхідні умови для проведення ОЦГП; фаза 5 – виявлені та визначені проблеми зі здоров'язбереження за пріоритетністю; фаза 6 – сформовані робочі групи; фаза 7 – представники цільової групи та широкої громадськості у навчальному закладі поінформовані про результати ОЦГП.

Як приклад, поінформуємо про деякі дані, отримані в ході нашого дослідження. По-перше, слід ще раз акцентувати увагу на тому, що за твердженнями ВООЗ сьогодні проблема загрози здоров'ю як окремої особистості, так і всього людства розглядається як сьома додаткова до шести раніше визначених загроз планетарного масштабу (серед яких: загроза світової війни, нестача ресурсів планети, екологічні катаклізми тощо), а відсутність фізичної активності вважається четвертим з найголовніших факторів ризику, які є причинами смертності в глобальному масштабі (6% від загальної кількості випадків смерті у світі) [1, с. 10].

Ми провели опитування студенток першого курсу факультетів української, іноземної мови та мистецтвознавства Дніпропетровського національного університету ім. Олесь Гончара щодо їх ставлення до видів рухової активності. З'ясували, що з опитаних респондентів не бажають взагалі займатися фізичною культурою 7% респондентів. 91% бажають займатися різними видами спорту, 82% респондентів надають перевагу заняттям шейпінгу та аеробіки. Нібито статистика позитивна, водночас... Бажають займатися і займаються – це різні речі. Тому майже 70% мають хронічні захворювання, насамперед сколіоз. Важливо підкреслити також той факт, що 73% опитаних відмітили брак структурованої та готової для послуговування нею інформації з питань здорового харчування та стандартів необхідної мінімальної рухової активності, що сприяють збереженню здоров'я.

Отже, отримані нами в ході оцінки цільовою групою своїх потреб результати ще раз на рівні лише одного факультету одного з ВНЗ однієї з країн світу підтвердили наявність великої проблеми планетарного масштабу, виявлену дослідженнями ВООЗ, – погіршення стану здоров'я людей на планеті, що потребує негайного втручання в зазначену проблему. Йдеться як про національні профілактичні просвітницькі програми зі сприяння здоров'ю, насамперед в аспектах фізичної рухової активності та здорового харчування, так і про базові освітні програми, зокрема з фізичного виховання. Проведена студентами як цільовою групою оцінка своїх потреб щодо здоров'язбереження підтвердила, що на рівні ВНЗ саме на заняттях з фізичного виховання слід імплементувати міжнародні рекомендації з рухової активності для здоров'я. Йдеться про Глобальні рекомендації з фізичної активності для здоров'я, запропоновані Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ, 2004 рік). Саме це готові засвоювати наші студенти під час теоретичних і практичних занять. Як аргумент зазначимо, що розроблені ВООЗ для різних вікових груп рекомендації

активно застосовують у багатьох країнах світу для формування й удосконалення компетентностей зі здоров'язбереження, для розроблення освітніх стандартів щодо здоров'язбереження.

У ході дослідження підтверджено доцільність використання методу оцінки цільовою групою своїх потреб щодо здоров'язбереження. Акцентуємо на тому, що запропонований метод оцінки цільовою групою своїх потреб щодо здоров'язбереження має ретроспективний та прогностичний характер і може використовуватися переважно для аналізу ситуацій з огляду на їх позитивний чи негативний вплив на життя цільової групи та кожного з її членів. У процесі використання методу ОЦГП можуть бути окреслені як загальна проблема, так і окремі проблеми, що її складають.

Література

1. Global recommendations on physical activity for health/ Глобальные рекомендации ВОЗ по физической активности для здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789244599976_rus.pdf // World Health Organization. – 2010. – 60 с. 2. Основи громадського здоров'я: теорія і практика: [навч.-метод. посібн.] / за заг. ред. О. В. Безпалька. – Ужгород: ВАТ «Патент», 2008. – 322 с. 3. Глобальная стратегия ВОЗ по питанию, физической активности и здоровью: Руководство для стран по мониторингу и оценке осуществления. – Всемирная организация здравоохранения. – Женева, 2009. – 47 с. – Режим доступа: http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789244599976_rus.pdf. 4. Соціальна робота: Технологічний аспект: [навч. посібн.] / Держ. центр соц. служби для молоді; Ін-т соц. роботи та управління НПУ ім. М. П. Драгоманова; за ред. А. Й. Капської. – К., 2004. – 364 с.

УДК 378.147

Наталія Чувасова

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ТА БІОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Чувасова Н. О. Формування креативної позиції майбутніх учителів хімії та біології у процесі фахової підготовки.

У статті на основі зіставлення, порівняння, узагальнення наукової інформації феноменів «творчість», «креативність», «професійна позиція», «креативна позиція» розглядаються різні підходи до визначення цих понять. Виокремлено креативні якості, чинники, умови та етапи формування креативної позиції майбутніх учителів хімії та біології.

Ключові слова: креативність, творчість, творчий процес, професійна позиція, креативна позиція.

Чувасова Н. А. Формирование креативной позиции будущих учителей химии и биологии в процессе профессиональной подготовки.

В статье на основе сопоставления, сравнения, обобщения научной информации феноменов «творчество», «креативность», «профессиональная позиция», «креативная позиция» рассматриваются различные подходы к определению этих понятий.

Ключевые слова: креативность, творчество, творческий процесс, профессиональная позиция, креативная позиция.

Chuvasova N. A. Formation of the creative position of the future teachers of chemistry and biology during training.

On the basis of comparison, comparison, synthesis of scientific information phenomenon of «creative», «creativity», «professional position», «creative attitude» discusses various approaches to the definition of these concepts. Author determined creative quality factors, conditions and stages of the creative position of the future teachers of chemistry and biology.

Key words: creative, creativity, professional attitude, creative position.

Нині створюються передумови для перегляду теоретичних основ і технологій підготовки фахівців до різних сфер професійної діяльності. Подолання репродуктивного стилю підготовки вчителів хімії та біології перехід до нової освітньої парадигми передбачає і нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів, які забезпечують пізнавальну активність, творчість, креативність дій та мислення особистості і є стратегічними напрямками в модернізації вищої педагогічної освіти.

Навчальним процесом у вищій педагогічній школі має формуватися самостійна, творчо мисляча особистість педагога, який буде здатний проводити навчальний процес на високому рівні інтелектуального та креативного розвитку учнів, володіти дослідницькими методами навчальної роботи.

Актуальність проблеми формування креативної позиції посилюється тим, що креативна позиція вчителя є основою його професіоналізму, творчого потенціалу, продуктивної професійної діяльності, стає стимулом розвитку особистості педагога, його самоосвіти, самовиховання, професійного самовдосконалення.

Мета статті – проаналізувати підходи науковців щодо формування креативної позиції майбутніх учителів хімії та біології у процесі фахової підготовки, скорегувати понятійну базу.

Досліджено, що «креативність» науковці розуміють по-різному: як інтелектуальну активність (Д. Богоявленська), здібність (загальну – О. Морозов, творчу інтелектуальну – М. Холодна, духовну – В. Шадріков), процес (П. Торренс, Г. Уоллес), особистісні якості (Дж. Катена), життєвий стиль чи особистісний розвиток (А. Маслоу, К. Роджерс), когнітивний процес (Дж. Гілфорд, П. Торренс), продукт (Г. Гарднер, Дж. Катена, Д. Перкінс). Деякі дослідники вбачають її у здатності особистості досягнути креативного результату у процесі напруженої діяльності у сприятливому середовищі (Р. Муні, М. Роудз, Г. Еквалл, С. Ісаксен). Серед праць із психології творчості можна знайти розробки різноманітних її аспектів. Це, зокрема, спроби пояснити сутність творчості та творчого процесу (В. Моляко, М. Ніколаєнко, Я. Пономарьов, В. Роменець та ін.), визначити специфіку творчості в тій чи тій галузі знань (Т. Кудрявцев, М. Ярошевський та ін.), пошук шляхів оптимізації та активізації творчого мислення (Г. Альтшуллер, Г. Буш, В. Моляко, І. Семенов та ін.).

У трактуванні сутності професійної позиції особистості педагога теж немає єдності. Одні її вбачають в «орієнтації» (С. Вершловський), інші – «в мотиваційній сфері» (Т. Шібутані), треті трактують її як «духовний центр» (Б. Ананьєв), «систему установок» (школа Д. Узнадзе), «спрямованість» (Л. Божович); «відношення» (В. М'ясищев), «як внутрішній компонент структури особистості» (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Кондрашова, Л. Крамущенко, І. Луценко, А. Маркова, В. Сластьонін, К. Ушинський) та інші.

Ми погоджуємось з академіком І. Зязюном, який визначає творчість як процес створення суб'єктивно нового, котре ґрунтується на здібності висувати оригінальні

ідеї, використовувати нестандартні способи діяльності [6, с. 123].

Креативність – здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язання проблемних завдань. Отже, креативність є складником творчості, вияви її різновиди якої визначаються тріадним підходом: стимульовально-продуктивним, евристичним, креативним.

Креативність як здібність до творчості розглядаємо, погоджуючись із В. Шадріковим, як синтез інтелектуальних здібностей і духовного стану (розширення свідомості, активне включення у процес пізнання істини підсвідомості, гармонізація особистості, внутрішня рівновага, образне мислення, висока моральність та емоційність, висока продуктивність уяви, духовні цінності – любов до студентів і віра в них) [8, с. 312].

Грунтуючись на дослідженнях психологів Дж. Гілфорда, Е. Торранса, А. Маслоу, В. Рибалки, В. Роменця та ін., трактуємо креативність як динамічну інтегративну сукупність якостей особистості, що визначає її готовність до творчості в будь-яких галузях людської діяльності; як творчі здібності людини, які можуть виявлятися в мисленні, почуттях і діях; як здатність породжувати різноманітні оригінальні ідеї. Креативність є необхідною умовою самореалізації особистості.

Методологічне значення для нашого дослідження має твердження Х. Бергсона, Ф. Голмена, Е. Фромма, С. Франка та ін., що креативність притаманна більшості психічно здорових людей, але ступінь її розвиненості в кожного індивіда різний. Її основу становлять психофізіологічні задатки, розвиток яких детерміновано численними факторами:

- особистісними (внутрішніми) – психологічними, фізіологічними та іншими особливостями суб'єкта;
- соціальними (зовнішніми), дія яких визначається зовнішніми обставинами й не залежить від суб'єкта діяльності.

У дослідженні креативна позиція майбутніх учителів хімії та біології визначена як професійно-особистісна характеристика, що відображає креативні ціннісні ставлення студента до професійної діяльності та її результатів; учасників освітнього процесу (викладачів, студентів, батьків) й забезпечує умови для реалізації професійно-рольових функцій під час навчання.

Психолого-педагогічні дослідження Г. Костюка, І. Кона, Т. Артем'євої, В. Лісовського, І. Головатого, А. Крупнова, В. Шевчука та інших засвідчують, що в юнацькому віці, коли визначається життєва мета, важливими чинниками розвитку молоді постають професійна освіта та самоосвіта.

Креативною позицією майбутніх учителів хімії та біології, яка охоплює всі сфери діяльності студента, передбачається умотивованість до здійснення креативної педагогічної діяльності; сукупність психолого-педагогічних знань, що забезпечують теоретичну та креативну готовність до розв'язання педагогічних задач з позиції гуманізму й ненасилля; умінь, якістю засвоєння й узагальнення яких необхідна для успішної практичної креативної діяльності педагога; засвоєння механізмів рефлексії.

Креативна позиція виявляється в уміннях сприймати й нестандартно розв'язувати проблеми, використовуючи найбільш оптимальні засоби, успішно взаємодіяти з оточенням, особливо за нестандартних ситуацій, втілюваних у спроможності створювати оригінальні продукти, які мають особистісну й соціальну значущість; у здатності до створення нового.

Формування креативної позиції особистості – це глибинний процес внутрішніх кількісних і якісних змін її психологічних, інтелектуальних і духовних сил, що

відбувається на основі активності індивіда й забезпечується його творчою самореалізацією.

На основі психолого-педагогічних досліджень В. Андрєєва, Н. Вишнякової, В. Кан-Калика, М. Никандрова, В. Рибалки та інших можна вибудувати модель креативних якостей особистості, професійно сутнісних для творчої методичної діяльності майбутнього вчителя хімії та біології, вона передбачає:

1) мотиваційно-креативні властивості: мотиви, інтереси, потреба в самореалізації; творча позиція;

2) емоційно-креативні властивості: емпатія; багатство емоційного досвіду; експресивна та імпресивна емоційність;

3) інтелектуально-креативні властивості і здібності: інтуїція; здатність до перетворень; ява й фантазія; дивергентне мислення; прогнозування;

4) естетично-креативні властивості та здібності: прагнення до краси; естетична емпатія; почуття форми, стилю; почуття гумору;

5) комунікативно-креативні властивості: співробітництво у творчій діяльності; здатність мотивувати творчість інших; акумулювати творчий досвід;

6) екзистенціально-креативні властивості: позитивна «Я-концепція», нонконформізм; індивідуальний стиль діяльності.

Опрацювання теоретичних джерел (Н. Вишнякова, М. Гнатко, П. Просецький та ін.) дало змогу з'ясувати, що креативна позиція педагога формується на основі наслідування досвіду, ідеї, окремого прийому, форми, методу з поступовим зменшенням частки наслідувального й зростанням частки творчого компонента в методичній діяльності. Цю динаміку можна відтворити у схемі: наслідування – копіювання – творче наслідування – наслідувальна творчість – самостійна творчість.

За твердженням М. Гнатка, у процесі такого послідовного перетворення відбуваються зміни в особистісній сфері індивіда, а саме перехід його потенційної (додіяльнісної) креативності в актуальну (набуту в процесі методичної діяльності). З'ясовано, що в навчальному процесі фахової підготовки рух від потенційної до актуальної креативності передбачає такі дії:

– створення ситуації, що вимагає від студентів знаходження невідповідності між наявним і необхідним рівнем знань і вмінь задля визначення перспектив саморозвитку;

– наслідування креативного зразка, яким може стати передовий педагогічний досвід, особистість шкільного вчителя, викладача ВНЗ, видатної людини, науковця тощо;

– організацію навчання з урахуванням розширення креативних потенційних можливостей студентів [3, с. 23].

Розвиток креативної позиції майбутніх учителів хімії та біології є важливим складником їхньої професійно-методичної підготовки; це багатомірний процес якісних змін психологічної сфери особистості, що відбувається поетапно і в логічній послідовності за певних психолого-педагогічних умов із використанням методів, прийомів, видів, форм і засобів навчання, котрі найбільш ефективно впливають на підвищення творчого потенціалу студентів у процесі фахової підготовки.

У формуванні креативної позиції студентів можна виокремити три етапи:

– діагностично-інформаційний, що передбачає підготовку до формування професійно-креативних якостей майбутніх освітян, надання їм знань про особливості методичної діяльності вчителя хімії та біології, її нормативний і творчий компоненти, діагностування рівня потенційної креативності особистості;

– репродуктивно-творчий етап, метою якого є засвоєння студентами знань і способів діяльності, навчання їх комбінуванню, трансформації і відбору відповідно

дореальних умов; моделювання навчально-виховного процесу з внесенням елементів новизни;

– творчо-репродуктивний етап, на якому студенти набувають уміння творчо моделювати процес викладання хімії та біології школи.

Формування креативної позиції майбутніх учителів хімії та біології в умовах фахової підготовки набуває ефективності, якщо:

– відбувається в умовах неперервності і цілісності реалізації особистісно-діяльнісного підходу;

– забезпечує гармонізацію змістової, процесуальної, інтелектуальної та емоційної сторін змісту підготовки;

– спрямовує навчально-виховний процес на формування мотиваційного, операційного та особистісного компонентів креативної позиції студентів вищих навчальних закладів, що узгоджуються з критеріями та впливають на рівень її сформованості;

– досягає результативності за умов забезпечення стійкої мотивації студентів до формування власної креативної позиції, культивування еталона креативної, гармонійно розвинутої особистості;

– підвищує інтерес майбутніх учителів хімії та біології до креативної діяльності за рахунок добору традиційних та нетрадиційних засобів навчання, методів, які впливають на конвергентне і дивергентне мислення, організації стимулювання креативної діяльності; контроль за ефективністю креативних дій і форм;

– освітнє середовище забезпечує психологічну безпеку та психологічну свободу майбутнім учителям хімії та біології в умовах фахової підготовки.

Особистість здатна розглядати власну креативну позицію як предмет практичного перетворення себе. Поряд з цим вона може досягти вищої форми креативності, що полягає в її творчій самореалізації.

Методологічна основа формування креативної позиції об'єднує ідею про формувальну роль діяльності; особистісно зорієнтований, змістово-процесуальний, діалогічний, задачний та імітаційно-ігровий підходи до структурування природничих знань та технології оволодіння студентами професійно-педагогічними діями; ідею цільової настанови навчальної діяльності – формування креативної позиції майбутніх учителів хімії та біології.

Креативна позиція як мета професійної підготовки прогнозує формування творчої особистості в усіх видах діяльності, діалогічну взаємодію та спілкування, перебудову креативного стилю діяльності студентів з оволодіння знаннями з природничих дисциплін.

Вихідним положенням концепції є теорія єдності та взаємозумовленості змістового та діяльнісного аспектів у структурі підготовки майбутніх учителів хімії та біології до креативної педагогічної праці, гармонізації інтелектуальної та емоційної сторін у творчому педагогічному процесі, яке досягається через:

– забезпечення психологічної безпеки та психологічної свободи;

– розвиток уміння розв'язувати творчі завдання;

– розвиток інтуїції як сукупності знань, інстинктів, емоцій, моралі та ціннісних суджень;

– розширення світогляду, використання в навчальному процесі методів, що сприяють розвитку здібностей до мислення і сприймання;

– перенесення акцентів з інформативного навчання на діалогічне, із змісту навчання на його засоби, що сприяє розвитку загальних інтелектуальних здібностей,

які лежать в основі різних видів творчої діяльності.

Визначаючи організаційні форми й методи проєктованої моделі навчально-методичної системи, ми керувалися твердженням Р. Грановської [4, с. 154], що розвитку креативних якостей особистості більше сприяють інтенсивні форми й методи навчання. Вони, на відміну від репродуктивно-інформаційних, спрямовані не лише на розвиток логічних операцій мислення, а й на розкріпачення правопівкульних процесів психічної діяльності – стимулювання дивергентного мислення, інтуїції, уяви, фантазії, натхнення, антиципації, емпатії тощо.

Інтенсивними методами, формами і прийомами навчання вважаємо такі, використання яких надає навчальній діяльності студентів творчого характеру, сприяє інтенсивному формуванню їхніх пізнавальних інтересів і розвитку професійно-креативних якостей. Це проблемний виклад матеріалу, проблемна лекція, евристична й проблемно-пошукова бесіди, проблемно-пошукові й дослідницькі завдання, різноманітні дискусії, дидактичні ігри, семінари, конкурси, тренінги, кейс-метод, розроблення проєктів, збір портфоліо тощо.

Отже, процес формування креативної позиції майбутніх учителів хімії та біології є складним, динамічним, педагогічно керованим. Від ступеня сформованості цього складного особистісного утворення залежить рівень професіоналізму сучасного фахівця.

Література

1. Актуальні проблеми психології творчості: [зб. наук. праць] / за ред. В. О. Моляко. – Житомир : Вид. ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – Т. 12. – Вип. 3. – 318 с.
2. **Варламова Е. П.** Психология творческой уникальности / Варламова Е. П., Степанов С. Ю. – М. : Институт психологии РАН, 2002. – 256 с.
3. **Гнатко Н. М.** Проблема креативности и явления подражания / Николай Митрофанович Гнатко. – М. : Институт психологии РАН, 1994. – 43 с.
4. **Грановская Р. М.** Конфликт и творчество в зеркале психологи / Р. М. Грановская. – М. : Генезис, 2002. – 573 с.
5. Исследование проблем психологии творчества / Я. О. Пономарев. – М. : Наука, 1983. – 336 с.
6. Педагогічна майстерність: [підручник] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
7. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості : [монографія] / авт. кол.; наук. керівник В. О. Моляко. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 208 с.
8. **Шадриков В. Д.** Психология деятельности человека / Владимир Дмитриевич Шадриков. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Андріанов Тарас Вадимович**, здобувач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
2. **Афонін Анатолій Петрович**, доктор медичних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
3. **Бакум Зінаїда Павлівна**, доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Криворізький національний університет».
4. **Балабуст Надія Юріївна**, аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка.
5. **Бедевельська Маріанна Василівна**, аспірант, Хмельницький національний університет.
6. **Блажевич Юрій Іванович**, кандидат історичних наук, доцент, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія.
7. **Бондаренко Ольга Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
8. **Георгієв Василь Михайлович**, здобувач, Військова академія (м. Одеса).
9. **Герасимчук Тетяна Володимирівна**, аспірант, Харківський національний автомобільно-дорожній університет.
10. **Головня Надія Миколаївна**, аспірант, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.
11. **Гребеник Тетяна Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, Політехнічний технікум Конотопського інституту Сумського державного університету.
12. **Грищенко Світлана Миколаївна**, здобувач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
13. **Дирда Ірина Анатоліївна**, викладач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
14. **Донченко Яніна Андріївна**, аспірант, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
15. **Дороніна Тетяна Олексіївна**, доктор педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
16. **Драч Ірина Іванівна**, доктор педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.
17. **Дроздова Ірина Петрівна**, доктор педагогічних наук, професор, Харківський національний автомобільно-дорожній університет.
18. **Дуднік Аліна Олександрівна**, здобувач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
19. **Дуднік Ніна Юріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
20. **Журба Лілія Володимирівна**, старший викладач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
21. **Захарова Ганна Борисівна**, здобувач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
22. **Захарчук Мар'яна Євгенівна**, кандидат педагогічних наук, Національний університет «Львівська політехніка».
23. **Зеленкова Наталія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
24. **Ірза Валерія Ігорівна**, аспірант, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

25. **Іщенко Сергій Олександрович**, здобувач, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
26. **Кашинська Олена Євгенівна**, аспірант, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка.
27. **Квітка Тетяна Володимирівна**, здобувач, ДВНЗ «Криворізький національний університет».
28. **Корнещук Вікторія Вікторівна**, доктор педагогічних наук, професор, Одеський національний політехнічний університет.
29. **Коростіль Лідія Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.
30. **Кравцова Інна Адамівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
31. **Лазаренко Галина Анатоліївна**, аспірант, Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.
32. **Ланова Ірина Вікторівна**, старший викладач, ДВНЗ «Криворізький національний університет».
33. **Лопіна Вікторія Олексіївна**, здобувач, ДВНЗ «Криворізький національний університет».
34. **Логвіненко Анастасія Юрївна**, аспірант, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».
35. **Люлькова Юлія Миколаївна**, аспірант, Інститут педагогіки НАПН України.
36. **Мадзігон Віктор Васильович**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, лабораторія трудової підготовки і політехнічної творчості Національної академії педагогічних наук України.
37. **Макарова Лариса Георгіївна**, здобувач, Харківський інститут фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі.
38. **Мантуленко Світлана Вікторівна**, аспірант, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
39. **Матвійчина Світлана Володимирівна**, здобувач, Фінансово-економічний коледж Буковинського державного фінансово-економічного університету.
40. **Махінов Віктор Миколайович**, доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
41. **Мінтій Ірина Сергіївна**, кандидат педагогічних наук, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
42. **Мішеніна Тетяна Михайлівна**, доктор педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
43. **Могілей Ірина Владиславівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
44. **Москальова Ольга Іванівна**, аспірант, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
45. **Мурзіна Олена Анатоліївна**, здобувач, Запорізький державний медичний університет.
46. **Овчаренко Наталя Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
47. **Павленко Олена Олександрівна**, доктор педагогічних наук, професор, Академія митної служби України, м. Дніпропетровськ.
48. **Петько Людмила Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

49. **Пізіна Євгенія Володимирівна**, аспірант, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
50. **Пилипенко Вадим Валерійович**, аспірант, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.
51. **Побережна Наталя Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Дніпропетровський регіональний інститут державного управління.
52. **Польгун Катерина В'ячеславівна**, аспірант, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
53. **Пономаренко Тетяна Валентинівна**, здобувач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
54. **Приймаченко Олеся Миколаївна**, здобувач, Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ.
55. **Путінцев Анатолій Васильович**, кандидат економічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».
56. **Пшенична Олена Станіславівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Запорізький національний університет».
57. **Размолодчикова Іванна Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
58. **Рибалко Антоніна Павлівна**, кандидат фізико-математичних наук, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця.
59. **Сердюк Тетяна Василівна**, кандидат педагогічних наук, ДВНЗ «Мелітопольський промислово-економічний коледж».
60. **Слюта Аліна Миколаївна**, аспірант, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка.
61. **Ткачук Вікторія Василівна**, аспірант, Інститут інформаційних технологій та засобів навчання НАПН України.
62. **Ткачук Ірина Олександрівна**, здобувач, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського».
63. **Томашевський Володимир Володимирович**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
64. **Тросюк Світлана Дмитрівна**, аспірант, Інститут педагогіки НАПН України.
65. **Тюріна Діна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський інститут фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі.
66. **Хребтова Вікторія Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, ДВНЗ Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, викладач.
67. **Цвіркун Людмила Олександрівна**, здобувач, ДВНЗ «Криворізький національний університет».
68. **Цоуфал Любов Сергіївна**, здобувач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
69. **Черевко Світлана Вікторівна**, здобувач, Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара.
70. **Чувасова Наталя Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
71. **Шульга Альона Валеріївна**, аспірант, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича.

72. **Ярошенко Олена Миколаївна**, здобувач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

З М І С Т

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

<i>Андріанов Т. В.</i> Компетентність майбутніх учителів у проведенні фізкультурно-оздоровчих та спортивно-масових заходів з учнями.....	3
<i>Бакум З. П., Ланіна В. О.</i> Етапи впровадження навчального діалогу у процес вивчення іноземних мов майбутніми гірниками.....	8
<i>Бедевельська М. В.</i> Педагогічні умови ефективності підготовки майбутніх учителів іноземних мов	14
<i>Георгієв В. М.</i> Роль наставництва у формуванні особистісних і професійних якостей майбутніх офіцерів Високомобільних десантних військ	20
<i>Герасимчук Т. В.</i> Можливості інтернет-технологій у самостійній роботі майбутніх інженерів у процесі навчання іноземної мови.....	25
<i>Головня Н. М.</i> Рівні і критерії готовності майбутнього педагога до професійної мобільності.....	31
<i>Гребеник Т. В.</i> Особливості мотивації до навчання студентіввищих навчальних закладівІ–ІІ рівнів акредитації.....	36
<i>Драч І. І.</i> Аналіз результатів упровадження моделі компетентнісно-орієнтованого управління підготовкою майбутніх викладачів вищої школи	42
<i>Дуднік А. О.</i> Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації групових форм пізнавальної діяльності.....	49
<i>Дуднік Н. Ю.</i> До питання про вплив професійної самоорганізації на формування педагогічного професіоналізму майбутніх учителів	54
<i>Зеленкова Н. І.</i> Організація самостійної роботи майбутніх гірничих інженерів у вищих навчальних закладах.....	59
<i>Иценко С. О.</i> Формування готовності майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом у вищому навчальному закладі.....	62
<i>Квітка Т. В.</i> Зміст та структура самоосвітньої діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів	68
<i>Ланова І. В.</i> Значення української фахової термінології у формуванні професійної мовленнєвої компетентностімайбутнього спеціаліста	73
<i>Логвіненко А. Ю.</i> Використання інтерактивних методів навчання в підготовці майбутніх учителів іноземної мови до толерантної комунікативної діяльності.....	77
<i>Мантуленко С. В.</i> Системний моніторинг у формуванні готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників як необхідна умова ефективності цього процесу	81
<i>Матвійчина С. В.</i> Формування інтерактивного соціокультурного середовища як дидактична умова саморозвитку особистості студентів коледжів.....	85
<i>Мінтій І. С.</i> Форми організації навчання для формування компетентностей з програмування.....	92
<i>Пизина Є. В.</i> Формування професійних знань у майбутніх перекладачів технічної літератури.....	96
<i>Приймаченко О. М.</i> Підхід до вивчення англомовної лексики курсантами непрофільного ВНЗ	102

<i>Путінцев А. В.</i> Проблеми застосування педагогічного моделювання у процесі професійної підготовки майбутніх маркетологів.....	106
<i>Сердюк Т. В.</i> Негативні чинники застосування групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів	112
<i>Слюта А. М.</i> Педагогічні умови формування професійних умінь студентів-екологів у процесі виробничої практики для застосування їх у майбутній діяльності.....	117
<i>Томашевський В. В.</i> Проблема професійної підготовки майбутніх дизайнерів у системі вищих навчальних закладів.....	121
<i>Тюріна Д. М., Макарова Л. Г.</i> Теоретичні питання формування вмінь моделювання у студентів вищих економічних навчальних закладів.....	127
<i>Цвіркун Л. О.</i> Проектно-конструкторська компетентність як складник професійної готовності майбутнього інженера	133

РОЗДІЛ 2 ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

<i>Донченко Я. А.</i> До проблеми впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес вивчення інформатики в загальноосвітніх школах в Україні.....	139
<i>Журба Л. В.</i> Типізація та способи розроблення проблемних задач з новітньої історії	145
<i>Коростіль Л. А.</i> Методика формування в учнів 7 класу управлінських умінь у навчанні хімії	151
<i>Кравцова І. А.</i> Шляхи покращення роботи вихователя групи продовженого дня в умовах упровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти ...	158
<i>Люлькова Ю. М.</i> Економічні знання у змісті географічної й економічної шкільної освіти	162
<i>Могілей І. В.</i> Художньо-естетичне виховання старшокласників засобами сучасної популярної музики.....	167
<i>Тросюк С. Д.</i> Розроблення країнознавчого складника у змісті предметної компетентності учнів основної школи.....	174
<i>Цоуфал Л. С.</i> Комунікативна компетенція учнів у контексті сучасних проблем навчання української мови.....	178

РОЗДІЛ 3 АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОСВІТИ

<i>Афонін А. П., Дороніна Т. О.</i> Духовність та стан здоров'я людини: педагогічний аспект.....	182
<i>Бондаренко О. В.</i> Організація профорієнтаційної роботи в системі «школа – ВНЗ»	188
<i>Грищенко С. М.</i> Використання геоінформаційних технологій у підготовці майбутніх інженерів	193
<i>Дроздова І. П.</i> Модернізація вищої школи України в сучасних умовах задля формування професійного мовлення фахівця нефілологічного профілю.....	198
<i>Захарова Г. Б.</i> Науково-теоретичне обґрунтування поняття «уміння самостійно-пізнавальної діяльності студентів»	203
<i>Захарчук М. Є.</i> Філософсько-освітні концепції інклюзивної освіти.....	208

<i>Кашицька О. Є.</i> Огляд дисертаційних досліджень з проблем професійної підготовки фахівців готельного господарства.....	213
<i>Корнецьук В. В.</i> Корпоративна культура в закладах освіти.....	218
<i>Лазаренко Г. А.</i> Художньо-естетичний смак дітей старшогодошкільного віку та особливості його вияву	224
<i>Мадзігон В. В.</i> Компетентнісний підхід у системі неперервної економічної освіти.....	228
<i>Махінюв В. М.</i> Лінгводидактичний потенціал міжкультурного спілкування як категорія методики навчання іноземних мов	233
<i>Мишеніна Т. М.</i> Зміст культурологічного складника у фаховій підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей	239
<i>Овчаренко Н. А.</i> Семіотичний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.....	246
<i>Павленко О. О.</i> Професійна взаємодія у процесі підготовки фахівців зовнішньокомерційної діяльності	250
<i>Петько Л. В.</i> Імператив глобалізаційних перспектив – формування професійно спрямованого іншомовного навчального середовища в умовах університету.....	255
<i>Побережна Н. О.</i> Педагогічна майстерність викладачів іноземної мови в організації навчального процесу на основі інноваційних інформаційних технологій	262
<i>Польгун К. В.</i> Проблеми якісної освіти студентів з обмеженими можливостями: нормативно-правовий аспект.....	269
<i>Пишенична О. С.</i> Реалізація методики формування готовності майбутніх менеджерів до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності	275
<i>Рибалко А. П.</i> Оптимізація викладання вищої математики в сучасних умовах	281
<i>Ткачук В. В.</i> Розвиток ІКТ-компетентності майбутніх інженерів-педагогів у ВНЗ України	286
<i>Ярошенко О. М., Пономаренко Т. В.</i> Інтонаційна природа музики в контексті хореографічного мистецтва	292

РОЗДІЛ 4

ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

<i>Балабуст Н. Ю., Блажевич Ю. І.</i> Підготовка вчительських кадрів у Подільській губернії на базі церковно-вчительської школи і двокласних навчальних закладів (кінець XIX – початок XX ст.).....	298
<i>Ірза В. І.</i> Досвід організації дослідної роботи у школах України у другій половині XX століття.....	303
<i>Москальова О. І.</i> Упровадження вербально-графічних методів навчання у педагогічній спадщині С. Шевченка	308
<i>Пилипенко В. В.</i> «Лекції мають быть читанними...» (до питання організації О. Строніним публічних читань у Полтаві)	314
<i>Ткачук І. О.</i> Сутність і структура феномену «Інтерпретаційна компетентність студентів педагогічного коледжу».....	321
<i>Хрептова В. В.</i> Розвиток ідей полікультурного виховання в контексті світового досвіду	325
<i>Шульга А. В.</i> Аналіз проблеми готовності до діяльності у психолого-педагогічній літературі.....	330

РОЗДІЛ 5
ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИННИКІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

<i>Дирда І. А.</i> Психологічні бар'єри в міжкультурній комунікації	336
<i>Мурзіна О. А.</i> Дослідження професійних ціннісних орієнтацій на основі методики «Квадрат цінностей»	341
<i>Размолодчикова І. В.</i> Вплив освітнього середовища на соціалізацію особистості майбутнього вчителя початкових класів і його імідж	346
<i>Черевко С. В.</i> Проведення оцінки цільовою групою своїх потреб щодо здоров'язбереження.....	352
<i>Чувасова Н. О.</i> Формування креативної позиції майбутніх учителів хімії та біології у процесі фахової підготовки	356
Відомості про авторів	362

Наукове видання

Педагогіка вищої та середньої школи

Збірник наукових праць

Випуск 41

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор З. П. Бакум

Літературні редактори:

Мишеніна Т. М., доктор 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 8.05.2014 р.

Формат 60×84/16. Ум. др. арк. 15,57. Обл.-вид. арк. 30,65.

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

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4514 від 01.04.2013 р.

Друкарня Сергія Щербенка

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДП № 4561 від 13.06.2013 р.
вул. Рокоссовського, 5/3, м. Кривий Ріг, 50027
(0564) 92-20-77
097-192-20-77