

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 3 (37), 2014

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2014

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (протокол № 9 від 24.03.2014)

Редакційна колегія:

- А. А. Сбруєва** – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор) (Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – професор Східно-Мічиганського університету (США);
К. Бялбжеська – доктор гуманітарних наук (Польща);
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – професор, доктор хабілітований (Польща);
О.О. Коростельов – доктор педагогічних наук, професор (Росія);
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща);
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор (Україна);
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
А. І. Кудренко – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар)
(Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук (секретар-координатор) (Україна)

Затверджено президією ВАК України як
фаховий журнал з педагогічних наук
(Бюлетень ВАК України, 2010 р., № 6)

У журналі відображені результати досліджень філософських і методологічних засад інноваційного розвитку вищої освіти, стратегій інноваційного розвитку вищої освіти в Україні та у світі, організаційно-педагогічного забезпечення інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та у світі, психологічних основ інноваційного розвитку вищої освіти, професійної підготовки фахівців інноваційного розвитку вищої освіти в Україні та у світі, оптимізації інноваційної освіти і процесів самореалізації творчого потенціалу особистості, інновації у підготовці фахівців з дошкільної та початкової освіти й інновації в корекційній та інклюзивній освіті.

РОЗДІЛ І. ФІЛОСОФСЬКІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 378:005.336.5«71»:17.022.1

Т. Г. Калюжна

Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України

АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ІННОВАЦІЙ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЗРОСТАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті проаналізовано методологічні засади аксіологічного аспекту інновації як передумови зростання професіоналізму майбутнього вчителя. Наголошено на використанні вчителем творчого підходу в педагогічній діяльності, а також на тому, що творчість є необхідною складовою праці вчителя, без якої неможливий педагогічний процес. Творчість – необхідна умова становлення самого педагога, його самопізнання, розвитку й розкриття особистості. Акцентовано увагу на аксіологічному підході до професійної підготовки майбутнього вчителя та його готовності до інноваційної педагогічної діяльності, на орієнтацію майбутнього вчителя на професійні й загальнолюдські цінності, які є однією з перших і необхідних умов високого професіоналізму педагога.

Ключові слова: майбутній учитель, професіоналізм, аксіологічний підхід, інновації, професійні цінності, творчість, педагогічна діяльність.

Постановка проблеми. Поступовий перехід української освіти від індустріальної до інноваційної має спиратися на результати фундаментальних досліджень, які повинні бути достатньо прогностичні й системні. Нагальною потребою національного розвитку професійності майбутніх фахівців є здійснення вагомих досліджень з методології вищої освіти як важливого наукового завдання. Саме методологія освіти обґрунтовує мету, завдання професійної підготовки майбутнього вчителя, визначає її зміст, на якому будується тип культури суспільства, формується нова українська освічена нація. Насамперед, такі зміни викликані із системними трансформаціями в національній освітній галузі, що пов'язані з реалізацією ідей гуманістичної педагогіки, запровадженням нової освітньої парадигми, з переходом на новий зміст і структуру вищої освіти, з уведенням нових державних освітніх стандартів, розбудовою вищої школи на інноваційних засадах. Перелічені складники є вагомими компонентами практичного завдання вищих навчальних закладів. Успішність модернізаційних процесів, ініційованих на державному рівні, значною мірою визначається підготовленістю фахівців до розбудови національної системи освіти на гуманістичних і демократичних засадах.

Аналіз актуальних досліджень. Для освіти, особливо вітчизняної, термін «інновація» залишається відносно новим. У цьому вбачається одна з причин існування різних його тлумачень. Так, педагогічні інновації розглядаються одними науковцями як процес створення, поширення й використання нових засобів (Т. Ф. Бельчева, М. В. Елькін, Ю. М. Краснобокий, В. Ф. Мішкурова, М. І. Пашенко, В. М. Лапін, Є. І. Огарьов, В. Г. Онушкін), іншими – як результат (продукт) діяльності, процесу створення нового (М. М. Окса, А. В. Васильєв, М. І. Воровка, П. Н. Завлін, Л. В. Буркова).

І. М. Дичківська стверджує, що є всі підстави розглядати інновацію і як процес, і як продукт (результат). На думку дослідниці, «інновація – нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях» [1, 21]. І. П. Підласий та А. І. Підласий зазначають, що інновації – це ідеї, і процеси, і засоби, і результати взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи [4, 3]. Останнім часом все частіше з'являються праці, у яких з тих чи інших позицій розглядаються проблеми педагогічної аксіології (І. П. Аносов, О. О. Барліт, І. Д. Бех, О. І. Вишневський, В. А. Волкова, М. В. Елькін, В. В. Крижко, І. О. Мамаєва, В. В. Молодиченко, Л. Ю. Москальова, М. М. Окса, З. М. Павлютенкова, Є. М. Павлютенков, Т. С. Троїцька та ін.). Більшість авторів, даючи визначення педагогічних (освітніх) інновацій як ключову їх ознаку називають істотну аксіологічну зміну результатів навчально-виховного процесу, якісне вдосконалення всієї педагогічної системи, готовність майбутнього вчителя до використання інноваційних технологій.

Мета статті – проаналізувати методологічні засади аксіологічного аспекту інновації як передумови зростання професіоналізму майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Науковці відзначають, що аналіз інноваційних процесів у національній освіті потребує поглибленого теоретичного розроблення категорій і принципів нового наукового напрямку.

Основними складовими освітньої інноватики визнаються теорія створення інновацій у системі освіти (педагогічна неологія); методологія сприйняття, оцінки й інтерпретації нового в соціології, дидактиці, психології, менеджменті; технологія і досвід практичного застосування освітніх інновацій [5, 89].

Під освітньою інновацією прийнято розуміти «новий підхід до організації народної освіти, пов'язаний із вимогами економічного, соціального, політичного та культурного життя народу, і реформування на цій основі її теоретико-методологічних засад, концептуальних підходів,

структури, створення оригінальних технологій навчання і виховання, впровадження у практику наукових досягнень і поширення передового досвіду» [4, 210]. Особливого значення набуває вивчення аксіологічного аспекту інновацій у сфері професійної підготовки майбутнього вчителя, оскільки саме тут формуються нові підходи в практиці освіти, відбувається відбір принципів, засобів, прийомів реалізації навчально-виховних завдань.

Сучасний етап розвитку педагогічної теорії і практики перебуває в процесі постійних змін. Гостро постає проблема оновлення існуючих знань і впровадження інноваційних технологій викладання у відповідності до вимог сьогодення.

Саме тут постає значуща роль майбутнього вчителя, професіонала, особливо в процесі реалізації його психологічних, педагогічних, соціальних і громадянських компетентностей. Сучасний учитель, – це, передусім, хороший педагог, фахівець, керівник, громадянин, особистісні якості якого є головним фактором його педагогічного впливу. Саме тому становлення майбутнього педагога є, насамперед, результатом його формування як особистості.

Висока вимогливість до особистості вчителя та до якості його роботи є важливою умовою виникнення потреби в самовихованні його як педагога. Адже особистість педагога – дієвий фактор формування особистості школяра. Постійне професійне самовиховання допомагає виробити активну педагогічну позицію, дозволяє повірити в процес виховання, формує впевненість у суспільній значущості і правильності вибору свого фаху, сформувати свою систему педагогічних принципів та інновацій для роботи з дітьми.

Ще В. О. Сухомлинський наголошував, що робота вчителя – це творчість, а не буденне заштовхування в дітей готових знань. Відтак, покликання педагога – у розвитку творчих можливостей, здібностей дитини, вихованні в неї потягу до нового, формуванні творчої особистості.

Важливою умовою реалізації такого підходу є креативність самого педагога. Які ж риси мають бути притаманні творчій, креативній особистості вчителя? Це, насамперед, високий рівень моральної свідомості, постійний пошук оптимальних оригінальних рішень поставлених завдань, творчий стиль мислення, здатність бачити проблему, виявляти суперечності, творча фантазія, розвинена уява, прагнення досягти ефективного результату за конкретних умов праці, високий рівень загальної культури. Творча особистість педагога завжди характеризується високим рівнем креативності, яскраво вираженими особистісними якостями і здібностями, які сприяють успішній професійній діяльності, готовності до використання інноваційних технологій.

Кожен творчий фахівець у своєму розвитку, за твердженням І. Раченка, проходить певні стадії:

- професійне становлення, шлях «спроб і помилок», особистих пошуків у професійній діяльності;
- стихійне самовдосконалення, яке полягає в орієнтації творчої діяльності вчителя на розширення базових знань, умінь та навичок;
- планомірна раціоналізація особистісної творчої діяльності, що виражається в плануванні педагогом власного творчого досвіду, а також у несистемному використанні власних новацій у професійній діяльності;
- оптимізація процесу й результатів праці: період, коли творча діяльність не лише планується, а й на основі наукової організації праці прогнозується її розвиток.

Відомі вчені В. А. Кан-Калик та М. Д. Нікандров виділяють основні умови перетворення діяльності вчителя у творчу:

- усвідомлення себе як творця в педагогічному процесі;
- усвідомлення сутності, значення і завдань власної педагогічної діяльності, її мети;
- сприймання вихованця як особистості в педагогічному процесі (як об'єкт і суб'єкт виховання);
- усвідомлення власної творчої індивідуальності.

У творчій педагогічній діяльності, на думку її дослідників, можна визначити п'ять основних підсистем.

1. Дидактична підсистема характеризує ступінь володіння вчителем змістом навчального матеріалу, формами, методами, засобами ефективної організації навчальної творчої діяльності учнів.

2. Виховна підсистема характеризує творчу педагогічну діяльність учителя із забезпечення психолого-педагогічних умов для формування кожного учня як особистості через активну життєву діяльність вихованців, їх творчий розвиток, самореалізацію потенційних можливостей у різних видах діяльності.

3. Організаційно-управлінська підсистема характеризує творчу педагогічну діяльність учителя з розвитку здатності до самоуправління й комунікації.

4. Підсистема самовдосконалення характеризує творчу педагогічну діяльність учителя з підвищення своєї професійної та загальної культури з самовиховання і саморозвитку професійно-значущих якостей, педагогічної майстерності, створення своєї творчої лабораторії.

5. Громадсько-педагогічна підсистема характеризує професійний, громадський та особистісний рейтинг учителя.

У цих підсистемах різні вчителі можуть перебувати на різних творчих рівнях:

а) репродуктивний – передбачає, що вчитель, працюючи на основі вироблених до нього методик, рекомендацій, досвіду, відбирає ті, які найбільше відповідають конкретним умовам його праці, індивідуально-психологічним особливостям учнів;

б) раціоналізаторський – передбачає, що вчитель на основі аналізу свого досвіду, конкретних умов своєї педагогічної діяльності вносить корективи у свою роботу, удосконалює, модернізує її;

в) конструкторський – передбачає таку діяльність учителя, у якій на основі власного досвіду, знань психолого-педагогічних особливостей учнівського колективу, використовуючи існуючі методики, учитель конструє свій варіант вирішення педагогічної проблеми;

г) новаторський – передбачає вирішення педагогічної проблеми на принципово нових засадах, відрізняється новизною, оригінальністю, високою результативністю.

Отже, творчий учитель – це особистість, яка характеризується високим рівнем педагогічної креативності (креативні риси особистості й додатково сформовані мотиви, особистісні якості, здібності, які сприяють успішній творчій педагогічній діяльності), відповідним рівнем знань предмету, який викладає, набутими психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками, які, за сприятливих для педагогічної творчості учителя умов, забезпечують його ефективну педагогічну діяльність із розвитку потенційних творчих можливостей учнів.

Творчість є необхідною складовою праці вчителя. Без неї неможливий педагогічний процес. Творчість педагога специфічна за своєю сутністю. Учитель дає науковим фактам, гіпотезам, теоріям нове життя, відкриваючи їм шляхи до розуму й серця своїх учнів. При цьому творчість – необхідна умова становлення самого педагога, його самопізнання, розвитку й розкриття як особистості. Творчість, розвиваючи здібності, формує педагогічну талановитість учителя.

Слід зазначити, що ефективний розвиток педагогічної творчості і самореалізація вчителя можливі тоді, коли діяльність школи, система методичної роботи будується з урахуванням особистості вчителя, його віку, стажу, рівня педагогічної майстерності, ініціативи та здібностей.

Бути хорошим учителем означає досконало володіти наукою, майстерністю й мистецтвом навчання та виховання. Виховання в широкому розумінні – це багатогранний процес постійного духовного збагачення й оновлення вчителів і учнів.

Усі ці фактори сприяють виробленню в майбутнього вчителя внутрішніх мотивацій та гуманістично ціннісних орієнтацій при роботі з дітьми, з педагогічним колективом, з громадськістю. Його ґрунтовна фахова підготовка передбачає передусім його здатність поставати в ролі представника інтересів суспільства і водночас захисника та провідника життєвих інтересів вихованців [5, 260]. Такий учитель є достатньо самостійним і відповідальним при прийнятті педагогічних рішень.

Фаховість майбутнього вчителя, працівника освітнього закладу має спиратися на його громадянську та психологічну компетентності як складові загальної професійної компетентності. Ця передумова, у свою чергу, формує розвиток соціальної, особистісної та індивідуальної компетентностей спеціаліста. Розглядаючи психолого-педагогічну компетентність М. М. Окса виділяє:

- спеціальну компетентність – володіння професійною діяльністю на достатньо високому рівні; здатність до планування професійної педагогічної діяльності й подальшого професійного розвитку;

- соціальну компетентність – здатність до спільної професійної діяльності, співробітництва, комунікації; соціальної відповідальності за результати своєї професійної праці;

- особистісну компетентність – володіння засобами особистісного самовираження й самореалізації, гнучким теоретичним і практичним мисленням; здатність до планування своєї трудової діяльності; вміння бачити проблему та самостійно приймати нестандартні рішення; здатність до набуття нових знань і навичок; утвердження особистим прикладом поваги до принципів загальнолюдської моралі;

- індивідуальну компетентність – володіння засобами самореалізації та розвитку індивідуальності в професійних межах; здатність до професійного зростання; вміння раціонально й оптимально організувати свою трудову діяльність; поривання до якісної, творчої праці [7, 306–310].

Чим вищий рівень професійних знань, навичок, умінь майбутнього вчителя, тим ефективніший їх вплив на виховний процес. Професійно значущими якостями є їх громадянська спрямованість: здатність аналізувати й оцінювати педагогічну ситуацію; вміння здійснювати вибір і приймати рішення в конкретній педагогічній ситуації тощо.

Аналізуючи професійні якості майбутнього вчителя не потрібно також забувати про те, що перспектива ціннісного розвитку особистості, як активного члена суспільства, залежить від громадянських та моральних якостей вихователів, педагогів, наставників, керівників освітньо-виховним процесом.

Висновки. У комунікативній взаємодії з вихованцями вчитель є не лише простим ретранслятором громадянсько-спрямованої аксіологічної інформації, але й сам повинен відповідати вимогам морально-духовної особистості й справжнього громадянина. Саме тоді він виступає як вища цінність у системі соціальних орієнтацій та установок. Аксіологічний аспект інновацій у підготовці майбутнього вчителя має бути показником його здатності нетрадиційно вирішувати актуальні для особистісно-орієнтованої освіти проблеми й закономірним результатом високого професіоналізму майбутнього вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / Ілона Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Зязюн І. А. 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.
3. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144с.
4. Підласий І. П. Педагогічні інновації / І П. Підласий, А. І. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3–17.
5. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізацій: європейські обриси / Н. М. Лавриченко. – К. : Віра інсайт, 2000. – 444 с.
6. Макаренко А. С. Сочинения в семи томах / Антон Макаренко. – М. : Академия пед. наук, 1960.
7. Окса М. М. Інновації як передумова зростання педагогічної майстерності менеджера освітнього закладу / Микола Миколайович Окса // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління : зб. наук. праць Дон ДУУ. – Т. 10. – Вип. 115. – Серія «державне управління». – Донецьк : Дон ДУУ. Східний видавничий дім, 2009. – С. 306–310.
8. Підласий І. П. Педагогічні інновації / І. П. Підласий, А. І. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3–17.
9. Сухомлинский В. А. О воспитании / Василий Сухомлинский. – М. : Политиздат, 1975. – 272 с.

РЕЗЮМЕ

Т. Г. Калюжная. Аксиологический аспект инноваций как предпосылка профессионализма будущего учителя.

В статье проанализированы методологические основы аспекта инноваций как предпосылка повышения профессионализма будущего учителя. Обращено внимание на использование учителем творческого подхода в педагогической деятельности, а также на то, что творчество является необходимой составляющей работы учителя, без которой невозможен педагогический процесс. Акцентировано внимание на аксиологическом подходе к профессиональной подготовке будущего учителя и его готовности к инновационной педагогической

деятельности, на ориентацию будущего учителя на профессиональные и общечеловеческие ценности, которые являются одним из первых и необходимых условий высокого профессионализма педагога.

Ключевые слова: будущий учитель, профессионализм, аксиологический подход, инновации, профессиональные ценности, творчество, педагогическая деятельность.

SUMMARY

T. Kalyuzhna. Axiological aspect of innovations as pre-conditions of a future teacher's professionalism.

The article deals with methodological principles of an axiological aspect of innovations as pre-conditions of a future teacher's professional growth. It stresses on the usage of creative approach by a teacher in his pedagogical activity, and proves that creativity is a necessary constituent of a teacher's activity that makes pedagogical process possible.

Creativity is a necessary condition of teacher's becoming, his self-knowledge, development and uncovering identity, that develops abilities, forms of pedagogical talent. It is marked, that effective development of pedagogical teacher's creativity and self-realization is possible, when school activity and the system of methodological work are based on teacher's personality, his age and experience, level of pedagogical mastery, initiative and capabilities. Permanent professional self-education of future teacher helps to produce active pedagogical position, allows trusting the process of education, forming a confidence in public significance and rightness of profession choice, forming the system of pedagogical principles and innovations for working with children. As pre-condition of future teacher's professionalism that forms development of specialist social, personal and individual competences is considered to be the teacher's civic and psychological competences as constituents of general professional competence.

The article shows an axiological approach to future teacher's professional training and his readiness to innovative pedagogical activity. An educational innovation is supposed to be understood as a totally new approach to managing the national education, related to the requirements of economic, social, political and cultural life of people, and reformation of theoretical and methodological principles, the conceptual approaches, the structure, creation of original technologies of education, introduction of scientific achievements and amplification of progressive experience in the practice on this basis. The special significance is acquired by the study of an aspect of axiology of innovations in the field of future teacher professional training because new approaches are formed in educational practice. Selection of principles, means and receptions of educational task realization is also occurred in educational practice. The necessity of future teacher's orientation to professional and common to all mankind values which are the only necessary conditions of high school teacher professionalism is also exposed.

Key words: future teacher, professionalism, axiological approach, innovations, professional values, creativity, pedagogical activity.

УДК 371.315.6:51

Эмилиано Меттини

Университет г. Пиза (Италия)

ФИЛОСОФСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ИСПОЛНИТЕЛЯ К ТВОРЦУ

Настоящая статья ставит перед собой цель показать пути возможного решения противоречий, которые существуют в современной системе высшего образования в мире. Процесс стандартизации образования, которое уже давно

отреклось от воспитания и обучения, являвшихся в свое время неотъемлемыми друг от друга частями целостного формирования личности, предполагает, что студенты, которые в перспективе станут гражданами или подданными своего государства, должны обучаться для того, чтобы приобрести новые навыки и умения. Однако, современные навыки и умения, в большинстве случаев, не дают конкретных возможностей развивать творческий потенциал студентов. Если смотреть на такие понятия, как человеческий капитал и творческий потенциал, можем понимать, что эти два понятия сильно отличаются друг от друга и ставят вопрос об образовании личности с полностью противоположных точек зрения.

Ключевые слова: личность, человеческий капитал, творческий потенциал, образование, ценностная ориентация, Интернет.

Постановка проблемы. Вопрос определения философско-методологических основ современного высшего образования должен приобрести такую форму своего развития, чтобы уделить внимание философии образования, которую член-корреспондент РАО В. А. Караковский считает ветвью современной философии многомерного мира. На самом деле, на сегодняшний день высшее образование находится в тисках большого кризиса, поскольку оно не может ответить в полном масштабе вызовам нашего сообщества, поднимающего постоянно планку требований ко всем социальным учреждениям. Поэтому мы считаем, что в нынешних условиях высшее образование должно взять на себя ответственность снова объединить человека и личность с обществом и с социумом в целях их постепенного формирования и развития. Невзирая на влияние, которое новые технологии оказывают на наше общество и на образование через программы дистанционного обучения и средства передачи информации, необходимо учитывать тот факт, который отметил российский ученый В. М. Розин: «Образование должно создавать условия для развития человека как такового: и знающего, и телесного, и переживающего, и духовного, и родового, и личности – и всех сторон человека, о которых мы еще недостаточно знаем» [5, 9]. В данной перспективе, необходимо, чтобы высшее образование не стало просто «распространителем» определенных знаний, без всякого применения к жизни, а было направлено на образование и обучение. Одним словом, система высшего образования должна быть ориентирована на воспитание человека, не только выполняющего свои профессиональные функции и получающего материальное вознаграждение за это: она должна идти в сторону воспитания человека, умеющего создавать нематериальные ценности благодаря своим умственным навыкам и человеческому потенциалу, которые не могут просто-напросто исчезнуть из-за нынешних требований современности и рынка труда в том числе.

Анализ актуальных исследований. Русский философ С. И. Гессен красноречиво заявил, что «вряд ли кто будет оспаривать, что цели образования тесно связаны с целями жизни данного общества. Жизнь определяет образование и, наоборот, – образование воздействует на жизнь. Понять систему образования данного общества – значит понять строй его жизни». Мы не можем не согласиться и не считаться с мнением Сергея Иосифовича, поскольку такое явление, как соотношение «образование–общество» можно наблюдать в любое время и при любой цивилизации. И сегодняшний день не является исключением. Исследуя работы С. И. Гессена, В. А. Смирнова, А. В. Вознюк, А. А. Дубасенюк, А. А. Фролова, Е. Н. Князевой и других ученых, мы попытаемся доказать то, как философия образования сегодня сможет служить основой для образования нового ориентира в гуманитарных науках.

Отметим, что философия образования – это исследовательская область философии, анализирующая основания педагогической деятельности и образования, его цели и идеалы, методологию педагогического знания, методы проектирования и создания новых образовательных институций и систем. К середине XX века положение дел в образовании начинает меняться: происходит обособление философии образования от общей философии, т.е. философия образования обретает институциональную форму. С тех пор в философии образования усматривали способ мышления, который даёт возможность преодолеть разноречье в педагогических теориях и концепциях, подвергает критическому анализу исходные принципы и предположения различных педагогических теорий, способствует выявлению фундаментальных основ теоретического знания в педагогике, предопределяет поиск тех предельных оснований, которые могут послужить почвой для консенсуса в сообществе педагогов. Современная философия образования выдвигает новые ориентиры для реорганизации системы образования, создает новые ценностные идеалы и основания новых проектов образовательных систем и новых направлений педагогической мысли. Несмотря на разные течения философии образования, которые доходят до наших дней, мы хотим обратить внимание читателя на гуманитарные направления философии образования, источниками которой являются системы немецкого идеализма начала XIX века (особенно Ф. Шлейермахера, Гегеля), философия жизни (прежде всего философия В. Дильтея, Г. Зиммеля), экзистенциализм и различные варианты философской антропологии. Для гуманитарных направлений в философии образования характерны подчеркивание специфичности методов педагогики

как науки о духе, трактовка образования как системы осмысленных действий и взаимодействий участников педагогического отношения, выдвижение на первый план метода понимания, интерпретации смысла действий участников образовательного процесса как целостности, а не как отдельных субъектов одного и того же процесса.

Цель статьи. Исходя из вышеизложенного, мы можем ставить перед собой цель доказать, что современная система высшего образования нуждается в глубоком философском и методологическом переосмыслении своих основ, поскольку она сильно отстает от жизни, несмотря на высказывания всех деятелей образования, указывающих на показатели результатов выпускников разных ВУЗов.

Изложение основного материала С. И. Гессен, хотя его философские взгляды уже относительно устарели и не совсем соответствуют современным реалиям, определил очень хорошо такие понятия, как культура и образование. По мнению русского философа, культура имеет три составляющие: образованность, гражданственность и цивилизация. Последним, в свою очередь, соответствуют культурные ценности. Это значит, что между образованием и культурой имеется, таким образом, точное соответствие. Образование есть не что иное, как культура индивида (т.е. личности – Э. М). И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей – заданий, то и по отношению к индивиду (личности), образование есть неисчерпаемое задание. Оттого, С. И. Гессен приходит к выводу, что «образование по существу своему не может быть никогда завершено. Мы образовываемся всю жизнь, и нет такого определенного момента в нашей жизни, когда мы могли бы сказать, что нами разрешена проблема нашего личного образования» [2, 24]. С тем, чтобы полностью понимать смысл слов С. И. Гессена, мы должны подчеркивать то, что внутри гуманитарной философии образования можно выделить несколько направлений: герменевтический историзм Г. Ноля, в центре которого – понятия «повседневность», «жизненный мир» человека. Это направление отстаивает мысль о том, что в любом жизненном акте существует образовательный момент. Задача философии образования трактуется как осмысление всех духовных объективаций, образующих некую целостность, как анализ специфики педагогического отношения (Bezug).

Кроме того, надо учитывать, что существует структурная герменевтика человека, которую исследовали Э. Венигер и В. Флитнер. Они, исходя из автономии образования в современном обществе, рассматривают педагогику и философию образования как критическую интерпретацию

педагогических действий и взаимоотношений внутри педагогического процесса, анализируют структуру теории, выявляя ее различные уровни, подчеркивают значение герменевтики в педагогической теории и практике, а также выдвигают программу автономии образования. Для вышеупомянутых исследователей философия образования – частная интегративная наука, объединяющая достижения и методы всех наук о человеке, в т. ч. теории эволюции, экологии, этиологии, психологии и т. д. При этом на первый план выдвигается понятие «*homo educandus*» (воспитуемый человек), т.е. еще сильнее подчеркивается возможность образования учитывая как можно больше социальных факторов и влияний.

В этой перспективе, мы считаем, что прав выдающийся японский футуролог, один из создателей концепции информационного общества, Йошита Масуда, который заявил, что «производство информационного продукта, а не продукта материального будет движущей силой образования и развития общества» [9, 29]. Таким образом, речь идет о приоритетной значимости информационных потоков как в виртуальных, так и в реальных областях современной жизни.

В своем монографическом исследовании и в работах разных лет, украинский ученый В. А. Смирнов доказал, что благодаря фундаментальной основе педагогики – информации, все разнообразие педагогических явлений собирается в органическую целостность [10, 350]. По мнению этого ученого, существует возможность сплочения направленных на ученика разнообразных внешних информационных потоков в три основные группы: 1) со стороны ноосферы в ракурс ее информационных возможностей; 2) со стороны социума; 3) со стороны культуры, тогда, когда сам ученик находится в образовательно-информационном пространстве и в центре информационных влияний, где фокусируются информационные потоки [10, 349]. Украинский ученый предлагает в более современной форме «трехслойную» схему С. И. Гессена, о которой речь шла выше, подчеркивая, что в образовательном пространстве на ученика влияют духовность, гражданственность и гуманитарность, лежащие на оси научной, на оси аккультурации и социализации [10, 349]. Именно это, на наш взгляд, должно быть целью любого образования и, особенно, высшего образования, поскольку ныне оно не готовит к жизни, а только к работе и к труду, т.е. школа обучения должна вновь стать «школой жизни» [6, 198]. Эти моменты, конечно, очень важны в жизни человека, но не исчерпывают все то, что касается человека и его личности. В данном контексте мы согласны с заключением В. А. Смирнова: «каждый живой организм выбирает, черпает

из огромного резервуара окружающего мира то, что отвечает его возможностям познания (возможностям мышления и/или восприятия) [10, 350]. В процессе формирования собственной идентичности «живой организм как когнитивное существо вырезает из окружающей реальности пределы своей среды [3, 36]. Как выразился французский философ Морис Мерло-Понти, «мир, который мы воспринимаем, есть совокупность дорог, по которым двигается наше тело. Это видение невидимого, принадлежность каждый раз лишь определенному фрагменту мира, поскольку плоть мира – сокровищница возможностей [4, 50].

Исходя из вышеизложенного, с большой долей уверенности мы можем сказать, что герменевтический подход может стать одним из способов реформирования системы современного высшего образования как на философском, так и на методологическом пластах. Во-первых, потому что такой подход дает возможность не принимать «догматически» все явления образования и педагогики, изучая их в своей историчности и, соответственно, развиваемости; во-вторых, что немаловажно, указывает на то, что жизнь – непрерывный процесс образования личности, потому что каждое явление, каждый момент может образовать, дать духовный или фактический образ личности человека. Поскольку мы живем в информационном веке, справедливо, чтобы и система высшего образования стала такой, при которой студенты получили бы инструменты, позволяющие взаимодействовать с информацией и находиться в связи с ней. Т.е. необходимо, чтобы студенты стали активными участниками процесса передачи информации, которая меняется почти моментально в целях ее толкования.

Однако, поскольку информация, т.е. информационный поток – ситуативный [10, 350], то в процессе образования человека – личности – необходимо создать условия для того, чтобы человек мог бы им оперировать и ориентироваться в нем. Другими словами, в системе высшего образования должен быть, так сказать, «синергетический» момент. В условиях современного общества, которые определяют линии развития всего нашего социума, необходимо, чтобы высшее образование не стояло «рядом с жизнью» или «над жизнью», а стало целостностью, единством образования и обучения, воспитательным центром в широком смысле данного слова. На данный центр следует посмотреть как на систему с управляющим центром, который формирует организацию и задает ритм развития системы, определяя ее цель и выступая своеобразным синергетическим параметром порядка [1, 435]. Этот центр характеризуется поливалентностью, гибкостью и «нейтральностью» – теми качествами, которые позволяют центру вступить во

взаимодействие с любым элементом системы, а также обеспечивать периодическую ее «нейтрализацию» и получать обратную связь от элементов системы, которая достигается интеграцией центра в функциональную «ткань» каждого элемента с помощью центральной природы управляющего центра, делая, при этом, систему единой [1, 435]. Данная инстанция, центр, выступает посредником с внешней (социальной) средой.

Если считать, что, в основном, социальная среда представляет собой информационный поток, то иллюстрируется тот общепризнанный факт, что усвоение накопленных знаний бессмысленно без их трансляции через систему образования (как формальную, так и неформальную) [10, 351]. Отсюда можно заключить, что высшее образование может стать средством социализации студентов, поскольку, как писал американский социолог Чарлз Кули, у человека социализации нет от природы, но ее можно приобрести благодаря обществу.

В данном контексте интересной кажется мысль В. М. Розина: «В настоящее время образу «человека знающего» нередко противопоставляется «личность», поскольку цель образования – сформировать полноценную творческую личность. Действительно, человек знающий, другими словами, специалист – не только часть человека, но и личность (часть человека, хотя и существенная часть, но есть и другие «части»: тело (телесное существо), психика (психическое существо), дух (духовное существо), социальный индивид (родовое существо) и т. д.) [5, 18]. На наш взгляд, современное высшее образование должно стремиться именно к этому: став системой между обществом и студентами, дав им средства для овладения информацией и ее толкования, оно должно создать условия для разностороннего развития человека, гуманизации общества и поиска новых социальных ценностей.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Если перенести сказанное на философский и методический лад, мы понимаем, что философия образования может быть полезной для развития нового поколения личностей, поскольку она, философия, исторически всегда была направлена на поиск решений наиболее проблемных вопросов. На их основании всегда лежало осознание того, что знание – это не только совокупность знаний, а количественный процесс взаимоотношений и взаимосвязей между познающим субъектом и познаваемым объектом. В особенности, философия образования, если взять ее как науку человеческого познания, может оказать помощь в понимании связей между прошлым, настоящим и будущим, в перспективе (и в смысле макаренковской

перспективы тоже). Через нее человек, становящийся личностью, может получить инструменты для «диалогического понимания» мира с тем, чтобы, критически анализировать разные виды языков (политики, науки, образования, средств массовой информации) и раскрыть их скрытый смысл. Таким образом, подобная философия может влиять на человеческое образование и самообразование по пути демократии [7]. Философия не камерная или кабинетная наука – она должна быть ориентиром для формирования новых и свободных, самоуправляющихся личностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вознюк А. В. Синергетический характер воспитательно-педагогической системы А. С. Макаренко / А. В. Вознюк, А. А. Добасенюк // Материалы международных социально-педагогических чтений, посвященных 125-летию Антона Семеновича Макаренко. – Москва : Издательство «РГСУ», 2013. – 555 с.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Издательство «Школа Пресс», 1995. – 410 с.
3. Князева Е. Н. Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : «Комкнига». 2010. – 232 с.
4. Мерло-Понти М. Видимое и невидимое / М. Мерло-Понти. – М. : Издательство «Лонгинов», 2006. – 400 с.
5. Розин В. М. Образование в конце XX века / В. М. Розин // Вопросы философии (Москва). – 1992. – № 9. – С. 3–21.
6. Фролов А. А. Наконец-то / А. А. Фролов // «Народное образование». – 2002. – № 7. – С. 197–199.
7. Bellatalla L. Philosophy and Education: From Elitism to Democracy [Electronic resource] / L. Bellatalla // Proceedings of the Twentieth World Congress of Philosophy. – Boston, Massachusetts U.S.A, 10–15 August 1998. – URL : <http://www.bu.edu/wcp/SiteInd.html>.
8. Ferrarotti F. Un popolo di frenetici informatissimi idioti / F. Ferrarotti. – Solfanelli, Chieti Scalo, Italia, 2013. – 109 p.
9. Masuda Y. The information Society as Post-industrial Society / Y. Masuda. – Washington, 1981. – 171 p.
10. Смирнов В. А. Засадничі підходи до педагогіки інформаційного суспільства / В. А. Смирнов / Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. – № 3 (29). С. 347–354.

РЕЗЮМЕ

Еміліано Меттіні. Філософські та методологічні засади інноваційного розвитку вищої освіти: від виконавця до творця.

Дана стаття має на меті показати шляхи можливого вирішення протиріч, які існують у сучасній системі вищої освіти у світі. Процес стандартизації освіти, яка вже давно зреклася виховання й навчання, що були свого часу невід'ємними один від одного частинами цілісного формування особистості, передбачає, що студенти, які в перспективі стануть громадянами або підданими своєї держави, повинні навчатися для того, щоб придбати нові навички та вміння. Ці останні, в більшості випадків, не дають конкретних можливостей розвивати творчий потенціал студентів. Якщо дивитися на

такі поняття, як людський капітал і творчий потенціал, можемо зрозуміти, що ці два поняття сильно відрізняються один від одного і ставлять питання про освіту особистості з повністю протилежних поглядів.

Ключеві слова: людський капітал, творчий потенціал, освіта, ціннісна орієнтація, Інтернет.

SUMMARY

Emiliano Mettini. Philosophical and methodological tasks of the innovational development of the higher education: from the executer to the creator.

This article sets a goal to demonstrate the ways of possible resolution of the contradictions, which lay at the base of the modern high school system. The process of its standardization, which has left behind itself education and learning, once forming indivisible parts of the complex and integral formation of the individuality, supposes that students, who in the immediate future will become the citizens and the subjects of their countries, have to study for getting new abilities and skills. The last ones, in most cases, don't give a real chance of developing the students' creativity. If we take a look at such ideas as human capital and creativity, we can understand that those ideas greatly differ from each other and put the question of the human education, issuing from totally contrary viewpoints. The Internet era, in which we are living, directs society and people toward a serious narrowing of the fund of knowledge. The major companies need a very specialized clerk, able to solve a lot of questions, concerning his/her job, but not having a wide culture. It is not needed today. Human capital and creativity in our world are no more friends. The human capital should be the subject of capital gains of the more important companies, the human capital might be sold, might be bought, but in this case the "human" loses its identity and the human capital gives us only statistical data about the job growth, the salary increase, but no more. Under the magical power of the Internet, where we can find all and do all, particularly working and making money, the human creativity decreases and becomes a non-sense. People know everything, but don't understand anything, as wittily wrote in his last book Franco Ferrarotti, an Italian professor and sociologist. In the nearest future, the high school system must effort to the formation of a new generation of students, who should be the creators of new social and human values, trying to combine the science and which don't have to be in submitting to each other, as far as liberal comes from word "free" and people, the Man, we dare to write this word with a capital letter, can develop only holding the more modern mass media, and, at the same time, giving a soul to it.

Key words: human capital, creativity, education, value orientation, Internet.

УДК 378

В. А. Смирнов

Полтавский национальный технический
университет имени Юрия Кондратюка

УНИВЕРСИТЕТ: ИННОВАЦИОННЫЙ ПУТЬ РАЗВИТИЯ

Главная миссия университетского образования традиционно состоит в решении интеллектуально-культурных задач общества. Современный университет является центром образования, науки и трансфера знаний. Обсуждается возможность его трансформации в современный научно-образовательно-промышленный комплекс с академическим ядром и междисциплинарной проектно-ориентированной периферией. Показана целесообразность создания в

университете сетевых кафедр УНИТВИН/ЮНЕСКО, которые открыты для широкого участия в их программах других учреждений высшего образования и науки, разнообразных неправительственных организаций всех стран-членов ЮНЕСКО.

Ключевые слова: образование, знания, устойчивое развитие, университет, инновация, кафедра ЮНЕСКО.

Университет можно уподобить резервуару, стремящемуся вобрать в себя все отдельные ручьи, из которых слагается поток научного предания, и в свою очередь изливающимся в новых ручьях, продолжающих этот никогда не прекращающийся в своем течении и вечно бурлящий поток.

С. И. Гессен (1887–1950)

«Основы педагогики. Введение в прикладную философию», 1923 г.

Постановка проблемы. Основная роль в качественном современном образовании отводится Образованию для Устойчивого Развития (Education for Sustainable Development, ESD), построенном на интегрированном комплексном системном мышлении. Системное мышление – подход, позволяющий увидеть и понять смысл и закономерность в наблюдаемых последовательностях – паттернах событий, так что мы можем подготовиться к будущему и в определенной степени повлиять на него [4]. Формирование системного мышления всегда было задачей университетского образования. Уже первые европейские университеты были призваны дать человеку не только специальность, но и кругозор, широту, зрелость, свободу мышления. Эта культурная миссия университета постоянно укреплялась и вошла в традицию. Еще в 1895 г. в своей известной речи, произнесенной на подведении итогов ежегодного университетского конкурса в Коллеж Роллен, будущий Нобелевский лауреат (1927 г.) Анри Бергсон (1859–1941) определил интеллектуально-культурные задачи университетского образования, подчеркивая, что «его частные задачи могут меняться, но оно сохраняет одну общую цель, состоящую в избавлении нашего мышления от автоматизма, освобождении его от форм и формул, наконец, в восстановлении в нем свободного движения мысли» [2, 167]. Однако, в процессе стремительно возрастающего воздействия различных факторов международного значения (известного как глобализация) современное университетское образование столкнулось с фундаментальными вызовами, куда более серьезными, чем вызовы, которые были брошены университету эпохой гуманизма, научной революцией, индустриализацией, урбанизацией или секуляризацией жизни общества. Сегодня фундаментальное знание, ориентированное в значительной мере на всестороннее развитие личности, пользуется все меньшим спросом, поскольку не дает сиюминутной выгоды. Явно просматривается опасная перспектива трансформации университета в

предпринимательскую структуру, выпускающую высококвалифицированных специалистов-прагматиков, востребованных на современном рынке труда. Университетскому образованию еще предстоит пройти процесс УР-трансформации (так проф. А. Д. Урсул называет деятельность по переходу к устойчивому развитию – УР), который отразит путь превращения нынешнего и особенно будущих поколений людей из объектов ноосферных преобразований в субъектов общецивилизационных изменений [1].

Анализ актуальных исследований. В современном обществе, ориентированном на инновации, происходит усложнение форм социальной организации и сокращаются масштабы исторического времени, ускоряется его ход. Университет, чтобы надлежащим образом вписаться в такое общество, должен не только быть готовым к восприятию нового, но и обязан созидать новое. Инновации в науке и образовании – вершина своеобразной «пирамиды инноваций»¹. Именно они являются источником инновационного обновления (научные открытия, изобретения) и в то же время его результатом, формируя новый социокультурный порядок или очередной этап в его развитии. Инновации находятся в достаточно сложных, противоречивых отношениях с социальным институтом образования, отмечает проф. К. Пигров. По мнению философа, существует «внутренний конфликт образования и инноваций, или, точнее – социальных институтов инноваций и образования» [5]. Причина консервативности института образования состоит в том, что успешно транслируется лишь знание, достигшее определенной устойчивости. Инновации же могут получить широкий круг трансляции или даже «определять становление нового культурного и социального образца лишь при особых состояниях социальной среды – состояниях ее неустойчивости, когда среда чувствительна даже к малым, незначительным воздействиям, которые могут привести к становлению нового культурного или социального образца» (проф. Е. Н. Князева, РФ). Университет отличается от других высших школ тем, что характеризуется полнотой представленного знания. Как отмечал С. Гёссен, «именно потому только университет из всех высших школ даёт подлинное научное образование» [3, 314].

Цель статьи. Рассмотреть возможные пути инновационной трансформации университета в современный научно-образовательно-промышленный комплекс с академическим ядром и междисциплинарной

¹ В отсутствие общепринятой дефиниции под **инновацией в образовании** мы понимаем создание и использование новейшего интеллектуального продукта путем овладения социально значимым опытом человечества, воплощенном в знаниях, умениях, творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении к окружающему миру с целью получения субъектами инноваций (учащимися, преподавателями, собственниками образовательных учреждений и др.) осознанных преимуществ (финансовых, потребительских, социальных).

проектно-ориентированной периферией, способный эффективно осуществлять «трансфер знаний» в бизнес, государственные и общественные структуры.

Изложение основного материала. В условиях перехода человечества к постиндустриальному обществу («обществу знаний», knowledge society по П. Друкеру) наблюдается кризис образования (в том числе и университетского), который приобрел общемировые масштабы. Осознание этой проблемы началось с конца 1960-х гг. после выхода в свет книги директора Международного института планирования образования Ф. Х. Кумбса «Кризис образования в современном мире». Встреченный многими скептически, ныне термин «кризис образования» обрел легитимность и используется повсеместно, указывая на разрыв между сложившимися системами образования и быстро меняющимися условиями жизни общества. Так называемые образовательные стандарты, типовые учебные планы и программы этот кризис лишь углубляют, поскольку приносят в университет XXI века модель образования как насилия, заранее программируя узкоспециализированный набор знаний и тем самым ограничивая возможности самосознания личности, ее самореализации и развития как целостной оригинальной творческой индивидуальности. Выход из кризиса возможен через создание новых парадигм и моделей цивилизации. ESD может оказаться одним из важнейших механизмов, обеспечивающих выживание цивилизации. Генеральная ассамблея ООН объявила 2005–2014 гг. десятилетием образования для устойчивого развития – переходным десятилетием для начала формирования нашего общего устойчивого будущего. Современное университетское образование может взять на себя функции антикризисного центра, объединив формальное, неформальное и информальное образование. По мнению проф. А. Д. Урсула, это означало бы формирование принципиально новой парадигмы мирового образовательного процесса, что содействовало бы освоению знаний и специальных навыков в области УР [7]. Проблема развития университетского образования была рассмотрена еще С. И. Гёссеном в рамках философии педагогики [3]. Было исследовано противоречие между формальным и реальным образованием. С одной стороны, неправильно ставить целью обучения приобретение некой суммы знаний (сведений), ибо эти знания быстро забываются и устаревают. Цель университетского образования должна состоять в развитии у студента способности самостоятельно приобретать знания. С другой стороны – обучение не должно превращаться в чистый формализм, в воспитание

послушного ума, мыслящего по готовым схемам. В процессе обучения студенту должны быть сообщены реальные, полезные сведения, необходимые для практической жизни в обществе. Очевидно, что эти умозаключения С. И. Гёссена являются результатом философского осмысления отечественной педагогической практики, в том числе создания в Московском высшем техническом училище оригинальной системы высшего технического образования, основанной на тесной связи глубокого теоретического обучения с практическими занятиями, проводимыми в производственных мастерских и лабораториях. Эта система получила широкое признание за рубежом как «русские методы обучения» и была отмечена высшими премиями и наградами на международных выставках (в Филадельфии – 1876 г. и в Париже – 1900 г.).

Сегодня необходимость формировать через систему университетского образования нового человека, способного существовать в условиях постоянных изменений, нововведений, где определяющую роль будут играть информация, знания и NBIC-технологии, не вызывает сомнений [6]. Это требует незамедлительного осуществления шагов (учитывая реалии сегодняшнего дня – реализации пилотных проектов) по превращению университета в современный научно-образовательно-промышленный комплекс с *академическим ядром* и *междисциплинарной проектно-ориентированной периферией*, состоящей из множества сетевых инновационных высокотехнологичных структур и малых предприятий, активно работающих с заказами местных органов власти, промышленности, бизнеса и общества в целом.

В *академическом ядре* (АЯ) университета как его подсистеме разворачивается научно-образовательная деятельность, ориентированная на получение новых знаний, на использование знаний в учебном процессе, на повышение квалификации профессоров и преподавателей. В соответствии с Великой Хартией европейских университетов (1988 г.), основной задачей *академического ядра* университета является создание, изучение, оценивание и передача из поколения в поколение культуры при помощи научных исследований и обучения.

Междисциплинарная проектно-ориентированная периферия университета должна, на наш взгляд, включить в себя *профессионально-ориентированные модули* (ПОМ), направленные на изучение инженерного дела, на овладение другими профессиональными знаниями, адекватными изменяющимся потребностям и запросам общества. В европейских университетах уже практикуют два вида магистерских

программ: первый ориентирован на тех, кто желает приобрести *прикладные профессиональные навыки*, а второй тип рассчитан на тех, кто хочет посвятить себя *научно-исследовательской деятельности*, и, соответственно, развить аналитические навыки, освоить научное мышление, методологию исследования и т.д.

В качестве второй составляющей *Междисциплинарной проектно-ориентированной периферии* университета предлагаются *проектно-инновационные поля* (ПИП), ориентированные на комплексное сочетание исследовательской, проектной и предпринимательской деятельности. Например, в техническом университете Твенте (University of Twente), который сейчас занимает 6-е место в Европе среди вузов, активно ведущих инновационные работы в области прикладных наук, проектно-ориентированная периферия университета состоит из более 600 успешно функционирующих промышленных фирм! Это при том, что в университете обучается около 8,5 тыс. студентов, а профессорско-преподавательский состав насчитывает 1400 человек.

Как известно, вся система университетского образования оказала сильное влияние на формирование западноевропейской цивилизации. Университеты способствовали прогрессу в научной мысли, росту общественного самосознания и росту свободы личности. Несостоятельность многих современных (в том числе и украинских) университетов во многом проистекает из того, что они представляют собой наследие тоталитарного общества в виде иерархических хозяйственных структур, тогда как передовые университеты мира – сетевые. Бюрократизация отечественных университетов усиливается глубиной их иерархии: ректор→проректор, курирующий соответствующее направление деятельности вуза→декан, курирующий несколько кафедр→заведующий кафедрой, управляющий своими сотрудниками→профессора, доценты, ассистенты и пр. В американских университетах бюрократическая структура ограничена двумя уровнями: декан→профессора, т.е. декан взаимодействует непосредственно с «атомарными» профессорами; при этом никакого административного деления факультета на кафедры не существует.

Инновационной структурой в составе университета, существенно повышающей эффективность его деятельности, являются сетевые Кафедры УНИТВИН/ЮНЕСКО (UNITWIN/UNESCO Network Chair). Такая кафедра представляется нам как сквозной (пронизывающий АЯ, ПОМ и выходящий в ПИП) модульный элемент университетской структуры. Основываясь на футуристических технологических и педагогических принципах

(«опережающее» образование [1] и др.), на использовании новых идей и современных образовательных технологий, она позволит осуществлять подготовку новой генерации профессионалов, способных комплексно сочетать научно-исследовательскую, проектную и предпринимательскую деятельности. Сегодня программы «УНИТВИН/Кафедры ЮНЕСКО» охватывают уже более 854 учреждений в 134 странах мира. В Украине создано 13 кафедр (для сравнения, в РФ – 51): в Киеве – 7, в Харькове – 3, в Донецке, Одессе, Симферополе – по 1. Ежегодно ЮНЕСКО создает приблизительно тридцать новых сетей УНИТВИН и кафедр ЮНЕСКО по всему миру; большинство из них в университетах. Инновационным преимуществом кафедр УНИТВИН/ЮНЕСКО является то, что они открыты для широкого участия в их программах университетов и других учреждений высшего образования и науки, разнообразных неправительственных организаций всех стран-членов ЮНЕСКО.

Выводы. Университет может и обязан сыграть решающую роль в формировании глобального инновационного общества, развивая и интегрируя все три элемента «треугольника знаний» (образование, исследования и инновации), обеспечивая крупномасштабное инвестирование в человеческие ресурсы и осуществляя «трансфер знаний» в бизнес, государственные и общественные структуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ващекин Н. П. Ориентиры опережающего образования / Н. П. Ващекин, А. Д. Урсул // Социс. – 2000. – № 5. – С. 97.
2. Бергсон А. Здравый смысл и классическое образование / Анри Бергсон // Вопросы философии. – 1990. – № 1. – С. 163–168.
3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев / Сергей Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
4. О'Коннор Дж. Искусство системного мышления : Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем / Джозеф О'Коннор, Иан Макдермотт. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – 256 с.
5. Пигров К. С. Инновации и образование / К. С. Пирогов // Сб. материалов конференции. – СПб. : Санкт-Петербургское философ. об-во, 2003. – С. 11–15.
6. Смирнов В. А. Педагогика XXI столетия : тенденции развития / В. А. Смирнов. // Наука XXI століття, індустрія хай-тек і сучасна освіта : Тези виступів учасників Всеукраїнської наукової конференції (18–19 жовтня 2012 р.). – Суми, 2012. – С. 163–165.
7. Урсул А. Д. Эволюционные парадигмы и модели образования XXI века / Аркадий Урсул, Татьяна Урсул // NB : Педагогика и просвещение. – 2012. – № 1. – С. 1–67.

РЕЗЮМЕ

В. А. Смирнов. Университет: инновационный путь развития.

Главная миссия университетского образования традиционно состоит в решении интеллектуально-культурных задач общества. Современный университет является центром образования, науки и трансфера знаний. Обсуждается возможность его

трансформации в современный научно-образовательно-промышленный комплекс с академическим ядром и междисциплинарной проектно-ориентированной периферией. Показана целесообразность создания в университете сетевых кафедр УНИТВИН/ЮНЕСКО, которые открыты для широкого участия в их программах других учреждений высшего образования и науки, разнообразных неправительственных организаций всех стран-членов ЮНЕСКО.

Ключевые слова: образование, знания, устойчивое развитие, университет, инновация, кафедра ЮНЕСКО.

SUMMARY

V. Smirnov. University: innovative way of development.

Modern university education is the most important part of Education for a Sustainable Development (ESD). Intellectual and cultural problems which are solved by university education, are formulated long ago. According to Henri Bergson (The Nobel Prize in Literature, 1927), a main goal of university education is to relieve our thinking of automatism, to exempt it from forms and formulas, to restore in it free movement of thought. The substantiation of ways of university education development as a philosophical and pedagogical problem was considered still by S. Hessen (1887–1950) in the work «Principles of pedagogics. Introduction to applied philosophy» (1923).

Today the university is in crisis. The exit from it is possible through transition to a new, innovative paradigm of education. We suggest to realize the pilot project on transformation of the university structure, which is traditional for Ukraine, to a modern scientific, educational and industrial complex with the academic kernel and the interdisciplinary project-oriented periphery.

This periphery has to include two components: profession-oriented modules (POM) and project-innovative fields (PIF). The exit in PIF means implementation of new university mission – a transfer of knowledge. The transfer of knowledge is included by two main processes: commercialization of research results and realization of educational programs. It becomes possible only under a condition if at university the traditional directions of university activity – researches and education are realized at the highest level.

The important place in this complex is allocated for the UNITWIN/UNESCO Network Chairs which are open for broad participation in their programs of other institutions of higher education and science, various non-governmental organizations of all member countries of UNESCO. Such chairs can effectively use new ideas and modern educational technologies. It will allow to carry out preparation of new generation of the professionals capable in a complex to combine research, design and enterprise activity.

Key words: education, knowledge, sustainable development, university, innovation, UNESCO chair.

РОЗДІЛ II. СТРАТЕГІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА В СВІТІ

УДК [316.614+371.124] (430)

І. Б. Бойчевська

Уманський державний педагогічний
університет ім. Павла Тичини

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НІМЕЧЧИНІ

Стаття висвітлює особливості професійної соціалізації вчителів іноземної мови в Німеччині. Розглянуто історію розвитку закладів педагогічної освіти, що бере свій початок ще з 1707 року. Схарактеризовано особливості підготовки вчителів іноземної мови в Німеччині, а саме розглянуто заклади, в яких майбутні вчителі іноземної мови можуть отримати освіту, тривалість та організацію навчання. Наголошено, що внаслідок федеративного поділу Німеччини кожна федеральна земля може мати власні особливості підготовки вчителів. Зазначено, що вчитель іноземної мови повинен досконало володіти іноземною мовою, процесами викладання та навчання, мати гарні знання з історії, географії та культури тієї країни, мови якої він навчає.

Ключові слова: іноземна мова, учитель іноземної мови, професійна соціалізація, педагогічна освіта, професійно-педагогічна підготовка, магістратура, бакалаврат, підвищення кваліфікації, компетенція.

Постановка проблеми. В усі часи освіта виконувала соціальні функції. Декілька десятиліть тому «професіоналізм» був єдиною і винятковою метою функціонування системи освіти, що позначалося на вузькоспеціалізованому характері шкіл і змісті навчання. Пізніше стала менш вираженою професійна орієнтація, окремі її ланки були зайняті тільки професійною підготовкою. В умовах сьогодення одна з основних функцій освіти – професійна соціалізація: молодь, яка здобуває освіту в навчальних закладах різних рівнів має бути конкурентоспроможною, повинна володіти достатніми професійними знаннями та вміннями. Особливої ваги набуває процес соціалізації вчителів, адже саме вони займаються вихованням і підготовкою майбутніх фахівців, без якої неможливо повноцінно брати участь у житті суспільства. Унаслідок проголошення на Барселонському саміті впровадження принципу «рідна мова плюс дві іноземні» та «індикатора лінгвістичної компетентності», вивчення іноземної мови, якість її викладання, підготовка висококваліфікованих учителів іноземної мови та їхня професійна соціалізація набувають особливого значення.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти професійної соціалізації знайшли своє висвітлення в публікаціях вітчизняних науковців: А. Багаутдинова, І. Воробйової, Н. Гарашкіної, Н. Зверевої, О. Ірби, А. Краснопорової, Р. Серьожникової, І. Сидоренко, Н. Пархоменко,

Л. Яковицької та ін. Серед німецьких учених, які займаються проблемою професійної соціалізації, можна виокремити А. Бамма, Г. Вурцбахера, П. Гроскурта, В. Лемперта, К. Люшера, С. Рейнхарда, Х. Фреха, У. Шлотмана. Питання професійної соціалізації вчителів іноземної мови ще не було детально досліджено, проте підготовку педагогічних кадрів у Німеччині розглядали українські вчені: Н. Абашкіна, В. Базова, С. Бобраков, Т. Вакуленко, В. Гаманюк, Н. Колесніченко, В. Кравець, К. Кравченко, Н. Козак, Н. Махія, Т. Мойсеєнко, Л. Пуховська, А. Турчин та інші науковці. Дослідження процесу підготовки вчителів у вищих педагогічних школах є актуальним для німецьких дослідників: З. Бльомеке, Й. Шютценмайстер, Е. Терхарт, І. Геск, Х. Мехнерт, Г. Флах, У. Вишкон та ін.

Метою статті є визначення сутності та особливостей процесу професійної соціалізації вчителів іноземної мови в Німеччині.

Виклад основного матеріалу. Професійна соціалізація стала предметом активних досліджень у Німеччині в 60-х роках минулого століття. Професійну соціалізацію визначали як процес, який відбувається в межах соціальних структур і має наслідки як для особистості, так і для соціуму [7, 483]. Тоді було помічено, що внаслідок постійних змін структури професій та умов праці професійна соціалізація триває протягом усієї професійної діяльності. Дослідження у сфері професійної соціалізації були покликані відрізнити цей процес від процесу професійної освіти та професійної кваліфікації. Адже професійна освіта є більш-менш систематичним і методичним набуттям знань та навичок праці, а кваліфікація – це передача професійних знань і вмінь у контексті специфічної організації підготовки та навчання [7, 484]. Ми розуміємо *професійну соціалізацію* як складний процес професійного становлення й розвитку особистості під час навчання і трудової діяльності у взаємозв'язку з вимогами та умовами трудового процесу, під час якого відбувається засвоєння особистістю знань, умінь, мотивів, орієнтацій, зразків поведінки та компетенцій, що виявляються й використовуються під час професійної діяльності.

Професійна соціалізація вчителів тісно пов'язана з системою освіти, з суспільним та політичним життям. Відтак підготовка вчителів та їхня професійна соціалізація відіграє стратегічну роль у підготовці Європейської освітньої системи до викликів сьогодення. Учителі іноземної мови мають особливе завдання розвивати знання й уміння студентів у контексті відповідної мови та культури. Мета діяльності вчителів іноземної мови полягає в тому, щоб навчити учнів розуміти навколишній світ, спілкуватись крізь лінгвістичні та культурні кордони [8, 3].

Педагогічна освіта в Німеччині має багате історичне підґрунтя. Першими спробами створення спеціальних закладів для підготовки вчителів були педагогічні семінарії, засновані А. Г. Франке в 1707 році. Їхньою особливістю було те, що в основу покладалася наукова підготовка майбутніх учителів, тоді як практична підготовка до уваги майже не бралася. Філантропісти, представники найпрогресивнішої педагогічної течії Німеччини, зробили наступний крок у справі підготовки майбутніх педагогів, висунувши вимоги до спеціальної підготовки. Завдяки їхній багатогранній діяльності, оригінальним методам, ґрунтовному знанні мов відобразились найкращі сторони німецької школи [5].

Метою професійно-педагогічної підготовки вчителя іноземної мови в Німеччині на сучасному етапі є професійна мотивація, здатність до міжкультурного навчання й до діалогу, підвищення своєї кваліфікації, здатність бути посередником між культурами, а не лише передавачем готових знань. З початку XXI століття підготовка вчителів повинна включати такі аспекти, як: багатомовність, двомовні заняття, нове розуміння вчителя як консультанта з навчання, міжкультурне виховання, розробка шкільних програм, робота з літературою та зв'язок вивчення мови з практикою [2, 2].

Досліджуючи німецьку систему підготовки вчителів іноземних мов, слід мати на увазі той факт, що кожній федеральній землі властива своя система підготовки педагогічних кадрів, яка, у свою чергу, тісно пов'язана зі специфічними для кожної федеральної землі структурами шкільних систем. Відтак, педагогічна освіта Німеччини, на відміну від України, не є універсальною, а поділяється на відділення, які відповідають типам шкіл – відділення початкової, головної, реальної школи, спеціальної, професійної школи або гімназії. Суттєвою відмінністю організації педагогічної освіти в Німеччині є лише стаціонарна форма навчання, що вказує на те, що вчитель має високу відповідальну посаду державного службовця. Однак під час підготовки вчителів іноземних мов частково використовуються форми дистанційного навчання: e-learning, blended-learning [1, 10]. Незважаючи на той факт, що підготовка вчителів у Німеччині з 80-х років XX століття відбувається переважно в університетах, існують і інші навчальні заклади, які здійснюють підготовку вчителів.

Відтак, у період сьогодення іншомовну педагогічну освіту можна отримати в 51 вищому навчальному закладі Німеччини, серед яких слід виокремити 6 педагогічних вищих шкіл у містах Фрайбург, Гейдельберг, Карлсруе, Людвігсбург, Швєбіш-Гмюнд, Вайнгартен. Найпоширенішою іноземною мовою, звичайно, є англійська. Французька мова вивчається в 42 навчальних

зкладах, іспанська – у 36, італійська – у 26, грецька – у 24, російська – у 21. Інші іноземні мови розподілилися так: польська – 4, чеська – 3, датська – 3, турецька – 2, норвезька – 1, голландська – 1, шведська – 1 [3, 13].

Українська дослідниця В. Базова наводить таку періодизацію підготовки вчителів іноземних мов у Німеччині: 1) XVI – XVIII ст. – заняття проводилися не професорами, а носіями мови; 2) XVIII – XIX ст. – університетська підготовка неофілологів для реальної школи; 3) XIX ст. – підготовка неофілологів для гімназій; 4) 20 – 60 роки XX ст. – упровадження диференційованої підготовки для навчальних закладів різних ступенів; 5) 90-ті роки XX ст. – і по теперішній час – підготовка в університетах на педагогічних відділеннях [1, 10].

Багаторівнева система підготовки вчителів передбачає наступні 2 фази навчання:

1) фаза бакалаврату (Bachelor-Stufe), що охоплює 6 семестрів та передбачає вивчення двох основних предметів, а також предметів за вибором і є науково-орієнтованою. Студенти посилено вивчають дидактику обраних ними на початку навчання предметів, педагогіку, проходять практику в школі;

2) фаза магістратури (Master-Stufe), що охоплює 4 семестри й закінчується державним іспитом і написанням магістерської роботи. Після державного іспиту настає етап підготовчої служби, який може тривати від 18 до 24 місяців й складається зі стажувань, підконтрольних і самостійних уроків у відповідних школах, а також педагогічних і спеціально-дидактичних семінарів.

Важливим моментом підготовки вчителів іноземної мови є підвищення кваліфікації. Якщо завданням перших двох етапів підготовки вчителів іноземної мови є професійно-педагогічна підготовка, то завдання підвищення кваліфікації полягає в поглибленні цієї підготовки, що має на меті не лише вдосконалення мовних навичок, а й цілеспрямовану, що виходить за межі змісту університетської підготовки, роботу з новітніми даними в області психолінгвістики та їх застосування у своїй професійній діяльності, вивчення й використання останніх технічних досягнень, методологічні інновації в галузі міжкультурного навчання, а також останніх досягнень прикладної лінгвістики [6, 552].

Навчання майбутніх учителів іноземної мови складається з дисциплін науково-професійного профілю, а саме: лінгвістики, літератури й літературознавства, практики мови і країнознавчого циклу [4, 7]. У вищих педагогічних навчальних закладах опановують зазвичай дві спеціальності,

не обов'язково споріднені. Так, майбутні вчителі іноземної мови можуть поєднувати вивчення двох іноземних мов; можливі також інші комбінації (наприклад, рідна мова та іноземна, іноземна мова та нефілологічна спеціальність – математика, біологія, економіка тощо). Щодо третьої спеціальності, то вона належить до наук психолого-педагогічного циклу.

Уже в ході навчання передбачається обов'язкова практична діяльність майбутніх Учителів у школі у вигляді проведення практичних занять. Заняття з іноземної мови є складним явищем, у якому взаємодіють різні чинники. Успіх заняття залежить від професіоналізму вчителя іноземних мов, а саме, його методичної компетентності, вміння раціонально сполучати у своїй роботі різні прийоми та техніки, свідомо й творчо застосовувати різні методики залежно від навчальної ситуації. Тому професійна соціалізація вчителів іноземної мови нерозривно пов'язана з набуттям компетенцій і знань: ґрунтового знання іноземної мови, процесів викладання та навчання іноземної мови; знання соціально-лінгвістичних і праґма-лінгвістичних аспектів мови та їх застосування; знання історії, географії, культури тих країн, у яких говорять мовою, що вивчається; здатність вибирати і забезпечувати навчальним матеріалом.

Останнім часом процес підготовки вчителів іноземної мови, а відтак і процес їхньої професійної соціалізації в Німеччині зазнав суттєвого вдосконалення за рахунок:

- підвищення вимог до опанування іншомовної, соціокультурної та комунікативної компетенції, через що в навчальних планах відводять більше годин на вивчення практичного курсу іноземної мови і країнознавства, детальне висвітлення даних про мову як соціальний та історичний феномен, методів літератури і літературно-історичних зв'язків;
- включення в навчальну програму додаткових дисциплін з метою розширення професійних шансів майбутніх учителів іноземної мови на ринку праці, унаслідок чого поліпшується «багатофункціональна кваліфікація» майбутнього вчителя іноземної мови завдяки отриманій додатковій кваліфікації (наприклад «Інформатика», «Економіка і менеджмент», «Переклад», «Літературний переклад»);
- започаткування раннього навчання іноземних мов, уведення другої та третьої іноземної мови ще на рівні шкільної освіти;
- навчання за кордоном, яке є невід'ємним елементом процесу іншомовної педагогічної освіти вчителів іноземної мови, оскільки допуск до їхньої роботи в навчальних закладах здійснюється тільки

для тих, хто пройшов хоча б через одну форму навчання у країні, мова якої вивчається з метою її подальшого викладання в навчальних закладах [4, 9].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, професійна соціалізація вчителів іноземної мови в Німеччині відбувається завдяки: вивченню наукових предметів та застосуванню методів, що мають основне значення для розвитку здатності працювати вчителем; орієнтації на науки про викладання та навчання спеціальних предметів; розвитку високого функціонального володіння мовою; розвитку здатності до роботи в групі, до спілкування, самостійного здобуття знань, проходження довготривалого стажування. Подальшого розгляду, на нашу думку, вимагають методи навчання іноземної мови в Німеччині.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базова В. І. Підготовка викладачів іноземних мов в університетах Німеччини : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. І. Базова. – Київ, 2012. – 22 с.
2. Базова В. І. Підготовка вчителів іноземних мов у Німеччині в умовах Болонського процесу [Електронний ресурс] / В. І. Базова. – Режим доступу : <http://er.nau.edu.ua/jspui/bitstream/NAU/1238/1/Bazova1.pdf>.
3. Базова В. І. Організаційні засади підготовки викладачів іноземних мов в умовах Болонського процесу [Електронний ресурс] / В. І. Базова. – Режим доступу : <http://er.nau.edu.ua/jspui/bitstream/NAU/1239/1/Стаття%20%20Базова.pdf>.
4. Колесніченко Н. Ю. Іншомовна педагогічна освіта Німеччини в умовах євроінтеграції: стан і проблеми модернізації [Електронний ресурс] / Н. Ю. Колесніченко. – Режим доступу : http://www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section1/article_kolesnichenko.pdf.
5. Махиня Н. В. Система професійної підготовки вчителя у Німеччині: тенденції становлення та розвитку [Електронний ресурс] / Н. В. Махиня. – Режим доступу : http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_30.
6. Bausch K.-R. Handbuch Fremdsprachenunterricht / K.-R. Bausch. – Basel, Francke, 1995. – 585 s.
7. Heinz W. Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research / W. Heinz // Felix Rauner, Rupert Maclean. – International library of technical and vocational education and training : Springer, 2009. – 1103 s.
8. Kelly M. The training of teachers of foreign language: Developments in Europe / M. Kelly. – Southampton, 2002. – 90 p.

РЕЗЮМЕ

И. Б. Бойчевская. Особенности профессиональной социализации учителей иностранного языка в Германии.

Статья освещает особенности профессиональной социализации учителей иностранного языка в Германии. Рассмотрена история развития учреждений педагогического образования, которая начинается еще с 1707 года. Охарактеризованы особенности подготовки учителей иностранного языка в Германии: рассмотрены учреждения, в которых будущие учителя могут получить

образование, продолжительность и организация обучения. Сделан акцент на том, что вследствие федеративного разделения Германии каждая федеральная земля имеет свои особенности подготовки учителей. Отмечено, что учитель иностранного языка должен превосходно владеть иностранным языком, процессами преподавания и обучения, иметь хорошие знания по истории, географии и культуре той страны, язык которой он преподает.

Ключевые слова: *иностраный язык, учитель иностранного языка, профессиональная социализация, педагогическое образование, профессионально-педагогическая подготовка, магистратура, бакалаврат, повышение квалификации, компетенция.*

SUMMARY

I. Boychevska. The peculiarities of foreign language teachers' professional socialization in Germany.

The article highlights the peculiarities of foreign language teachers' professional socialization in Germany. Professional socialization is defined as a complex process of personal professional formation and development during professional training and labour activity according to the requests and conditions of labour process, during which skills, knowledge and competences are acquired by the person. The history of pedagogical educational establishments' development, which has begun in 1707 with the formation of pedagogical seminaries, has been reviewed.

The peculiarities of foreign language teachers' training have been characterized, such as the variety of establishments in which future teachers can receive their education, duration and organization of training. It is said that according to the German federal structure each Land may have its own peculiarities in foreign teachers' training.

Nowadays there are 51 higher educational establishments, in which foreign pedagogical education can be received, 6 of them are pedagogical higher schools in Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe, Ludwigsburg, Schwebisch-Gmünd, Weingarten. It has been investigated that teachers' training consists of two periods: Bachelor's Degree training, which lasts 6 terms and Master's Degree training, which lasts 4 terms. Great importance has the period of postgraduate studies, the task of which is not only to improve language skills, but also to teach future teachers to use modern technologies and methodological innovations in the sphere of intercultural education. That's why teachers' professional socialization is completely connected with acquirement of knowledge and skills such as profound knowledge of foreign language, processes of foreign language teaching and training, knowledge of history and culture of the foreign country.

Recently the process of teachers' professional training and their socialization have been greatly improved thanks to the severization of requirements for the acquisition of foreign, sociocultural and communicative competence, addition of extra subjects to the curriculum, early foreign language teaching, introduction of second and third foreign language at school, education abroad.

Key words: *foreign language, foreign language teacher, professional socialization, pedagogical education, professional pedagogical training, Master's Degree training, Bachelor's Degree training, postgraduate studies, competence.*

Б. В. Год

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

«ІНТЕЛЕКУАЛЬНИЙ ТУРИЗМ» ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ (XIV–XVIII СТ.)

У статті схарактеризовано основні напрями «інтелектуального туризму» української молоді в XIV–XVIII століттях та вплив цього чинника на розвиток вітчизняної освіти. Визначено, якщо в XIV–XVI століттях українці віддавали перевагу італійським, польським і французьким університетам, то в XVII–XVIII століттях – англійським і, особливо, німецьким. Багато високоінтелектуальних представників тогочасної української еліти (козацької старшини, церковних і освітніх діячів) були вихованцями європейських вищих навчальних закладів, насичуючись передовими ідеями та ретранслюючи їх на українські землі, сприяли розвитку вітчизняної освіти й культури.

Ключові слова: інтелектуальний туризм, вітчизняна освіта, італійські університети, польські університети, французькі університети, англійські університети, німецькі університети, представники української еліти.

Постановка проблеми. Модернізація вітчизняної освітньої галузі на сучасному етапі відбувається в руслі тенденції до євроінтеграції вищої освіти. Інтенсифікація зв'язків між Україною та країнами Європи, збільшення прозорості кордонів сприяє посиленню проєвропейського вектору українського суспільства. Відповідно набуває популярності «інтелектуальний туризм», адже сьогодні все більша частина студентства віддає перевагу закордонним вищим навчальним закладам. До того ж, навчання українців у європейських університетах уже стало певною традицією; активізація ж цього процесу припадає на XIV–XVIII століття.

Аналіз актуальних досліджень. Питання залучення українців до європейського культурно-освітнього простору все більше привертає увагу науковців. Так, розвиток української культури в її нерозривному зв'язку та взаємозбагаченні з духовними надбаннями народів Європи вивчали В. Андрущенко, Ю. Богущкий, Ж. Безвершук та Л. Новохатько [2], В. Горський, О. Дзюба, А. Колодний, С. Кримський, В. Литвинов, В. Смолій та ін. [5]. Тривалі традиції діалогу української та західноєвропейської цивілізацій стали предметом наукового інтересу Л. Алексієвець [1], Л. Ваховського [3], І. Ісаєвич [4], В. Нічик [7; 8] та ін. У контексті дослідження досвіду навчання вітчизняної молоді в європейських вищих навчальних закладах на особливу увагу заслуговують праці В. Микитася [6] та Л. Нудьги [9].

Мета статті – схарактеризувати основні напрями «інтелектуального туризму» української молоді в XIV–XVIII століттях та вплив цього чинника на розвиток вітчизняної освіти.

Виклад основного матеріалу. Геополітичне розташування України протягом століть природним чином впливало на залучення українців до європейської системи цінностей. Перехід від ідейних домінант середньовіччя ознаменувався відмовою від догматизму й ізольованості, сприяючи відкритості європейського освітнього простору для іноземних громадян на основі здорової конкуренції навчальних закладів.

Перший вищий навчальний заклад на території України – Острозька слов'яно-греко-латинська академія, був заснований тільки в 1576 р. та й не міг вмістити всіх бажаючих. Тож українці, бажаючи підвищити свій освітній рівень, змушені були виїздити на навчання за кордон. За підрахунками відомого дослідника В. Микитася [6, 33], упродовж XIV–XVIII століть у європейських вищих навчальних закладах навчалося близько 5 тисяч осіб з України. Вибір же університетів залежав від багатьох чинників (його репутації, місця розташування, культурних традицій, особистих контактів, наявності земляцтва тощо), аналіз яких дозволяє говорити про основні напрями «інтелектуального туризму» української молоді в XIV–XVIII століттях.

Колискою європейської університетської освіти була Італія, культурно-освітні здобутки якої, особливо ідеї ренесансного гуманізму (зокрема, прагнення звільнити людську свідомість від диктатури церкви, привернути її увагу до вирішення світських, земних проблем, що сприяло секуляризації культури), значно вплинули на рівень розвитку всієї Європи, не оминувши й Україну. Риси гуманістичного світогляду знайшли відображення у вітчизняній духовній культурі, позначилися на розвитку філософії, мистецтва та освітянської практики, що стало можливо, у тому числі й за посередництва українців, які після навчання в італійських університетах ретранслювали набуті знання на Батьківщині. Проте погодимось з В. Нічик [8, 49–50], що культура італійського гуманізму була для українців надто світською, прагматичною та раціоналістичною, адже вони були ще не готові до такого різкого розмежування знання й віри, відходу від теологізму, якого досягли ренесансні мислителі (на роздробленій території України релігійні догми лежали в основі національної освітньої традиції та виховного ідеалу, а церковні інституції перебирали на себе певні державницькі функції).

Попри все італійські навчальні заклади відігравали роль міжнародних інтелектуальних центрів, що зберігали кращі традиції наукової та водночас релігійної толерантності. Так, з Болоньєю тісно пов'язана діяльність талановитого астронома й медика, королівського лікаря, поета, першого українського автора друкованої книжки, ректора Болонського університету Юрія Дрогобича (Котермака) та видатного композитора Максима

Березовського. Студентами Падуанського університету впродовж XIV–XVIII століть, як зазначає дослідниця Л. Алексієвець [1, 164], були близько 600 вихідців з України. Зокрема, тут навчався видатний оратор, публіцист, полеміст та історик Станіслав Оріховський-Роксолан. У Римській академії вдосконалював свою освіту відомий просвітник, філософ, богослов, письменник, ректор Києво-Могилянської академії Феофан Прокопович. Знаний письменник і мандрівник Василь Григорович-Барський побував у Венеції, Болоньї, Лорето, Барлетті та інших містах.

Болонський, а за ним Падуанський та інші італійські університети, були зразками республіканського типу вищої школи з увагою до світських наук, з виборним характером управління. За підрахунками Г. Нудьги [9, 137], майже 60 % студентства належало до світських верств населення. Саме на цей тип вищого навчального закладу орієнтувалися при заснуванні Краківського (Ягелонського) університету, визначного осередку польського гуманізму, наукового та культурного центру, територіально найближчого до українських земель. Досконало володіючи латиною, українці писали оригінальні твори, стали зачинателями гуманістичної латиномовної літератури та культури не тільки України, а й Польщі. Від часу заснування університету й до середини XVI століття тут навчалася близько 2 тисяч української молоді [6, 36]. Зокрема, тут здобували освіту латиномовний поет Павло Русин, церковний діяч, письменник-полеміст, ректор Київської братської школи Касіян Сакович, уже згадувані Ю. Дрогобич (Котермак) та С. Оріховський-Роксолан. Українські студенти Краківського університету заснували цілу «руську» колонію – значний культурний осередок, що зберігав і пропагував національні традиції. Частково саме цей навчальний заклад (його структура, навчальний процес, демократичні засади управління) став прикладом для українських шкіл вищого типу, у тому числі й для Києво-Могилянської академії.

Інших ідейних засад від початку заснування дотримувалися в Сорбонні (Паризькому університеті), вищому навчальному закладі монархічного типу, де найбільшій уваги надавали богослов'ю, а студентські права було урізано [9, 137]. Хоча здебільшого тут готували претендентів на вищі церковні посади, але й спрямовували студентів усіх націй до наукової діяльності, як це було з видатним церковним і освітнім діячем, архімандритом Києво-Печерського монастиря, митрополитом Київським, Галицьким і всієї Русі, засновником Києво-Могилянського колегіуму Петром Могилою та відомим мовознавцем Іваном Ужевичем [6, 37].

Вища освіта була можливістю прислужитися рідному народу, піднесенню його культури та освіти, примноженню духовних багатств. В

умовах активного наступу католицизму частина українських інтелектуалів (наприклад, письменник-полеміст Іван Вишенський) наполягали на неприпустимості вивчення «латинських наук»; представники компромісного підходу (як письменник Захарія Копистенський) заявляли, що, звертаючись до латинської науки, потрібно відкидати сміття й користуватися «чистим зерном» [9, 149], оскільки освіченість є необхідною умовою поступального розвитку суспільства. Переважна ж більшість українських культурно-освітніх діячів (наприклад, відомий церковний діяч, письменник, богослов Димитрій Ростовський (Данило Туптало)) визнавала необхідність навчання українців за кордоном, що дозволяло молоді утвердити активну життєву позицію та після повернення на Батьківщину якнайкраще прислужитися їй. Зазначимо, що вітчизняні інтелектуали реалізовували свій потенціал і за кордоном, стаючи відомими гуманістами, поетами, ораторами, астрономами, медиками, правознавцями, професорами, префектами та навіть ректорами провідних вищих навчальних закладів Європи (як Ю. Дрогобич (Котермак) у Болоньї чи І. Туробінський-Рутенець у Кракові).

У XVII столітті в українському суспільстві утвердилася тенденція до активної комунікації з європейською цивілізацією. Сприяло цьому процесу й зростання попиту на закордонну освіту серед представників української еліти, зокрема козацької старшини.

У цей період популярності набули університети Англії (Оксфорд і Кембрідж), окремих типів вищих навчальних закладів Європи – незалежні самоврядні корпорації, куди приймали тільки молодь з аристократичних родин. Так, у Оксфорді здобував освіту представник старовинного українського роду, соратник гетьмана Івана Виговського Юрій Немирич, а в Кембріджі (за порадою Петра Могили) – відомий культурний і церковний діяч, історик і книговидавець Інокентій Гізель [9, 189–190].

Нові інтелектуальні інтереси громадськості, зокрема й українського студентства, піднесення ролі світських наук забезпечили посилення авторитетності Віттенберзького, Гейдельберзького, Кенігсберзького, Лейпцігського, Страсбурзького університетів. Німецькі вищі навчальні заклади, пройняті духом протестантизму, були опозиційними до догматів католицизму й середньовічної схоластики. У XVIII столітті сюди активно виїздили на навчання представники козацької старшини, простих козаків і заможного селянства з Лівобережної України: до Віттенберга – М. Смотрицький, В. й І. Ханенки та ін.; до Кенігсберга – А. та М. Базилевичі, І. Данилевський, І. Кулябка, І. Максимович, Г. Милорадович, Ф. Туманський, І. Хмельницький та ін.; до Лейпціга – А. Безбородько, Г. та І. Козицькі,

М. Мотоніс, Г. Остроградський, Ф. Паскевич та ін. [5, 523-533]. Якщо до Кенігсберзького університету вступали бажаючи вдосконалити гуманітарну освіту, то до Страсбурзького приїздили переважно майбутні медики (інколи це були цілі групи випускників Києво-Могилянської академії).

Загалом у XIV–XVIII столітті вихідці з України навчалися майже в усіх університетах Європи (багато з них закінчували навіть по два–три вищі навчальні заклади), відчуваючи гостру потребу в підвищенні свого інтелектуального рівня. Погодимось з провідними вітчизняними дослідниками [2; 3; 4; 7], що поширення ідей гуманізму на території України сприяло посиленню інтересу до рідної культури, історії, мови, зародженню елементів національної свідомості народу, визначенню необхідності активного культурно-освітнього розвитку; ідеї ж епохи Просвітництва (зокрема, визнання головними людськими добродіями мудрості, розуму й знання) кристалізували прагнення українських інтелектуалів до модернізації суспільного життя. Здобувши нові знання та досвід, перейнявшись передовими європейськими ідеями в іноземних навчальних закладах, по поверненню на Батьківщину українці прагнули до вдосконалення вітчизняного шкільництва, науки та культури, що, передусім, позначилося на оновленні головних засад діяльності Києво-Могилянської академії та її «училищних колоній» (православних колегіумів), генераторів нової національної української еліти. Тривав інтенсивний процес творення культури нового часу, у межах якої створювалися оригінальні інтелектуальні надбання у сфері освіти й педагогіки, наукових знань і книгодрукування, літератури та мистецтва.

Висновки. Отже, висока культурна зрілість країн Європи, що кристалізувалася в епоху Відродження та Просвітництва, протягом століть привертала увагу світової громадськості до їх навчальних закладів. Якщо в XIV–XVI століттях українці віддавали перевагу італійським, польським і французьким університетам, то в XVII–XVIII століттях – англійським і, особливо, німецьким. Багато високоінтелектуальних представників тогочасної української еліти (козацької старшини, церковних і освітніх діячів) були вихованцями європейських вищих навчальних закладів, насичуючись передовими ідеями та привносячи (ретранслюючи) їх на українські землі, сприяли розвитку вітчизняної освіти й культури.

Таким чином, сучасна тенденція до «інтелектуального туризму» є логічним продовженням багатовікової традиції навчання української молоді в університетах Європи, що потребує подальшого поглибленого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексієвець Л. М. Києво-Могилянська академія у суспільному житті України і зарубіжних слов'янських країн (XVII-XVIII ст.): дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Л. М. Алексієвець. – Тернопіль, 1999. – 216 с.
2. Богуцький Ю. П. Українська культура в європейському контексті / Ю. П. Богуцький, В. П. Андрущенко, Ж. О. Безвершук, Л. Н. Новохатько ; [за заг. ред. Ю. П. Богуцького]. – К. : Знання, 2007. – 679 с.
3. Ваховский Л. Ц. Западноевропейская философия воспитания эпохи Просвещения : монография / Л. Ц. Ваховский. – Луганск : Альма матер, 2000. – 292 с.
4. Ісаєвич І. Д. Освітній рух в Україні XVII ст.: східна традиція і західні впливи / І. Д. Ісаєвич // Київська старовина. – 1995. – № 1. – С. 2–9.
5. Історія української культури : в 5 т. / ред. кол.: Б. Є. Патон (гол. ред.) [та ін.]. – К. : Наукова думка, 2000–2008. – Т. 3: Українська культура другої половини XVII–XVIII століть / ред. кол.: В. А. Смолій (гол. ред.) [та ін.]. – 2003. – 1246 с.
6. Микитась В. Давньоруські студенти і професори / В. Микитась. – К. : Абрис, 1994. – 288 с.
7. Нічик В. М. Гуманістичні і реформаційні ідеї на Україні (XVI – початок XVII ст.) : монографія / В. М. Нічик, В. Д. Литвинов, Я. М. Стратій. – К. : Наук. думка, 1990. – 382 с.
8. Нічик В. Києво-Могилянська академія і німецька культура / В. Нічик. – К. : Український Центр духовної культури, 2001. – 252 с.
9. Нудьга Г. А. На літературних шляхах (Дослідження, пошуки, знахідки) / Г. А. Нудьга. – К. : Дніпро, 1990. – 351 с.

РЕЗЮМЕ

Б. В. Год. «Интеллектуальный туризм» украинской молодежи как фактор развития отечественного образования (XIV–XVIII вв.).

В статье охарактеризованы основные направления «интеллектуального туризма» украинской молодежи в XIV–XVIII веках и влияние этого фактора на развитие отечественного образования. Определено, если в XIV–XVI веках украинцы предпочитали итальянские, польские и французские университеты, то в XVII–XVIII веках – английские и, особенно, немецкие. Многие высокоинтеллектуальные представители тогдашней украинской элиты (казацкой старшины, церковных и образовательных деятелей) были воспитанниками европейских высших учебных заведений, насыщаясь передовыми идеями и ретранслируя их на украинской земле, способствовали развитию отечественного образования и культуры.

Ключевые слова: интеллектуальный туризм, отечественное образование, итальянские университеты, польские университеты, французские университеты, английские университеты, немецкие университеты, представители украинской элиты.

SUMMARY

B. God. «Intellectual Tourism» of Ukrainian Youth as a Factor of National Education Development (14th – 18th century).

National education sector modernization at the present stage of education development is aimed at European integration. Intensification of relations between Ukraine and European countries, as well as increasing boarders' transparency enhance pro-European vector of Ukrainian society. Consequently, «intellectual tourism» grows more and more popular, since nowadays a lot of students give preference to foreign higher educational establishments. Moreover, outward mobility of Ukrainian students to European countries is a traditional phenomenon, the rise of which falls on 14th – 18th century.

The basic trends of «intellectual tourism» of Ukrainian youth in 14th – 16th century and the influence of this factor on national education development are analyzed in the article. Geopolitical situation of Ukraine has naturally influenced promotion of European values system in the country. The transition to ideological basics of the Middle Ages period was marked by rejection of dogmatism and isolation, encouraging openness of European educational area to foreign citizens, based on healthy competition of educational establishment. The choice of university depends on multiple factors (the reputation of educational establishments, location, cultural traditions, personal contacts, Ukrainian student fraternities).

In total, during the period of 14th – 18th centuries Ukrainian citizens were enrolled at almost every university in Europe (plenty of them graduated two or three establishments) as they felt an acute need to enhance their intellectual level. It is noted that in 14th – 16th centuries Ukrainians preferred Italian, Polish and French universities, while in 17th – 18th centuries English and German universities became popular. A lot of highly intellectual representatives of Ukrainian elite (Cossacks leaders, clergy, pedagogues studied at European educational establishments. Having acquired new knowledge and embraced innovative European ideas at the foreign educational establishments, they strived to enrich national schooling, science and culture upon their return to the homeland. It had a significant impact on functioning of Kyiv-Mogyla Academy and schools that followed its model (Orthodox collegiums), the generators of the new national elite of Ukraine. The intensive process of new culture formation continued, it facilitated original intellectual property enrichment in the spheres of education, pedagogy, scientific knowledge, publishing, literature and art.

Key words: *intellectual tourism, national education, Italian universities, Polish universities, French universities, British universities, German universities, the Ukrainian elite.*

УДК 371(436)

О. І. Денічева

Житомирський державний університет
імені Івана Франка

ПЕРЕДУМОВИ РЕФОРМУВАННЯ СЕРЕДНЬОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ АВСТРІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – ПЕРШОМУ ДЕСЯТИРІЧЧІ ХХІ СТОРІЧЧЯ

У статті йдеться про основні чинники реформування гуманітарної освіти в системі середньої освіти Австрії; проаналізовано шляхи трансформації змісту середньої гуманітарної освіти; визначено вплив міграційного потоку на зміни в системі гуманітарної освіти; наголошено на необхідності введення іноземних мов (мов мігрантів) у навчально-виховний процес гімназій; висвітлено важливість виховання гендерної рівності та релігійної толерантності серед дітей у середніх навчальних закладах, зокрема гімназіях; охарактеризовано розвиток двомовних напрямів навчання в системі середньої гуманітарної освіти та діяльність гімназій з білінгвальним напрямом навчання.

Ключові слова: *гуманітарна освіта, реформаційні процеси, трансформації, білінгвальна освіта, іммігранти, мова, соціальна рівність, релігійна толерантність.*

Постановка проблеми. В останні десятиріччя національні системи середньої освіти в країнах Західної Європи постійно перебувають у процесі реформування, що зумовлено, певною мірою, прийняттям Болонської декларації. Паралельно зі світовими тенденціями розвитку суспільства (і,

зокрема, його лібералізацією, інформатизацією, демократизацією, гуманітаризацією) європейські освітні системи переглядають ідеологію запроваджуваних реформ, випробовують новітні стратегії та шляхи модернізації навчально-виховного процесу, шукають оптимальні умови для надання якісної середньої освіти різним верствам населення. Глобалізаційні процеси західноєвропейського регіону традиційно впливають на реформацію середньої освіти Австрії. Ці процеси націлені на реструктуризацію середніх навчальних закладів, подовження терміну здобуття середньої освіти, реорганізацію шкільного дня, позитивні зміни у змісті гуманітарної освіти в гімназіях та ін.

Аналіз актуальних досліджень. Процес реформування гуманітарної освіти Австрії є предметом дослідження багатьох учених німецькомовного регіону. Так, наприклад, Е. Будзінські, Р. Брокмейєр, В. Міттер вважають, що реформи в системі гуманітарної освіти здійснюються в межах розвитку західноєвропейського політико-економічного простору [6; 5; 11]. Основна увага приділяється проблемі соціальної рівності і статусу серед дітей з різними релігійними переконаннями.

Вітчизняні вчені Т. Бондарчук [1] і М. Тадеєва [4], вивчають особливості реформування середньої гуманітарної освіти Австрії. Вони припускають, що з огляду на полікультурну ситуацію в країні, гуманітарна освіта призначена знаходити спільні та відмінні риси в мовній інтонації різних культур і виховувати шанобливе ставлення до стандартів життя й норм поведінки іншомовних народів.

Метою даної статті є вивчення передумов запровадження реформ у системі середньої освіти Австрії з огляду на їх ефективність для подальшого використання позитивного досвіду в системі вітчизняної гуманітарної освіти.

Виклад основного матеріалу. Деякі німецькомовні дослідники (Р. Брокмейєр, В. Міттер) розглядають проблему реформування системи гуманітарної освіти Австрії згідно основних складових становлення суспільства: економічної, соціальної, екологічної [5, 25; 11, 176–177]. Єдність цих складових є своєрідним джерелом для ідеологічних спрямувань реформаційних процесів у сфері освіти як Австрії, так і України.

Розвиток економіки Австрії значно вплинув на реформи змісту гуманітарної освіти в країні. Вступ Австрії до Асоціації вільної торгівлі в 1960 році надав їй можливостей для партнерських відносин з підприємствами інших країн. Це означало створення робочих місць, інвестиції у житлову сферу, розширення інфраструктури, співпрацю приватних підприємців із населенням на правових засадах. Паралельно з

цим австрійське економічне зростання спровокувало низку проблем, серед яких: нестача робітничих сил, потреба в досвідчених працівниках, міграційний потік, активний приріст населення (для яких німецька мова не є рідною). Тому австрійський уряд, у складі двох правлячих партій (Соціал-демократичної та Австрійської народної) обрав новий політичний та економічний напрям розвитку країни. При цьому представники *соціал-демократичної партії (SPÖ)* наслідували неоліберальні тенденції розвитку політики, економіки, освіти [8], а члени *Австрійської народної партії (ÖVP)* виступали як прибічники традиційного католицького світогляду, економічного неолібералізму та антисоціалізму [7].

В основу нового напрямку розвитку суспільства було закладено концепцію австрійського лібералізму (К. Менгер, Л. Мізес, Ф. Гайек). Згідно з його ідеями суспільство розглядалось як простір взаємозв'язків особистостей, де пріоритетом вважалось досягнення індивідуальних цілей.

Ефективність запроваджених реформ зумовила економічне піднесення Австрії періоду 70-х років ХХ століття, що, в свою чергу, спровокувало ріст трудової імміграції (як легальної, так і нелегальної). Міграційний потік складав невизначену кількість низькокваліфікованих працівників, які не прагнули здобути вищу освіту. Іммігранти створювали окремі осередки з власною культурою, релігією і традиціями. Це і спричинило, на думку більшості австрійських політиків і педагогів (зокрема, Е. Геррер, К. Шмід, Г. Херберт), необхідність реформування австрійської гуманітарної освіти періоду 60–70-х років ХХ століття.

Австрійський дослідник, політик А. Добарт вважає, що багатомовне австрійське суспільство потребує детального вивчення мовного питання в таких аспектах, як мова навчання, культура мовлення, мова релігійних спільнот тощо, в контексті глобалізаційних процесів, які впливають на реформування систем освіти європейських країн, і, зокрема, Австрії. Він акцентує увагу на тому, що в Австрії у другій половині 80-х років ХХ ст. усвідомили важливість запровадження інновацій у сферу гуманітарної освіти, оскільки це сприяло співпраці з іншими європейськими країнами в науково-освітній, культурній та економічній сферах. З огляду на ситуацію та завдяки підтримці Ради Європи, Євросоюзу та ЮНЕСКО у 1994 році в австрійському м. Грац був організований Європейський центр сучасних мов (The European Centre for Modern Languages) [10, 5–6].

Основними принципами роботи центру було обрано: регулювання освітньої мовної політики європейських країн-учасниць Євросоюзу; узгодження та стимуляцію введення інноваційних педагогічних технологій у процес

вивчення іноземних мов; запровадження Європейського Мовного Портфелю (The European Language Portfolio) для різних соціальних груп; надання широких можливостей для опанування обраної індивідом мови навчання.

Відзначимо, що діяльність Європейського центру сучасних мов вплинула на шлях реформування середньої гуманітарної освіти Австрії. Зокрема, в гуманітарних гімназіях (державних, приватних, конфесійних) розпочався процес професіоналізації навчально-виховного процесу та підготовки молоді до вступу у вищі навчальні заклади. Важливим у цьому процесі стало прийняття в Австрії положення «Про автономність годин для навчального плану» (Schulautonomie Lehrplanbestimmungen) [9, 10]. Це уможливило зосередження наукової діяльності Європейського центру сучасних мов на розвитку двомовних напрямів навчання та дозволило модифікувати навчальні програми для дисциплін філологічного циклу. Зазначене положення надало можливість організувати навчально-виховний процес мовами дітей мігрантів, для яких німецька була другою іноземною. Проте реалізація даного проекту зазнала певних труднощів:

- навчання у школах і гімназіях мало відбуватися з урахуванням різної конфесійної належності дітей іммігрантів;
- постала проблема соціального статусу дітей іммігрантів;
- виявилися суттєві відмінності на рівні початкової освіти дітей, які легально і тимчасово знаходилися в країні.

Отже, з метою уникнення протиріч у вирішенні питань соціального статусу й неоднаковості релігійних переконань у навчально-виховному процесі політично значимі партії Австрії (СДП та АНП) запропонували власні шляхи реформування системи освіти.

Як вважає Е. Будзінські, соціал-демократи прагнули ввести в дію ідею реформування змісту середньої освіти на засадах справедливої соціальної й економічної рівності індивідів у суспільстві, що мало виражатись у наданні дітям іммігрантів однакових прав з австрійцями у процесі отримання середньої освіти.

Представники СДП Австрії виступали за введення змін у селективному характері середньої освіти [6, 283]. Зміни повинні були торкнутися лінії трансферу учнів:

- з початкової (Volksschule) до середньої школи;
- із середньої (Gesamtschule, Hauptschule, AHS-Unterstufe) до старшої (AHS-Oberstufe, BHS, BMS).

Соціал-демократи мали на меті створити інтегровану школу, продовжити термін молодшої середньої освіти (Sekundarstufe I) на рік і

перерозподілити учнів на класи згідно їх інтересів, набутих навичок і певного практичного досвіду не з 10, а з 14 років [6, 284].

Натомість, представники АНП відстоювали ідею збереження селективного характеру середньої освіти, тобто трансфер від початкової школи до середньої (1) і від середньої до старшої (2), причому закінчення початкової школи (Volksschule) окреслювалося чітким розподілом учнів на гімназії різного типу (Gymnasium, Realgymnasium, Wirtschaftskundliches Realgymnasium) і головну школу (Hauptschule). Таким чином, запропоновані соціал-демократами реформаційні процеси не втілилися в життя. Проте думка про створення єдиного типу середньої школи періодично відстоювалась освітянами в наступні десятиріччя.

У цій ситуації Міністерство Науки, Культури і Освіти Австрії запровадило низку трансформацій, які збалансували певні протиріччя:

- створення нового навчального плану «Курикулум 2000» (Lehrplan 2000), який передбачав продовження терміну вивчення іноземних мов та розширення їх кількості на нижчому і вищому ступенях у гімназіях різного типу;
- запровадження пілотного проекту «Політична освіта і Новітня історія» (Politische Bildung und Zeitgeschichte) для підвищення зацікавленості учнів у вивченні політичного й історичного життя Австрії;
- введення освітніх стандартів (Bildungsstandards) у 4 та 8 класах навчальних закладів різного типу (в основній школі, гімназіях) у формі іспитів з німецької та англійської мов, математики.

Зазначені вище заходи надали можливість дітям іммігрантів здобути якісну освіту рідною мовою та мати право обирати мову навчання. Паралельно з цим, починаючи з початкової школи, вивчення німецької мови здійснюється з 1-го класу, що значно полегшує вибір батьками гімназії гуманітарного напрямку. Актуальності в ході вибору набувають гімназії, де є білінгвальні класи навчання (наприклад, гімназія у м. Іннсбрук – *Akademisches Gymnasium Innsbruck*).

Вітчизняні педагоги Т. Бондарчук і М. Тадеєва, схиляються до думки, що білінгвальна освіта сприймається європейським науковим суспільством як засіб досягнення взаєморозуміння неоднакових за етнічним походженням соціальних груп. Багатомовна й полікультурна ситуація в багатьох європейських країнах, і, зокрема, в Австрії, спрямовує білінгвальне навчання на зменшення суперечностей на підставі розбіжних поглядів (насамперед, релігійних) з метою становлення толерантного культурного середовища в Західній Європі: знаходження спільних і відмінних рис у різних культурах;

виховання шанобливого ставлення до стандартів життя і норм поведінки іншомовних народів. Учені вважають, що білінгвальна освіта розвиває комунікативні навички (вербальної та невербальної комунікації), які полегшують спілкування індивіда в багатомовному соціумі, що формує інтеркультурну компетентність, створює умови для вільного вибору майбутньої професії [1, 160; 4, 239].

Супутнім фактором важливості існування білінгвальних класів і шкіл в Австрії можна вважати виховання гендерної рівності та релігійної толерантності серед дітей іммігрантів з Турції, Китаю, ОАЕ. У межах проекту «Віденська білінгвальна школа» зазначається, що для виховання релігійно та культурно обізнаного індивіду в умовах багатомовного суспільства необхідне набуття ним певних мовних і культурних навичок рідною мовою: наприклад, формування міжособистісної комунікативної та інтерактивної компетентностей, когнітивної гнучкості, що полегшує процес пізнання іншомовного суспільства [12, 13; 14].

Звернімо увагу на те, що навчання в білінгвальному напрямі в Австрії здійснюється на всіх рівнях системи середньої освіти (початковому та середньому). Після закінчення середнього навчального закладу учні складають іспити та отримують атестат і можливість вступати до вищих навчальних закладів. Підкреслимо, що існують умови до зарахування в білінгвальну школу: співбесіда з батьками, дитиною; наявність базових знань з іноземної мови. Основними білінгвальними напрямками в Австрії є німецько-англійський, німецько-французький (також є німецько-італійський та німецько-іспанський).

Як зазначає Т. Бондарчук, навчально-виховний процес в австрійських білінгвальних школах відбувається двома мовами: мовою інструкцій – англійською (або іншою іноземною залежно від обраного напрямку) та німецькою. Проте навчання реалізується з урахуванням іншомовності дітей, які відвідують заклад. Так, на уроці з багатьох предметів у класі знаходяться два педагога: англійськомовний і німецькомовний (австрійський педагог консультує дітей, коли виникають мовні бар'єри). Істотного значення в навчально-виховному процесі набуває той факт, що на заняттях з гуманітарних дисциплін (наприклад, історія, географія) присутність двох учителів (різномовних) полегшує аналіз матеріалу враховуючи соціальний статус, релігійну різноманітність та гендерну рівність серед дітей [1, 162]. Відзначимо, що усвідомлення індивідом гендерної рівності в оточуючому середовищі залежить від правильного, коректного відношення до поняття

«гендерна рівність», що розвиває культуру нації та прискорює успіх співробітництва у світовому економічному просторі.

Запровадження позитивного австрійського досвіду в Україні передбачає врахування реалій, що існують у системі вітчизняної іншомовної середньої освіти. На думку Р. Гришкової, вона (іншомовна середня система освіти) видозмінюється паралельно з європейськими реформаційними процесами. Вивчення іноземних мов відбувається, як і в інших країнах, на основі положень «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» [2, 145]. За матеріалами документу навчання повинно здійснюватись у двох контекстах: політичному й культурному (в якому існує мова). Спільність вибору мети і завдань опанування мовними дисциплінами в таких країнах, як Австрія, Велика Британія, Україна, Росія, Франція, Німеччина та ін., спрямоване на зниження агресивності настрою молоді до іншомовного населення, різних релігійних вірувань, культурних традицій і звичаїв. У майбутньому це змінить освітній напрям розвитку соціуму в Європі з метою стабілізації політико-економічного становища в багатьох країнах [3, 1; 2].

Однією з умов приєднання України до європейського соціуму є продуктивне вивчення мов провідних країн, зокрема, англійської, німецької та французької. З огляду на це, вітчизняна система середньої освіти пропонує навчання в білінгвальних класах (наприклад, у м. Києві, Севастополі та ін.), де вивчення певних предметів здійснюється двома мовами, причому навчально-виховний процес не здійснюється постійно однією мовою (англійською). Українські педагоги присутні на заняттях у разі необхідності перекладу і консультування. Подібним чином організовується навчання і в гуманітарних гімназіях та спеціалізованих школах з поглибленим вивченням іноземних мов (наприклад, у м. Житомирі, Чернівцях, Одесі та ін.). Уведення першої іноземної мови (англійської) здійснюється в них із 1 класу. Паралельно у 5-му класі вводиться друга іноземна мова (наприклад, німецька).

Висновки. Підсумовуючи сказане, можна зробити висновок, що передумовами реформування гуманітарної освіти в Австрії стали:

- економічний розвиток, який спровокував низку змін у системі середньої освіти;
- міграційний потік (легальний і нелегальний);
- різний соціальний статус учнів-дітей мігрантів, які перебувають у країні легально і тимчасово;
- належність учнів до різних конфесій.

Унаслідок існування зазначених освітньо-соціальних реалій в Австрії відбулася низка реформ, ініційованих урядом у складі партій СДП і АНП. Стрімкий економічний розвиток зумовив профілізацію на етапі старшої школи; стрімкість руху міграційного потоку окреслила необхідність уведення у навчально-виховний процес нових предметів (мовних дисциплін). Відмінності в соціальному статусі та конфесійній приналежності дітей мігрантів спрямували реформаційні процеси в системі гуманітарної освіти на введення низки змін, до яких належали: новий навчальний план, програми з вивчення іноземних мов, пілотні проекти тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боднарчук Т. В. Моделі білінгвальної освіти у досвіді діяльності сучасної школи / Т. В. Боднарчук // Вісник Львівського національного університету ім. І. Франка. Серія педагогічна. – Львів, 2007. – Вип. 22. – С. 212–219.
2. Гришкова Р. Іншомовна освіта в Україні у контексті євроінтеграції [Електронний ресурс] / Р. Гришкова. – Режим доступу : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/economy/2006/40-27-24.pdf>
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання 3 14 / За ред. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Тадеєва М. Система сучасної іншомовної освіти в школах Австрії / М. Тадеєва // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук.пр. / за ред. В. І. Сипченка. – Спец. вип. 5. – Ч. І. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – С. 238–248.
5. Brockmeyer R. Reform Experiences and Development Perspectives / R. Brockmeyer // Evaluation of Educational Innovations. – OECD/CERI-Seminar, Dillingen : Verlag Klett-Cotta, Stuttgart, 1977. – 249 p.
6. Budzinski E. Whatever Happened to the Comprehensive School Movement in Austria? / E. Budzinski // Comparative Education, 1986. – № 3. – V. 22. – P. 283–295.
7. Die Österreichische Volkspartei (ÖVP) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oevp.at>.
8. Die Sozialdemokratische Partei Österreichs (SPÖ) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.spoe.at>.
9. Feigl S. Informationsblätter zum Schulrecht. Teil 4 : Schulautonomie / S. Feigl. – Jugend & Volk Ges.m.b.H., Wien, 2000. – 83 s.
10. Little D. 8th European Language Portfolio Seminar (ELP) Graz – Austria, 29 September (2 pm) – 1 October (6 pm) 2009 // Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur : Graz, Language Policy Division, 2009. – 40 s.
11. Mitter W. Ansätze eurozentrierter Reformen im Sekundarschulwesen / W. Mitter // Zukunft der Bildung in Europa: nationale Vielfalt und europäische Einheit Schleicher K. – Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1993. – S. 175–197.
12. Perspektiven bilingualer Bildung in Europa – am Beispiel der First Vienna Bilingual School Wendstattgasse auf Grundlage eines Evaluierungsberichtes erstellt von Carol Morgan, University of Bath [Електронний ресурс] / Franz Schimek, Wien. – S. 45. – Режим доступу : http://first-vbs.schulweb.at/folder/24/evaluierungsbericht_carol-morgan.pdf

РЕЗЮМЕ

О. И. Деничева. Предпосылки реформирования среднего гуманитарного образования Австрии во второй половине XX – первом десятилетии XXI века.

В статье говорится об основных факторах реформирования гуманитарного образования в системе среднего образования Австрии; проанализированы пути трансформации содержания гуманитарного образования; определено влияние миграционного потока на изменения в системе гуманитарного образования; отмечена необходимость введения иностранных языков (языков мигрантов) в учебно-воспитательный процесс гимназий; освещена важность воспитания гендерного равенства и религиозной толерантности среди детей в средних учебных заведениях, в частности, гимназиях; охарактеризовано развитие двуязычных направлений обучения в системе среднего гуманитарного образования и работа гимназий с билингвальным обучением.

Ключевые слова: гуманитарное образование, реформационные процессы, трансформации, билингвальное образование, иммигранты, язык, социальное равенство, религиозная толерантность.

SUMMARY

O. Denicheva. Backgrounds of Austrian secondary humanitarian education reformation in the second half of the XX – the first decade of the XXI century.

The article deals with the main factors of humanitarian education reform in the system of secondary education in Austria. The education reformation is made pursuant to the tendencies of modern society development. The influence of globalization process on humanitarian education reformation is determined. According to globalization the main changes (term prolongation of secondary education obtaining, school day reorganization, implementation of humanitarian activity projects) in the system of secondary education are shown.

Austrian government, consisting of two political parties: Social Democratic party and Austrian People's Party, elected a new policy in the system of education reforms. The fundamental ideas of Austrian liberalism concept were underlain in the basis of education reformation process. The Austrian liberalism content (in the sphere of society development) considers the relationships of individuals as a priority way of achieving social individual goals. Two parties (SDP and APP) submitted the courses of secondary education reformation: educational reforms based on justified social and economic individual's equality; and reformation process that reserve the Austrian secondary education selective character.

The ways of humanitarian education content transformation are analyzed. The migration influence on the humanitarian education changes is determined. The stream of migrants caused the formation of migrants' cultural centers in Austria. Language diversity was the key stone in the process of secondary education obtaining. The need of foreign languages introduction (immigrants' languages) to the school educational process is underlined. The problems of migrants' social status and the right of education are underlined. The importance of gender equality education and religious tolerance among children in the secondary schools, especially in gymnasiums, are highlighted.

The development of bilingual education in the system of secondary education is analyzed. Bilingual education is taken by the European society as the key factor in the process of regulating relationships between different religious and ethnic groups. The importance of bilingual classes existence in the system of secondary education is highlighted. Bilingual classes are aimed at decreasing social contradictions amid the native speakers and immigrants. Bilingual education is directed at developing cultural skills and knowledge in mother tongue. The work of gymnasiums with bilingual education is described.

Key words: *humanitarian education, reform, process, system, religious tolerance, bilingual education, bilingual classes, content transformation, development, social status.*

УДК 378.1«312»

О. Ю. Коржилова

Сумський національний аграрний університет

ВІДКРИТА ОСВІТА ЯК ГЛОБАЛЬНА ОСВІТНЯ СИСТЕМА: СТАН ТА РОЗВИТОК

У статті обґрунтовано сутнісні характеристики відкритої освіти як глобальної освітньої системи та визначено тенденції розвитку в сучасних умовах; виявлено основні чинники, що вплинули на процес розвитку відкритої освіти. Отже, в результаті дослідження було визначено, що головними характеристиками останньої є доступність, гнучкість, паралельність, модульність, інтернаціональність і координованість. Провідними тенденціями розвитку відкритої освіти є поступальне впровадження елементів відкритої освіти в традиційну освітню практику; удосконалення системи управління освітою і контролю її якості; розробка й впровадження в навчальний процес методів і засобів відкритого навчання.

Ключові слова: *відкрита освіта, цифровий контент, інформаційні технології, відкрите навчання.*

Постановка проблеми. Особливої актуальності набуває відкрита освіта в системі глобальної освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства, з застосуванням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, дистанційних форм навчання, опанування відповідних умінь, навичок і компетентностей. Якісну модернізацію освітньої галузі, передусім впровадження нових видів освіти, у тому числі й відкритої освіти, передбачає перехід до інформаційного суспільства. Так, про необхідність використання елементів відкритої освіти у вітчизняній освітній практиці наголошується в Посланні Президента України до українського народу (2010) [1]. Відсутність належного рівня готовності освіти країни до переходу на принципи відкритості зумовлює необхідність вивчення прогресивного зарубіжного досвіду впровадження відкритої освіти, обґрунтування її сутнісних характеристик, встановлення перспектив розвитку в міжнародному та національному контекстах.

Аналіз актуальних досліджень. Відкрита освіта – явище, що набуло значного розвитку протягом останнього десятиліття. Її значний потенціал щодо якісного оновлення освітньої сфери й еволюції суспільства пояснює активізацію наукового інтересу до предмета дослідження. Так, окремі характеристики відкритої освіти представлено в роботах Р. Бужикова, Л. Виноградова, О. Висоцької, Б. Шуневича. Встановленню її ролі в суспільному розвитку присвячено науковій праці О. Захарова, І. Колеснікової, А. Хуторського та ін. Окреслення основних завдань розвитку відкритої освіти

подано в дослідженнях В. Моїсєєва та Ж. Чупахіної. Проте феномен відкритої освіти залишається мало представленим у сучасній науково-педагогічній літературі й потребує подальшого вивчення.

Мета статті. Статтю присвячено обґрунтуванню сутнісних характеристик і визначенню тенденцій розвитку відкритої освіти в сучасних умовах.

Реалізація окресленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**: систематизація ключових ознак феномену відкритої освіти; характеристика основних чинників розвитку відкритої освіти; конкретизація актуальних завдань і напрямів, виявлення перспективного розвитку відкритої освіти.

Виклад основного матеріалу. Прискорення темпів науково-технічного прогресу, тенденція до інтеграції освітніх систем і формування європейського освітнього простору посилюють важливість відкритої освіти.

Першу форму відкритої освіти – Відкритий Університет – було створено у Великій Британії у 1969 р. З його появою пов'язані перші спроби обґрунтування сутнісних характеристик досліджуваного феномену. Передусім, термін «відкрита освіта» розкриває інституційну практику і програмні ініціативи з розширення доступу до освіти та навчання, що традиційно пропонуються в системі формальної освіти. Поняття відкритої освіти означає усунення бар'єрів у навчанні, тобто:

- 1) можливість кожної людини отримувати освіту незалежно від місця проживання, віку, національності, фізичного стану;
- 2) державну підтримку щодо здобуття освіти у вигляді різних пільг, стипендій;
- 3) застосування новітніх технологій навчання.

Представлене в українській сучасній науковій літературі трактування сутнісних характеристик відкритої освіти свідчить про існування різних точок зору на досліджуване явище.

Так, Б. Шуневич вважає термін відкрита освіта синонімічним з поняттям «електронне навчання», «он-лайнове навчання», «віртуальне навчання». Основними ознаками відкритої освіти дослідник називає інтерактивність і доступність освіти для всіх [2].

А. В. Хуторський розвиток відкритої освіти, особливо дистанційних форм навчання, співвідносить з так званою евристичною освітою, що реалізується за допомогою мережі Інтернет та базується на застосуванні учнями телекомунікаційних методів конструювання знань, набуття досвіду спілкування з усім світом [3].

А. Калмиков, О. Орчаков визначають поняття «відкрита освіта» як слабкоформалізовану освітню систему, у якій доступ до освітніх ресурсів

забезпечується кожному бажаному без перевірки вхідних параметрів знань (вступних іспитів), в якій використовуються технології (в тому числі дистанційні), що в максимальному ступені враховують бажання та можливості того, хто навчається. На їхню думку, завданням відкритої освіти є підготовка тих, хто навчається, до повноцінної та ефективної участі в суспільних і професійних сферах життя в умовах інформаційного суспільства [4].

Концепція відкритої освіти передбачає інтеграцію всіх способів засвоєння людиною світу; розвиток і включення в процеси синергетичних понять про відкритість світу, цілісності та взаємозв'язку людини, природи й суспільства; вільне користування різноманітними інформаційними системами, які відіграють таку саму роль у навчально-виховному процесі, як і безпосередній навчальний процес; особистісна спрямованість процесу навчання; розвиток інформаційної культури; зміну ролі викладача.

Таким чином, сутнісними характеристиками відкритої освіти є: доступність (можливість доступу до освіти різних соціальних груп); гнучкість (здатність слухачів навчатись у зручний час та у зручному місті); модульність (можливість сформувати індивідуальну навчальну програму, яка складається з набору незалежних курсів-модулів); паралельність (здійснення навчання одночасно з професійною діяльністю, без відриву від виробництва або іншого виду діяльності); економічність (економія витрат матеріальних, фінансових і людських ресурсів засобами використання технологій відкритої освіти); соціальна рівність (реалізація ідей соціальної рівності в освіті через отримання рівного доступу до її здобуття); інтернаціональність (можливість одержати освіту в навчальних закладах іноземних держав, не виїжджаючи зі своєї країни та надавати освітні послуги іноземним громадянам і співвітчизникам, які проживають за кордоном); координованість (упровадження посади наставника-консультанта й уведення функції координатора навчального процесу).

Відкрита освіта являє собою глобальну освіту, яку розуміють як цілісну міжнародну систему освіти (переважно вищої), що включає традиційні загальні компоненти на новій технологічній основі.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволив визначити пріоритетні завдання відкритої освіти: забезпечення слухачів засобами доступу до навчальних матеріалів відкритої освіти (засоби візуалізації, аудіо- і відеозв'язку, для забезпечення роботи з різноплановим освітнім контентом (як у межах самого навчального процесу, так і для підготовки до занять учителів і викладачів) [5]; організація менеджменту освітнього процесу, який здатний суттєво підвищити як рівень

поінформованості громадськості щодо стану справ у освіті, так і ефективність управління системою освіти; підвищення рівня освіти та освітніх послуг; забезпечення постійного оновлення навчальних засобів та технологій відповідно запитів слухачів відкритої освіти.

Важливими чинниками розвитку відкритої освіти виступають процеси інтеграції, демократизації та інформатизації суспільства. Відкрита освіта виступає змістовою складовою глобальної освіти й пов'язана, передусім, з побудовою мережевих форм освітнього простору, застосуванням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, дистанційних форм навчання, опануванням відповідних умінь, навичок і компетентностей [15]. Дистанційна структура навчання значно розширює навчальні можливості через уведення інноваційних форм, засобів навчання, розширення контингенту споживачів освітніх послуг. Зокрема, відкрита освіта надає можливість отримувати знання таким категоріям, як особи з обмеженими фізичними можливостями, люди, які не мають часу для перебування у ВНЗ, але бажають набути додаткових знань тощо. Відкрита освіта забезпечує гнучкий доступ до освітніх послуг з урахуванням географічних, соціальних і часових обмежень конкретних суб'єктів навчання, коли кожний може вчитися у зручній для нього час та у зручному місці. Особливо важливою є відкрита освіта як реалізація принципу навчання протягом усього життя. Для освіти дорослих, особливо в межах післядипломної педагогічної освіти, цей принцип розкривається в контексті настанови «навчатися, щоб навчати».

Аналіз сучасної наукової літератури з проблем розвитку відкритої освіти дозволяє встановити тенденції її розвитку: поступальне впровадження елементів відкритої освіти в традиційну освітню практику; забезпечення навчальних закладів системи середньої і вищої освіти якісною відповідною навчально-методичною базою, ресурсами відкритої освіти (різноманітні підручники й посібники, методичні матеріали для учнів і вчителів, студентів і викладачів у цифрових форматах, електронні публікації тощо); удосконалення методичного компоненту навчального процесу на базі застосування інформаційно-комунікаційних технологій, обміну цифровим контентом; удосконалення системи управління освітою і контролем якості, за допомогою використання сучасних інструментів моніторингу навчальних досягнень та освітньої діяльності в поєднанні з технологіями обміну освітнім контентом, здатним забезпечити істотно вищий рівень прозорості системи освіти.

Висновки. Отже, в процесі дослідження було визначено, що відкрита освіта набула значного розвитку в результаті суттєвих змін у суспільстві, а саме процесів інтеграції, демократизації та інформатизації суспільства.

Відкрита освіта, головними характеристиками якої є доступність, гнучкість, паралельність, модульність, економічність, інтернаціональність і координованість надає можливість кожній людині отримувати освіту незалежно від місця проживання, віку, національності, фізичного стану за допомогою застосування новітніх технологій навчання. Використання елементів відкритої освіти забезпечує не тільки доступ до цифрового контенту, а й сприяє вдосконаленню системи управління освітою та контролю її якості. Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що провідними тенденціями розвитку відкритої освіти є поступальне впровадження елементів відкритої освіти в традиційну освітню практику; удосконалення системи управління освітою і контролю її якості; розробка й впровадження в навчальний процес методів і засобів відкритого навчання.

Перспективами подальших розвідок вважаємо аналіз зарубіжних технологій відкритої освіти, спрямованих на удосконалення системи управління її якістю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Відкрита освіта: соціально-політичні і техніко-організаційні складові Послання Президента України Віктора Януковича до Українського народу. – 03.06.2010. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/news/17307.html>.
2. Шуневич Б. Обґрунтування наукової термінології з дистанційного навчання / Б. Шуневич // Вісник Львівського Національного університету. – 2003. – № 490. – С. 95–104.
3. Хуторской А. В. Концепция дистанционного образования [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/bde/dopol/russia/conzep.html>.
4. Орчаков О. О. Открытое образование [Електронний ресурс] / О. О. Орчаков, А. А. Калмиков. – Режим доступу : http://www.dist.mnpu.ru/distkurs/hip_dic/do/sl/s26.htm.
5. Кремень В. Г. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / В. Г. Кремень. – К. : Пед. думка, 2011. – С. 293.
6. Валуйський В. Статистика використання e-learning платформ в Україні [Електронний ресурс] / В. Валуйський. – Режим доступу : <http://uiite.kpi.ua/ua/about-dl/regions.html>.
7. Бужиков Р. П. Дидактичний потенціал інтернет-технологій в сучасній системі освіти / Р. П. Бужиков // Проблеми освіти. – 2011. – № 66. – С. 40–44.
8. Висоцька О. Є. Відкрита освіта як чинник випереджаючого розвитку суспільства [Електронний ресурс] / О. Є. Висоцька. – Режим доступу : <http://www.virtkafedra.ucoz.ua>.
9. Виноградова Л. А. Инновационные формы и методы изучения курса «органическая химия» в рамках заочной (открытой) формы образования / Л. А. Виноградова // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 9. – С. 78–79.
10. Захарова О. А. Открытые системы в дистанционном образовании / О. А. Захарова // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 2. – С. 111–116.

11. Колесникова И. А. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски / И. А. Колесникова // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 12–23.

12. Малькова Т. В. К вопросу об эволюции системы заочного обучения в российской федерации в контексте задач развития открытого образования: исторический опыт 1980–2000-х годов / Т. В. Малькова // Вестник Чувашского университета. – 2010. – № 2. – С. 54–62.

13. Моисеев В. Открытое образование: идеология формирования сети / В. Моисеев // Высшее образование в России. – 2002. – № 6. – С. 78–83.

14. Овчарук О. В. Концептуальні підходи до застосування технологій відкритої освіти та дистанційного навчання у зарубіжних країнах та їх роль у процесах модернізації освіти [Електронний ресурс] / О. В. Овчарук.– Режим доступу : <http://www.hghltd.yandex.net>.

15. Биков В. Ю. Інформаційний освітній портал «Діти України» / В. Ю. Биков, Ю. О. Жук, Н. Т. Задорожна, Т. В. Кузнецова, О. В. Овчарук // Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору : зб. наук. праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. – К. : Атака, 2004. – С. 5–17.

РЕЗЮМЕ

О. Ю. Коржилова. Открытое образование как глобальная образовательная система: состояние и развитие.

В статье приведены существенные характеристики открытого образования как глобальной образовательной системы и определены тенденции развития в современных условиях; выявлены основные причины, которые повлияли на процесс развития открытого образования. В результате исследования было установлено, что главными характеристиками последнего являются доступность, параллельность, модульность, интернациональность и координированность. Ведущими тенденциями развития открытого образования является постепенное внедрение элементов открытого образования в традиционную образовательную практику; усовершенствование системы управления образованием и контроля её качества.

Ключевые слова: открытое образование, цифровой контент, информационные технологии, открытое обучение

SUMMARY

O. Korzhilova. Open education as a global educational system: condition and development.

The paper analyzes the essential characteristics of open education, as the global educational system and determines its tendencies in present conditions; discovers the reasons that influenced the process of development of open education. The notion «open education» is treated by Ukrainian scientists differently. For example B. Shunevitch considers the notion «open education» to be synonymic to the notion «on-line education», «virtual education». He considers such characteristics as interactivity and accessibility the main ones of open education. Another scientist A. V. Khutorskoy correlates the development of open education, especially distant forms of education with such education which is realized with the help of internet that is based on the usage of communicational methods of designing the knowledge, getting the experience of communication with the whole world. The following scientists as A. Kalmikov and O. Orchakov determine the notion «open education» to be the educational system where the access to the educational recourses is given to every person without the examining his knowledge. The listeners here can use such technologies (including distant ones) which take into account the wishes and abilities of people. The main task of open education is the preparation of listeners to effective cooperation in professional spheres of life in the conditions of informational society.

Therefore it was defined that open education flourished in the result of definite changes of society such as the process of integration, democratization and informatisation of society. Open education with its following characteristics as accessibility, parallelity, modulation, internationalization and coordination and with the usage of new technologies of education gives the opportunity to every person to get the education without data of place of his residence, age, nationality, physical condition. The analysis of scientific literature let us to determine the leading tasks of open education: provide the listeners with the means of access to educational materials; organize the management of educational process which gives the opportunity to inform society about educational questions and raise the effective managing of educational system; raise the level of education and educational services; provide the continual renewing of educational means and technologies for the listeners of open education.

Key words: open education, digital content, information technologies, open learning.

УДК 378(438)

І. Б. Нестеренко

Уманський державний педагогічний
університет імені П. Г. Тичини

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ (НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ РОЗВІДКИ)

У статті проаналізовано науково-педагогічні розвідки, у яких досліджується питання модернізації змісту вищої педагогічної освіти в Республіці Польща за умов її входження у європейський освітній простір. У своїх працях вітчизняні та зарубіжні педагоги звертаються до проблеми пошуку нових підходів у підготовці педагогічних кадрів, конкурентоздатних на європейському та міжнародному ринках праці.

Аналіз наукових праць, присвячених вивченню цієї проблеми, дав змогу простежити загальні тенденції модернізації змісту вищої педагогічної освіти в Польщі, що може бути використаним у процесі реформування педагогічної освіти в Україні.

Ключові слова: модернізація, зміст вищої педагогічної освіти, тенденція, освітній стандарт, підготовка педагогічних кадрів, науково-педагогічна розвідка.

Постановка проблеми. Сучасний процес модернізації вищої освіти в Польщі як сфери соціальної практики та конструктивного чинника еволюції суспільства розпочався наприкінці 90-х років ХХ ст. за умов входження у єдиний європейський освітній простір. На законодавчому рівні визначено зміст, мету та стратегічні напрями реформування й модернізації всіх ланок освіти з метою її демократизації, гуманізації, відповідності світовим стандартам. Модернізація освіти стала пріоритетною в сучасному розвитку суспільства, оскільки вона віддзеркалює розвиток держави та є важливою складовою її національної безпеки.

Вивчення досвіду оновлення змісту вищої освіти в Польщі, де особлива роль відводиться підготовці вчителів для нової школи, має для української освіти особливе значення, що пояснюється тісними історико-культурними зв'язками та приєднанням обох країн до Болонського процесу.

Аналіз актуальних досліджень. За умов активного реформування й оновлення змісту освіти, які є характерними для практично всіх країн світу, концептуальні засади й вихідні положення модернізації змісту вищої педагогічної освіти стали предметом наукових розвідок таких вітчизняних педагогів, як В. Андрущенко, В. Кремінь, Б. Андрієвський, В. Бондар, О. Листопад, О. Мещанінова, О. Ничкало, Є. Суліма, В. Ковальчук, О. Катеринчук та ін.

Окремої уваги заслуговують дисертаційні роботи вітчизняних науковців, у яких висвітлені аспекти розвитку педагогічної освіти в Польщі, серед яких варто відзначити праці Г. Ніколаї («Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття)»), Л. Смірної («Соціокультурна компетентність у структурі підготовки учителів іноземної мови в Польщі»), В. Майбороди («Розвиток університетської освіти та науки в Польщі (кінець XX – початок XXI століття)»), Є. Нероби («Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі») [6; 8; 3; 5].

У розгляді змісту вищої педагогічної освіти в Польщі, а також етапів його модернізації у площині теоретичних і практичних пошуків польських науковців, варто виокремити такі тематичні блоки:

- професійна підготовка вчителя та етапи її модернізації (Ч. Банах, К. Денек, З. Квечінська, Т. Левовіцький, Й. Шемпрух, Р. Шульц, М. Теслюк, Р. Квашніца, М. Шиманський, М. Кішчак, Я. Пелаховський, М. Пом'яновська);
- вивчення питань стандартів підготовки вчителів (А. Вілкомірська, С. Квятковський, З. Ледуховський, Я. Павліковський, М. Роцький, С. Мацьол, М. Сусло, М. Табашевська та ін.);
- загальні проблеми підготовки вчителів (С. Кравцевич, Г. Квятковська, Б. Шліверський, Р. Квашніца, Б. Сташак, Т. Левовіцький);
- проблеми формування та розвитку професійної компетентності майбутніх учителів (М. Лукашевська, Б. Пітула, В. Стриковський, Ч. Банах, Е. Якубьяк-Запальська, К. Димек-Балцерека та ін.).

Метою дослідження є аналіз науково-педагогічних розвідок, пов'язаних із модернізаційними процесами змісту вищої педагогічної освіти Республіки Польща, що відбуваються в умовах входження країни в єдиний європейський освітній простір.

Виклад основного матеріалу. Вивчення наукових джерел свідчить, що, здійснюючи інтеграцію до єдиного європейського освітнього простору, сьогодні польські освітяни продовжують активно працювати над забезпеченням якості підготовки фахівців, конкурентоспроможних на

національному, європейському та світовому ринках праці. Польща оновлює педагогічну освіту, зміст і методи професійної підготовки вчителя, посилює взаємозв'язки між національними системами підготовки вчителів.

Теоретичну основу для модернізаційних процесів підготовки вчителів становлять такі європейські документи та доповіді, як: Концепція Європейського співтовариства та Концепція Ради Європи (1988 р.), Резолюції розбудови єдиного європейського освітнього простору, розроблені Парламентською Асамблеєю Ради Європи (1989 р.), рекомендації ЮНЕСКО та МОП (Міжнародна організація праці) «Становище і статус учителів» (1996 р.), рекомендації Ради Європи «Вивчення та викладання сучасних мов у Європі» (1998 р.), міжнародна наукова доповідь «Учителі й навчання у світі, що змінюється» (1998 р.), дослідження Міжнародної Академії Освіти та Міжнародного Бюро Освіти «Професійне навчання вчителя та його розвиток» (2008 р.), програми «Європейського центру професійної освіти» (2009 р.), доповідь Ради Європи «Результати стратегічної європейської співпраці у навчанні та професійній підготовці» (2009 р.).

Проведений аналіз науково-педагогічних розвідок польських науковців дав змогу виокремити такі етапи розроблення даної проблематики:

- *I етап (1990–1999 рр.)*, під час якого наукові інтереси дослідників зосереджувалися на нових концепціях, моделях та ідеях у підготовці вчителів (Г. Квятковська, Т. Левовіцький, М. Тешлюк, Р. Квашніца, Б. Пітула та ін.);
- *II етап (1999–2008 рр.)*, упродовж якого активізувалися дослідження, пов'язані зі змістом підготовки вчителя в епоху змін (З. Квечінський, С. Корчинський), освітніми стандартами підготовки вчителів у Польщі (А. Вілкомірська, А. Зелінська, Е. Вишневська, Т. Частковський), модернізацією змісту вищої педагогічної освіти (Г. Мороз, А. Вілкомірська, К. Денекта ін.), підготовкою вчителів до оволодіння педагогічними компетенціями (С. Влазло, М. Зайонц, В. Стриковський, М. Селатицький);
- *III етап (2009–2014 рр.)*, на якому науковці продовжують досліджувати проблематику вищезазначених тем, але, на відміну від другого й першого етапів, помітними доробками стають праці, пов'язані з підготовкою вчителя в контексті новоутворених у Польщі стандартів для педагогічної освіти (Р. Паржецький, Е. Вишневська, М. Секулович, М. Сисло та ін.).

Розглянемо підходи до модернізації змісту освіти, зосередившись на польській специфіці. У своїй праці «Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти» українські науковці В. Огнев'юк та С. Сисоєва зазначають, що для освітологічного аналізу, спрямованого на пізнання динаміки змін у сфері освіти та її підсистемах, на знаходження засобів розвитку країни не через ресурсно-сировинні галузі, а через найважливішу сферу людинотворення – сферу освіти, важливим є усвідомлення різного змісту понять «реформування» та «модернізація» [7].

Реформування освіти розглядається як необхідна передумова модернізації, коли закладаються концептуальні й нормативно-правові засади системних змін у сфері освіти відповідно до векторів розвитку, обраних суспільством. Реформа в освіті сприймається як переорганізація діяльності сфери освіти, спрямована на виконання нових завдань, як правило, на основі впровадження суттєво оновленої (чи нової) парадигми освіти [2].

Під модернізацією освіти розуміємо зміни, що підтримують і забезпечують динамічний розвиток освіти відповідно до цілей реформ, створення та реалізація адекватних до потреб суспільства моделей розвитку освіти, визначення напрямів досягнення мети, передбаченої освітніми реформами.

Академік НАПН України В. Андрущенко основу модернізації моделі педагогічної освіти визначає як сукупність ідей і підходів, серед яких провідними мають виступати: оптимізація й укрупнення змістових одиниць в умовах переходу від чотириступеневої до двоциклової системи підготовки фахівців на засадах компетентнісного підходу; перехід від енциклопедичної до компетентнісної парадигми освоєння змісту відповідної професії; ідея синергетизму в забезпеченні наступності, єдності та взаємопроникнення складових педагогічної й андрагогічної моделей організації та здійснення навчання студентів [1].

Досліджуючи питання, пов'язані з освітньою діяльністю, С. Мартиненко у своїй праці «Європейський простір вищої освіти: тенденції розвитку та пріоритети» окреслює провідні тенденції вищої освіти в європейських ВНЗ: могутнє оснащення сучасними *інформаційними технологіями*, включення в систему Інтернет; розвиток *дистанційної форми навчання* студентів; *університетизація* вищої освіти, інтеграція вищих навчальних закладів, як вітчизняних, так і міжнародних створення університетських комплексів; перехід на *освітні стандарти*, наближені до світових вимог; *значні зміни в освіті та умовах праці*, що викликають нагальну потребу в навчанні протягом усього життя [4, 266–269].

Не менш важливою тенденцією модернізації сучасної вищої освіти, на думку авторки, є *гуманізація змісту* освіти. Вона зазначає, що гуманоцентрична переорієнтація вітчизняної освіти під впливом світових і європейських вимірів передбачає формування фахівця, рівень підготовки якого гармонійно поєднує ключові компетентності, розвиток особистості відповідно до духовних цінностей національної та загальнолюдської культури [там само].

З метою модернізації підготовки вчителів, польські освітяни й науковці наблизили її до стандартів європейського освітнього простору, а також оновили її зміст для якісної підготовки майбутнього вчителя. Саме шляхом стандартизації вищої освіти країни Європейського Союзу формують єдиний освітній простір, що є головною метою Болонських домовленостей і фактором підвищення привабливості європейського ринку освітніх послуг.

Істотний внесок у вивчення проблеми вищої педагогічної освіти в Польщі зробила польська дослідниця Ева Вишневська, яка в одній зі своїх праць «Підготовка вчителів у Польщі у світлі чинних правничих норм і вимог сучасного ринку праці» наголосила на необхідності пристосування суспільства до вимог і потреб часу. Досліджуючи зміст педагогічної освіти, а саме стандарти підготовки вчителів у Польщі, учена велику увагу приділяє останній версії стандарту (називає його «свіжозапровадженим»), затвердженій 17 січня 2012 року. Вона переконана, що вдосконалення польського стандарту для педагогічної освіти, розроблення й упровадження механізмів порівняння вітчизняного та зарубіжного стандарту покликане необхідністю забезпечення досягнення й підтримки навчальними закладами високого рівня освіти [11].

Стандарти для підготовки вчителів розглядалися під час зустрічі, організованій 6 лютого 2004 року Центром методичної психолого-педагогічної допомоги у співпраці з Товариством розробки освітніх ініціатив у Польщі. Так, у доповіді на тему «Щодо освітніх стандартів» («Wokół standardów kształcenia»), представленій Анною Ренкавек, чітко визначалися знання, уміння й компетенції, котрих має набути студент на студіях, задля продовження навчання та самовдосконалення. Вирішення багатьох завдань, яких потребує зміст педагогічної освіти вчена вбачає в наданні вузам свободи у процесі створення навчальних програм, базованих на освітніх стандартах [9].

У своїй праці «Реалізація нових стандартів підготовки вчителів – ціль, роль та завдання» («Nowe standardy kształcenia nauczycieli – ich cel, rola,

zadania i dylematy realizacyjne») Малгожата Секулович підкреслює, що попередній спосіб підготовки вчителів не дозволяв студентам розширювати свої знання й уміння, на відміну від сучасного – пов'язаний з удосконаленням отриманих у попередньому модулі компетенцій. Основна мета оновленого стандарту педагогічної освіти – визначити нову професійну роль учителя, адаптовану до потреб сучасності [10].

У контексті аналізу робіт, пов'язаних із модернізацією вищої педагогічної освіти в Польщі, варто виділити діяльність польського Інституту громадських справ (Instytut Spraw Publicznych), у межах якого, на прохання Міністерства народної освіти та спорту в 2004 році здійснювалося дослідження, пов'язане з підготовкою вчителів у Польщі. Результати даного проекту вміщено в публікацію «Якість педагогічної освіти в Польщі» (2005 рік) за авторством Анни Вілкомірської. У ході даного дослідження вчителі, директори шкіл та викладачі багатьох навчальних закладів Польщі аналізували організацію навчального процесу та навчальні програми, що дало можливість польським науковцям провести оцінку існуючої системи підготовки вчителів, а також розпочати дискусію, пов'язану зі змінами та модернізацією змісту вищої педагогічної освіти в Польщі, як необхідної умови покращення якості навчання.

Висновки. Таким чином, модернізація змісту вищої педагогічної освіти розглядається багатьма європейськими й вітчизняними науковцями як один з ефективних шляхів підвищення рівня освіти, виведення її на новий, якісно вищий щабель розвитку. Проведений аналіз науково-педагогічних розвідок дав змогу виділити три етапи розроблення даної проблематики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття / В. Андрущенко, В. Бондар // Вища освіта України. – 2009. – № 4. – С. 17–23.
2. Катеринчук О. В. Модернізація системи освіти [Електронний ресурс] / О. В. Катеринчук. – Режим доступу : <http://intkonf.org/katerinchuk-ov-modernizatsiya-sistemi-osviti>.
3. Майборода В. Розвиток університетської освіти та науки в Польщі (кінець XX – початок XXI століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. С. Майборода. – К., 2011. – 29 с.
4. Мартиненко С. Європейський простір вищої освіти: тенденції розвитку та пріоритети / С. Мартиненко // Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія ; за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Віктора Огнев'юка, Світлани Сисоєвої. – К. : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. – 460 с.
5. Нероба Є. Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Єва Нероба. – К., 2004. – 379 с.

6. Ніколаї Г. Ю. Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Галина Юріївна Ніколаї ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2008. – 471 с.

7. Огнев'юк В. О. Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти / В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва // Рідна школа. – 2012. – № 4–5. – С. 44.

8. Смірнова Л. Л. Соціокультурна компетентність у структурі підготовки учителів іноземної мови в Польщі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ліна Леонідівна Смірнова ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2010. – 20 с.

9. Rękawek A. Wokół standardów kształcenia [Електронний ресурс] / A. Rękawek. – Режим доступу :

<http://isp.org.pl/files/15184530420359963001118066595.pdf>.

10. Sekułowicz Małgorzata. Nowe standardy kształcenia nauczycieli - ich cel, rola, zadania i dylematy realizacyjne [Електронний ресурс] / Małgorzata Sekułowicz. – Режим доступу :

www.kul.pl/files/581/.../Sekulowicz.pdf.

11. Wiśniewska Ewa. Kształcenie nauczycieli w Polsce a wyzwania współczesnego rynku pracy w świetle aktualnych regulacji prawnych / Ewa Wiśniewska // Edukacja a rynek pracy. Od procesów do efektów kształcenia. – Пlock : Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2012. – S. 103–135.

РЕЗЮМЕ

И. Б. Нестеренко. Модернизация содержания высшего педагогического образования в Польше (научно-педагогические разведки).

В статье проанализированы научно-педагогические исследования, в которых рассматривается вопрос модернизации содержания высшего педагогического образования в Республике Польша в условиях присоединения к единому европейскому образовательному пространству. В своих работах отечественные и зарубежные педагоги обращаются к проблеме поиска новых подходов в подготовке педагогических кадров, конкурентоспособных на европейском и международном рынках труда. Анализ научных работ, посвященных изучению данной проблемы, позволил проследить общие тенденции модернизации содержания высшего педагогического образования в Польше, что может быть использовано при реформировании педагогического образования в Украине.

Ключевые слова: модернизация, содержание высшего педагогического образования, тенденция, образовательный стандарт, подготовка педагогических кадров, научно-педагогическая разведка.

SUMMARY

I. Nesterenko. Modernization of the content of higher pedagogical education in Poland (scientific and pedagogical researches).

The article analyzes the scientific and educational researches connected with the questions of modernization of higher pedagogical education in Poland in terms of joining the European educational space. In his writings, native and foreign educators are turning to the issue of new approaches in the preparation of specialists, competitive in the European and international labor markets.

The reform of higher education in Europe has been on the agenda of European cooperation for a long time. The challenge of «modernising higher education» was presented forcefully by the European Commission in 2006.

The current process of modernization of higher education in Poland as a field of social practice and constructive factor in the evolution started in the late 90th century. The legislation defines meaning, purpose and strategic direction of reform and modernization of

all educational links to its democratization, humanization, according to world standards. Modernization of education is a priority in today's social development, reflects the development of the country and is an important part of its national security. The study of scientific sources indicates that, making integration into the common European education space Polish educators continue to actively work to ensure the quality of training in Europe. Poland renews teacher education, content and methods of training, strengthens the relationship between the national systems of teacher training.

In terms of active reform and renewal of educational content, the conceptual framework and assumptions of modernization of higher education became the subject of scientific studies of many local educators in Poland.

The modernization of the content of higher pedagogical education is seen by many European and native scientists as one of the most effective ways for improving the education level of its output to a new, qualitatively higher stage of development. The analysis of scientific and pedagogical investigations made it possible to distinguish three stages of the development of problem.

Key words: *modernization, the content of higher pedagogical education, tendencies, educational standard, teacher training, the scientific and educational research.*

УДК 378.147:81'25 (477)

К. М. Скиба

Хмельницький національний університет

ПЕРСПЕКТИВИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ВИШАХ УКРАЇНИ

Стаття присвячена проблемі впровадження європейських підходів до формування професійної компетентності студентів-перекладачів у процесі їхнього навчання у вищих навчальних закладах України. Компетентнісний підхід розглядається як перспективний і прогресивний для формування фахівця у сфері перекладу. Аналізуються підходи до тлумачення професійної компетентності вітчизняними й зарубіжними вченими. Досліджується структура професійної компетентності перекладача, розроблена експертною групою професійних перекладачів Європи та визначаються можливості зміни організації навчального процесу майбутніх перекладачів у вишах України з урахуванням європейського досвіду.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, професійна компетентність перекладача, компетенція, надання перекладацьких послуг, мовна компетенція, міжкультурна компетенція, тематична компетенція, інформаційна компетенція, технологічна компетенція.*

Постановка проблеми. Розширення міждержавних взаємин нашої держави та прагнення України посісти гідне місце в європейській і світовій спільноті ставить перед вітчизняною освітою низку завдань. Зростає потреба у підготовці фахівців міжкультурної та міжмовної комунікації, а саме перекладачів, які забезпечують комунікативну сторону взаємодії нашої держави з іншими країнами світу. Про важливість професії перекладача та його ролі в суспільстві неодноразово зазначали міжнародні

організації. Так, наприклад, чинний президент Єврокомісії Ж. М. Баррозу, у своїй промові відзначає, що: «... перекладачі є каталізатором інновацій, які сприяють збагаченню мов. Направду, переклад у сучасному глобалізованому світі став як ніколи найпотужнішим засобом і способом взаєморозуміння» [1]. Таким чином, відповідальна роль перекладача в сучасному суспільстві продовжує зростати.

У контексті умов сучасного глобалізованого суспільства підготовка фахівців сфери перекладу повинна зазнати якісних перетворень, які б забезпечили конкурентоспроможність випускників українських вишів спеціальності «Переклад» на європейському та світовому ринках праці і відповідали запитам сьогодення. Отже, виникає потреба в перегляді змісту навчання майбутніх перекладачів з урахуванням міжнародного досвіду. Так, інтегруючись у Європу, Україна зважає на Рекомендації Ради Європи, які акцентують увагу на професіоналізмі та якості знань фахівців. Експерти Ради Європи обґрунтовують свою модель спеціаліста на основі компетентнісного підходу, де він виступає плюрилінгвальною та полікультурною особистістю, здатною до співпраці на міжкультурному рівні [2]. Тому, сучасний випускник спеціальності «Переклад» повинен володіти низкою компетенцій, що входять до складу професійної компетентності, і які б допомагали йому вирішувати завдання професійної діяльності на міжнародній арені. Саме такого фахівця повинні сьогодні готувати виші України, орієнтуючись на високопрофесійну модель перекладача європейського зразка.

Аналіз актуальних досліджень. Питанням визначення професійної компетентності перекладача займались свого часу як вітчизняні, так і зарубіжні вчені: І. Алексєєва, Д. Гуадек, М. Кей, С. Кемпбел, В. Комісаров, Л. Латишев, Г. Мірам, Р. Міньяр-Белоручев, Л. Размжоу, Л. Черноватий, А. Чужакін, Y. Gambier, D. Kiraly, A. Neubert, A. Рум, С. Schäffner, R. J. Sim та ін. Проте, у більшості своїй вони звертали увагу переважно на якийсь один, найважливіший з їхньої точки зору, аспект (компетенцію), що входять до складу професійної компетентності фахівця у сфері перекладу, або ж їхня характеристика професійної компетентності перекладача не відповідає вимогам сучасного суспільства в умовах глобалізації та інформатизації, розширення економічної співпраці, міжкультурного обміну. Зрозуміло, що існуюча диверсифікація підходів до визначення професійної компетентності перекладача не сприяє чіткому визначенню дійсної сфери діяльності перекладача та формуванню його якісного профілю й компетенцій, необхідних для виконання професійної діяльності на високому рівні. Таким чином, сучасний європейський досвід у підготовці перекладачів,

орієнтований на запити міжнародної спільноти, може внести чіткість у структуру професійної компетентності перекладача.

Мета статті – розглянути підходи до тлумачення професійної компетентності фахівця вітчизняними й зарубіжними вченими та дослідити особливості структури професійної компетентності перекладача, розробленої групою експертів Генерального Директорату з питань перекладу при Єврокомісії.

Виклад основного матеріалу. На разі в українській та європейській освіті відбувається активне впровадження компетентнісного підходу. Відзначається, що саме у формування компетентності закладається ідеологія змісту освіти. Компетентнісний підхід не є новим і за час свого існування досліджувався багатьма вченими. На думку експертів Ради Європи, оволодівши відповідними компетенціями, які охоплюють певний рівень знань, умінь, ставлень, людина зможе здійснювати складні, багатофункціональні, поліпредметні, види діяльності; ефективно вирішувати відповідні проблеми, тобто стати спеціалістом, здатним реагувати на нові запити часу. Слід відмітити, що і зарубіжні, і вітчизняні дослідники наголошують на тому, що ключові компетентності нестабільні, мають змінну й динамічну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі.

Вважаємо за доцільне звернутися спочатку до досліджень проблеми компетентності, проведених провідними українськими дослідниками: С. Гончаренко (тлумачення явища компетентності), І. Тараненко (компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань), А. Василюк (сучасні підходи до компетентності вчителів у Польщі), І. Ящук (життєва компетентність особистості) та інші. Отже, компетентність та її структура тлумачиться дослідниками з різних позицій. У вузькому розумінні вона трактується як володіння знаннями, що дозволяють судити про будь-що аргументовано, професійно, висловлювати авторитетне судження. З іншого боку, компетентність розглядається як рівень досягнення компетенцій, стосовно яких фахівець має належні знання й досвід. Професійна компетентність фахівця була предметом розгляду в дослідженнях О. Антонової, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Л. Карпової, Н. Кузьміної, О. Ломакіної, А. Маркової, Г. Монахова, Н. Ничкало, М. Павлютенкова, А. Пискунова, М. Розова, В. Сластьоніна. У сучасних зарубіжних наукових дослідженнях, зокрема у працях сучасних американських учених Р. Ашер, І. Московіц, С. Отер, І. Стекіч проблема визначення професійної компетентності також знаходить своє відображення і вбачається як система знань і вмінь,

необхідних для здійснення професійної діяльності. З іншого боку, М. Вудкок, Д. Френсіс та американський учений Дж. С. Старк вважають, що професійна компетентність формується лише у взаємозв'язку із соціальними установками фахівця, зокрема через: професійну ідентичність; професійну етику; конкурентоспроможність; прагнення до наукового удосконалення; мотивацію до продовження освіти. У свою чергу, канадські науковці Є. Джимез, М. Леннон, П. Мерсер, Х. Мурей і М. Робінсон під професійною компетентністю розуміють не лише знання свого предмета, своєї діяльності (змістова компетентність), але й комунікабельність, здатність до вибору ефективних методів діяльності, забезпечення можливості для практики й зворотного зв'язку, вміння працювати з різними людьми. У свою чергу, плеяда таких учених, як Т. Браже, Н. Запрудський, В. Ломакіна вважають, що професійна компетентність становить певну систему, що інтегрує знання, вміння, навички, професійно значущі якості особистості, які забезпечують виконання особистих професійних зобов'язань. Зважаючи на велику кількість тлумачень поняття «професійної компетентності» більшість дотримується таких підходів учених, згідно яких «професійна компетентність» розглядається через структурні елементи або через набір компетенцій [3].

Розглянемо детально особливості професійної компетентності перекладача з точки зору європейських дослідників. У нашому дослідженні ми звертаємо увагу на структуру професійної компетентності перекладача, розроблену групою експертів, залучених у новітній проект під назвою Європейський Магістр з Перекладу (The European Master's in Translation) під егідою належного до Європейської Комісії Генерального Директорату з питань Перекладу (Directorate General for Translation), який опікується 285 загальноєвропейськими програмами з підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр та / або магістр. Працюючи над розробкою структури професійної компетентності перекладача, експерти зосереджували свою увагу, передусім, на тому, якими компетенціями повинен оволодіти майбутній перекладач на момент закінчення навчання, щоб успішно виконувати свої професійні обов'язки. Також особливої уваги для вітчизняних розробників навчальних програм підготовки перекладачів в Україні є те, що представлені експертною групою компетенції слід розуміти в контексті вищої перекладацької освіти загалом. Для розвитку компетенцій, які входять до складу професійної компетентності перекладача, з точки зору експертів, слід брати до уваги весь період навчання перекладачів. Обов'язковим для студентів-перекладачів на завершальному етапі навчання є володіння робочими мовами (принаймні на рівні C2: «Вільне володіння мовою (Рівень

майстерного володіння)», згідно з Загальноєвропейськими компетенціями володіння іноземною мовою). Експертна група намагалася брати до уваги особливості усного й письмового перекладу, для того, щоб сприяти реалізації цих компетенцій, оцінці їх застосування та прискорити розробку програм, що відповідали б визначеним компетенціям. Під терміном «компетенція» експерти мають на увазі поєднання вмінь, знань, поведінки й усвідомлення важливості виконання поставлених задач за певних умов. Також зазначається, що за певних умов набір знань, умінь і поведінки регламентується відповідним органом, організацією чи експертами, з якими або на яких працює той чи інший перекладач.

Експерти зазначають, що надання перекладацьких послуг передбачає досконале знання мови, тематики, міжкультурних особливостей і вимагає технологічної та інформаційної обізнаності. До складових професійної компетентності перекладача відносять наступні компетенції: компетенцію надання перекладацьких послуг; мовну компетенцію; інтелектуальну компетенцію; інформаційну компетенцію; тематичну компетенцію; технологічну компетенцію. Важливим є те, що компетенції, запропоновані в кожній із шести областей, є взаємопов'язаними. Розглянемо детально компетенції та відповідні знання й уміння професіонала-перекладача запропоновані експертною групою Генерального Директорату з питань Перекладу при Європейській комісії, приведені в таблиці 1 [4].

Таблиця 1

Компетенції та їхні складові

Тип компетенції	Визначення/складові
Надання перекладацьких послуг	<p>Міжособистісна сфера</p> <ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення соціальної ролі перекладача; - слідування кваліфікаційним вимогам і запитам ринку (вміння бути в курсі оновлень, що користуються попитом); - уміння знайти підхід до клієнтів/потенційних клієнтів (маркетинг); - уміння вести справу з клієнтом (визначати крайні терміни, ціну/виставлення рахунку, умови праці, доступ до інформації, контракт, права, обов'язки, вимоги стосовно перекладу та договору тощо); - з'ясування вимог, завдань та цілей клієнта, отримувачів перекладу та інших зацікавлених сторін; - уміння розпланувати свій час та керувати ним, а також роботою, бюджетом, справлятися з навчанням (удосконалювати компетенції) та залишатися стресостійким; - уточнення замовлених послуг і підрахування їхньої доданої вартості; - відповідність інструкціям, кінцевим термінам, зобов'язанням, міжособистісним компетенціям, командній організації роботи;

Продовження Таблиці 1

	<ul style="list-style-type: none"> - знання стандартів, що відповідають наданню перекладацьких послуг; - дотримання професійної етики; - здатність працювати під тиском та співпрацювати з іншими спеціалістами та з керівником проекту (здатність до налагодження зв'язків та сумісної праці), включаючи ситуації з багатомовним спілкуванням; - уміння працювати в команді, включаючи віртуальний режим; - уміння самооцінювати (аналіз звичок; відкритість до нововведень; зацікавленість у якості роботи; готовність пристосовуватися до нових ситуацій/умов) та нести відповідальність <p>Виробнича сфера</p> <ul style="list-style-type: none"> - уміння створити й запропонувати переклад, що б відповідав вимогам клієнта, тобто меті та умовам перекладу; - визначення етапів та принципів перекладу документу; - уміння визначити проблеми, що виникли у процесі перекладу, дати їм оцінку та знайти її рішення; - уміння обґрунтувати той чи інший вибір варіанту перекладу та прийняте рішення; - володіння відповідною метамовою (говорячи про чийсь працю, принципи перекладу та прийняті рішення); - читання коректури та редагування перекладу (володіючи технікою та основними принципами читання коректури та редагування); - встановлення та контроль рівня якості
<p>Мовна компетенція</p>	<ul style="list-style-type: none"> - розуміння граматичних, лексичних та ідіоматичних конструкцій, а також графічних та типографічних правил мови А та інших мов спілкування (Б та В); - використання цих конструкцій та правил у мовах А та Б; - розвиток чутливості до змін у мові та розвитку мов (корисно для покращення креативності)
<p>Інтелектуальна компетенція (подвійна перспектива – соціолінгвістична та текстуальна – порівняно з дискурсивною практикою в А, Б та В)</p>	<p>Соціолінгвістична сфера</p> <ul style="list-style-type: none"> - розпізнавання функцій і значень у мовних варіаціях (соціальних, географічних, історичних та стилістичних); - уміння встановлювати правила для взаємодії з тим чи іншим товариством, включаючи невербальні елементи (знання стануть у нагоді для ведення переговорів); - уміння підібрати стиль мовлення відповідно до ситуації, для певного документу (письмовий) або промови (усний) <p>Текстуальна сфера</p> <ul style="list-style-type: none"> - розуміння та аналіз структури документу та його загальної цілісності (включаючи візуальні та звукові елементи); - розуміння передумов, прихованого змісту, алюзійності, стереотипності та інтертекстуальності документу; - уміння тверезо описати та дати оцінку проблемам, а також визначити шляхи вирішення цих проблем; - виділення та узагальнення найважливішої інформації документу (здатність підсумовувати);

Закінчення Таблиці 1

	<ul style="list-style-type: none"> - визначення елементів, оцінок і посилань відповідно до представленого середовища функціонування; - поєднання й порівняння функціональних елементів та способів поєднання; - складання документів відповідно до жанрів та мовних стандартів; швидке та якісне складання планів, зміна формулювання та структури, стислий виклад і постредагування (мовами А та Б)
Інформаційна компетенція	<ul style="list-style-type: none"> - визначення вимог щодо викладу інформації та ведення документації; - розроблення стратегій вивчення документів і термінології (включаючи консультування з експертами); - виділення й обробка відповідної для поставленого завдання інформації (документарної, термінологічної, фразеологічної); - встановлення критеріїв для оцінки документів, доступних у мережі Інтернет чи іншому середовищі, тобто вміння давати оцінку надійності документарних джерел (критичне ставлення); - робота з інструментами та пошуковими системами належним чином (наприклад, з термінологічними програмами, електронними зібраннями та словниками); - вміння архівувати власні документи
Тематична компетенція	<ul style="list-style-type: none"> - пошук потрібної інформації для кращого розуміння тематичних аспектів документу (порівняйте з інформаційною компетенцією); - покращення власних спеціальних знань та додаткових (володіння системами понять, способами наведення аргументів, створенням презентацій, спрощеною мовою, термінологією тощо) (вміння вчитися); - розвивання допитливості, вміння аналізувати та підсумовувати
Технологічна компетенція (оперування інструментами)	<ul style="list-style-type: none"> - вміння ефективно та швидко об'єднувати кілька допоміжних коригувальних, перекладацьких, термінологічних програм, програм компонування сторінок та вивчення документів (наприклад, програми для обробки тексту, перевірки орфографії та граматики, Інтернет-програми, програми пам'яті перекладів, термінологічні бази даних та програми розпізнавання голосу); - створення та оперування базами даних та файлами; - пристосування та ознайомлення з новими засобами, зокрема для перекладу мультимедійних та аудіовізуальних матеріалів; - підготовка та здійснення перекладу в різних форматах для різних технічних засобів; - знання можливостей та обмежень машинного перекладу

Таким чином, професійна компетентність перекладача тлумачиться експертами з Європейської комісії як здатність особистості здійснювати професійну діяльність на основі набутих професійних компетенцій, які сприяють розвитку творчого потенціалу особистості, професійному саморозвитку й самовдосконаленню. Водночас, професійна компетентність є якістю особистості майбутнього фахівця та характеризує рівень його інтеграції

в середовище професійної діяльності, як і в різні соціальні середовища, входження в які виявляє необхідність виконувати різні соціальні ролі. Суттєво, що будь-яка сфера професійної діяльності через інтегральні тенденції сучасної цивілізації пов'язана з багатьма суміжними сферами професійної діяльності. Таким чином, зважаючи на масштаб роботи, яка здійснюється в межах проекту Європейський Магістр з Перекладу, та безперечно безцінний досвід експертів (перекладачів-професіоналів), вважаємо за доцільне при розробці навчальних планів та програм дисциплін з підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів за спеціальністю «Переклад» брати формування й розвиток зазначених вище компетенцій.

Ми розглядаємо можливі перспективи імплементації європейських підходів до формування професійної компетентності майбутніх перекладачів у ході їхнього навчання, з одного боку, у вигляді змін у навчально-виховному процесі вищої школи, а з іншого – змін у ставленні студентів до навчання, посиленні ролі самоосвіти, саморозвитку кожного суб'єкта учіння, підвищення відповідальності тих, хто вчиться, за результати власної навчальної діяльності. На сьогодні в Україні вже активно впроваджується кредитно-модульна система, з'являються сучасні навчальні посібники, всі студенти університету мають доступ до Інтернет-ресурсів та до різних здобутків новітніх технологій, звертається увага на орієнтування навчання майбутніх фахівців на формування та розвиток професійно-важливих компетенцій тощо. Водночас залишається проблема щодо саморозвитку й самоосвіти студентів, на що європейська освітня система передбачає виділення великої кількості годин у навчальних планах. Так, сьогодні європейські стандарти навчання в університеті передбачають, що дві третини навчальної діяльності припадають на самостійну роботу студента: пошук, підбір та обробку необхідної інформації для вирішення поставлених професійних завдань, постійне самовдосконалення мовленнєвих навичок, пізнання культур та традицій світу тощо [5]. Розглядаючи професію перекладача, слід зауважити, що студенти ще в ході навчання повинні усвідомити, що і по закінченню вишу вони постійно повинні вдосконалюватись і саморозвиватись як фахівці. Цей принцип як найкраще відображається в європейській концепції «навчання впродовж усього життя» (lifelong learning). А отже, навчально-виховний процес повинен передбачати також формування у студента позитивного ставлення до постійного вдосконалення навичок володіння іноземними мовами на всіх рівнях, уміння шукати та здобувати знання із різних джерел, постійно тримати руку на пульсі світових подій.

Висновки. Вищі навчальні заклади України, які готують перекладачів, повинні організувати навчальний процес з урахуванням запитів сучасного європейського суспільства до професії перекладача. Слід проаналізувати навчальні плани та навчальні програми, за якими навчаються студенти спеціальності «Переклад» і виявити формування й розвиток яких компетенцій забезпечує навчання і чи відповідають ці компетенції європейським вимогам. На особливу увагу заслуговує мотивування студентів до саморозвитку й самовдосконалення – безперервних професійно важливих процесів для перекладача. Орієнтація навчання майбутніх перекладачів у вишах України на відповідність європейським стандартам значно прискорить інтеграцію нашої держави у простір Європи та зробить наших випускників конкурентоспроможними та затребуваними на світовому ринку праці.

Перспективи подальших розвідок. Подальшими шляхами наших наукових досліджень ми вбачаємо вивчення питання професійної компетентності викладача, який здійснює підготовку майбутніх фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» за спеціальністю «Переклад».

ЛІТЕРАТУРА

1. Opening speech by President Barroso [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ec.europa.eu/languages/news/documents/3306-barroso-speech.pdf.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. Видання С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003.–273 с.
3. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.
4. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf.
5. Козлакова Г. О. Сучасні аспекти європейської політики вивчення іноземних мов в університетах / Г. О. Козлакова, Г. О. Копил // Вища освіта України. – К. : Педагогічна преса, 2004. – Вип. 3. – С. 83–87.

РЕЗЮМЕ

Е. Н. Скиба. Перспективи імплементації європейських підходів к формированию профессиональной компетентности будущих переводчиков в вузах Украины.

Статья посвящена проблеме внедрения европейских подходов к формированию профессиональной компетентности студентов-переводчиков в процессе их обучения в высших учебных заведениях Украины. Компетентностный подход рассматривается как перспективный и прогрессивный для формирования специалиста в сфере перевода. Анализируются подходы к толкованию профессиональной компетентности отечественными и зарубежными учеными. Исследуется структура профессиональной компетентности переводчика, разработанная экспертной группой профессиональных переводчиков Европы и определяются возможности изменения организации учебного процесса будущих переводчиков в вузах Украины с учетом европейского опыта.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная компетентность переводчика, компетенция, предоставление переводческих услуг, языковая компетенция, межкультурная компетенция, тематическая компетенция, информационная компетенция, технологическая компетенция.

SUMMARY

K. Skyba. Prospects of the Implementation of the European Approaches to the Future Translator's Professional Competence Formation in the Universities of Ukraine.

The article deals with the problem of the implementation of the European approaches of the translation department students professional competence formation during their study at higher educational institutions of Ukraine. Competence approach is considered as promising and progressive for the training of a specialist in the field of translation. The approaches to the professional competence definitions of Ukrainian and foreign scholars have been analyzed. The translator's professional competence structure developed by an expert group of the European professional translators has been researched. The professional competence of a translator is represented as a set of competencies required to perform professional translation. The experts from the European Commission define the translator's professional competence as the individual's ability to perform his/her professional activity on the basis of the acquired professional competencies that contribute to the professional self-development and self-improvement. The professional competence is also regarded as the quality of the future professional that reflects the level of the integration into the professional work environment, as well as in different social environments, entry into which identifies the need to perform various social roles. Great attention is paid to the fact that any professional field is associated with the adjacent areas of professional activity through the integrated tendencies of modern civilization. By 'competency' the experts mean the combination of aptitudes, knowledge, behavior and know how to carry out a given task under given conditions. The competencies proposed in six areas (translation provision service that includes language, thematic, intercultural, technological, information mining areas) are interdependent. The translator's professional competence according to the European experts consists of translation service provision competency, language competency, intercultural competency, information mining competency, thematic competency, and technological competency. The prospects of future implementation of the European approaches to the formation of future translator's professional competence in the process of their study in the universities of Ukraine have been considered. The following approaches have been proposed: the changes in the educational process of high school and the changes in the attitude of students towards learning (strengthening the role of self-education).

Key words: competence approach, translator's professional competence, competency, translation services provision, language competency, intercultural competency, thematic competency, information mining competency, technological competency.

УДК 378:811.111 (073)

О. В. Хоменко

Київський національний університет технологій та дизайну

ІНОЗЕМНІ МОВИ У ВИЩИХ ЕКОНОМІЧНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ КИТАЮ

Мета статті – аналіз факторів, які впливають на вибір іноземних мов для викладання в Китаї, реакція на них системи освіти в цілому та іншомовної підготовки в економічних вищих навчальних закладах зокрема. Зазначається, що паралельно з мовною експансією Китаю відбувається вестернізація / американізація цієї країни, яка спричинює проникнення англійської мови як на побутовому рівні, так і в системі освіти.

Дається тезовий аналіз системи освіти. Розкривається вплив міжнародних зв'язків Китаю, зростання економіки країни, міжнародного бізнесу тощо на організацію іншомовної підготовки у вищих закладах освіти, зокрема економічних.

Ключові слова: вестернізація, мобільність, оперативність системи освіти, модернізація, іноземні мови.

Постановка проблеми. Актуальність статті зумовлюється необхідністю вивчення, запозичення та творчого розвитку світового досвіду в галузі іншомовної підготовки майбутніх фахівців, зокрема в економічних вищих навчальних закладах. Мовна експансія тієї чи іншої економічно й політично могутньої країни свідчить про те, що мова як знаряддя мовної політики відіграє одну з ключових ролей у вибудові картини світу. Це спостерігаємо і на прикладі Піднебесної, яка стрімко увірвалася на вершину світобудови. Китайська мова посилює свої позиції у світі. У самому ж Китаї все більшого поширення набувають англійська та інші іноземні мови. Саме аналіз факторів, які зумовлюють актуальність тієї чи іншої мови для Китаю, реакція на них системи освіти в цілому та іншомовної підготовки в економічних вищих навчальних закладів зокрема, і становить **мету** нашої статті. Реалізація мети досягається постановкою таких завдань: 1) обґрунтувати вплив вестернізації країни на іншомовну підготовку; 2) дати тезовий аналіз системи освіти КНР; 3) на конкретних прикладах продемонструвати реалізацію тенденції до полілінгвізму в економічних ВНЗ Китаю.

Аналіз актуальних досліджень та виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні вже зазначалося, що китайська мова знаходить все більший попит у глобалізованому світі завдяки зростанню економічної могутності країни. Проте сам Китай зазнає впливу мовної експансії Заходу. Тобто, йдеться про вестернізацію (термін Дж. Фішмана (J. A. Fishman, 1977) цієї країни. Глибоке й усебічне розкриття поняття вестернізації не входить до завдань нашого дослідження. Ми, ґрунтуючись на аналізі праць науковців, присвячених цій проблемі (Ю. Гранін, А. Девятов, А. Ковальова, Р. Погорелов, О. В. Шелестюк, Н. Крістоф (N. Kristof), Р. Клюкман (R. Gluckman) та ін.), лише зауважимо, що вестернізація має об'єктивні передумови. З одного боку, це – лідируючі позиції Заходу в галузі економіки та політики на сучасному етапі світового розвитку. З іншого, – глобалізація, яка трактується нами як світова інтеграція. Зауважимо, що деякі дослідники стверджують, що глобалізація відображає світовий поступальний розвиток як результат загального визнання західних економічних, суспільно-політичних і культурних моделей, як найкращих із можливих [3, 35]. Інші, навпаки, підкреслюють зв'язок глобалізації з експансією західної моделі суспільства і пристосуванням світу до потреб цієї моделі [1]. Так чи інакше, а глобалізація дуже тісно пов'язана з

вестернізацією. У фаховій літературі представлені різні тлумачення поняття вестернізація. У межах нашого дослідження ми використаємо трактування, згідно якого вестернізація – це запозичення країнами англо-американських або західноєвропейських стандартів у галузях економіки, політики, освіти і культури, а також у повсякденному житті (О. В. Шелестюк, 2013). Одним із інструментів вестернізації виступає мовна експансія – повсюдне поширення навчання англійської мови, пропаганда її престижності тощо. Саме з цих позицій ми і розглянемо ситуацію з вивчення іноземних мов у Китаї. Посилаючись на праці зазначених вище дослідників, зауважимо, що вестернізацію в цій країні, передусім, розуміють як американізацію. Тим більше, що США в китайській мові – «прекрасна держава». Звідси, саме Америка є взірцем для багатьох китайців [8; 10]. У Китаї, наприклад, із всього об'єму сучасної літератури перекладаються і видаються масовими тиражами переважно твори американських авторів. Найбільшим попитом користуються книги з економіки, менеджменту, бізнесу. У країні розгорнулося масове вивчення англійської мови, а також бізнес у цій сфері. За даними офіційної статистики в Китаї біля 300 млн. чол. вивчають англійську мову [7]. Спираючись на дані «The Economist online» (2011), дослідження Р. Погорелова (2013), зазначимо, що Китаю належить пальма першості і щодо кількості студентів, які навчаються в США. У 2011–2012 роках їх число сягнуло 194 тис.

Одним із наслідків поширення англійської мови став активний приплив нових слів, які не піддаються повній китаїзації. За твердженням Р. Погорелова, в китайській мові з'явилися такі слова, як шопінг (shopping), ку – круто (cool) тощо; ОК, hello, bye-bye витісняють китайські аналоги з розмовної мови. Китайські лінгвісти передбачають формування так званого нового піджіна – англо-китайської гібридної мови, в якій англійська спотворена лексика накладається на китайську граматику. Подібна мова мала місце в Китаї в 18–19 століттях у провінціях, де найбільш відчутним був європейський вплив. Пізніше піджін був викорений як наслідок західної колонізації. Звичайно, що захоплення західною культурою не могло не потягти за собою масового бажання оволодіти англійською мовою. Широко розгорнувся, як ми зазначили вище, і бізнес у сфері освітніх послуг. Відкривається велика кількість різноманітних мовних курсів, процвітає репетиторство тощо. За даними Guardian UK (2010) у КНР налічується біля 30 тис. різних організацій або приватних компаній, які надають послуги з вивчення англійської мови. Лише за 5 років – з 2005 до 2010 – цей ринок освітніх послуг збільшився в 2 рази і оцінюється в 3,1 трильйони дол. США. Таким чином, вестернізація китайського суспільства

стимулює інтерес і мотивацію до вивчення англійської мови, сприяє активізації діяльності в цій сфері.

Крім того, як ми вже зазначали в нашому дослідженні, модернізація власної економіки, політика відкритості китайського суспільства, розгалужені глобальні міжнародні зв'язки, глобальний міжнародний бізнес, зокрема широкі торгові зв'язки з Америкою і Європою тощо спонукають до підготовки фахівців, у першу чергу, бізнесменів, які б досконало володіли іноземними мовами. Спробуємо проаналізувати ситуацію з вивчення як англійської, так і інших іноземних мов у вищих навчальних закладах Китаю, зокрема економічних. Зауважимо, що цій проблемі присвячена значна кількість публікацій (Bob Adamson, Rita Elaine Silver, Guangwei Hu, Masakazu Iino, Victor Mair, Zhang Shuhua, Casey, Teng Biao, Yaxue Cao, Zhang Yue та ін.)

Зрозуміло, що стан іншомовної підготовки вищих навчальних закладів залежить від завдань, які стоять перед системою освіти Китаю. Зазначимо, що китайці надзвичайно серйозно ставляться до освіти. Держава інвестує в освіту значні кошти, в університети запрошуються кращі закордонні викладачі, більшість вищих навчальних закладів устаткована за останнім словом техніки, використовуються інноваційні методики викладання тощо. Для ефективного розвитку країна постійно потребує висококваліфікованих фахівців. Глобалізований ринок пред'являє жорсткі вимоги до якості освіти. Проте, судячи з успіхів китайської економіки, вищі навчальні заклади успішно справляються з цим завданням.

Як свідчить аналіз джерел, починаючи з 1995 року, керівництво КНР спрямовує зусилля на підняття закладів освіти до світового рівня. Зазначимо, що в країні, згідно даних Міністерства освіти КНР, станом на 2009 рік налічувалося біля 2 тис. державних вищих навчальних закладів з 9 млн. студентів. З них біля 500 університетів мають право приймати на навчання іноземних студентів. У Китаї на даний момент навчається понад 300 тис. студентів з 175 країн світу. У КНР розроблено низку проектів, спрямованих на розвиток університетів. Нашу увагу, зокрема привернули два амбіційних проекти – Проект-211 та Проект-985. Проект-211 розроблений Міністерством освіти в 1995 році. Назва з'явилася від скорочення – 21 століття та 100 університетів. У межах цього проекту відібрано 100 ключових ВНЗ, які покликані готувати елітних фахівців для реалізації національних програм розвитку в економічній та соціальній сферах у відповідності до міжнародних стандартів. Згідно з офіційними даними, в проекті беруть участь близько 110 університетів КНР, що складає 6% від загальної кількості університетів. На них

припадає 4/5 докторів, 2/3 аспірантів, ½ іноземних студентів, 1/3 бакалаврів. Крім того, вони готують фахівців з 85% усіх спеціальностей, володіють 95% лабораторій, на них виділяється 70% бюджетних коштів. Тобто, як бачимо, чітко проглядається курс на фактичне створення університетів світового класу.

Проект-985 з розвитку системи вищої освіти прийнятий у 1998 році. Головна мета проекту – у співробітництві з місцевими органами управління вивести на світовий рівень декілька провідних університетів Китаю. З цією метою були відібрані 9 університетів, пізніше їх список був розширений до 30. Всі вони отримують солідні асигнування від держави. Зокрема лише на першому етапі – з 1996 по 2000 р.р. держава виділила для реалізації програми 2,2 млн. дол. Зауважимо, що наслідком зусиль китайського уряду є тенденція до зміцнення позицій китайських ВНЗ у світових рейтингах. Наприклад, у 2009 році до престижного щорічного рейтингу «QS World University Rankings», який публікується Times Higher Education – підрозділом The Times, що у співробітництві з Quacquarelli Symonds спеціалізується на питаннях вищої освіти, 4 китайських університети зайняли помітні місця серед 200 найкращих вузів світу: університет Цінхуа (Пекін) – 49 місце, Пекінський університет (Пекін) – 52 місце, Фуданьський університет – 103 місце, Шанхайський транспортний університет – 153 місце. Для порівняння: Московський університет ім. М. В. Ломоносова зайняв 155 місце, українські ВНЗ до рейтингу не увійшли.

Відповідно до рейтингу за версією Times Higher Education, у 2013 році вже 7 китайських університетів потрапили до 200 кращих світових ВНЗ. Зокрема, Пекінський університет посів 46 місце, Фуданьський – 48; найнижче для Китаю – 175 місце. Для порівняння, Київський національний університет ім. Шевченка увійшов до списку 500 кращих ВНЗ світу в категорії 441–450. Також до QS World University Rankings був включений ще й Національний технічний університет «Київський політехнічний інститут» (категорія 601–650). Крім того, до світових рейтингів увійшли Донецький національний університет та Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» (категорія 701+).

Найкращими в КНР вважаються столичні університети – Цінхуа та Пекінський університет, що входять до 100 найкращих університетів світу. Зауважимо, що Школа Економіки та Менеджменту при університеті Цінхуа запровадила навчальні програми англійською мовою та першою серед китайських бізнес-шкіл отримала акредитацію міжнародних асоціацій бізнес-освіти AACSB і EQUIS [5].

Прагнення вивести китайські ВНЗ на міжнародний рівень посилило роль іншомовної підготовки. Спираючись на дані наведених вище зарубіжних дослідників та Інтернет-публікацій зауважимо, що в китайських вищих закладах освіти викладається понад 60 іноземних мов; у країні налічується більш, ніж 900 вузів із спеціальністю «англійська мова»; загальна кількість студентів, які опановують цю спеціальність, перевищила 800 тис. осіб. Усього ж у країні понад 50 млн. осіб вивчають іноземні мови. Зокрема російську мову вивчають у 110 ВНЗ Китаю на відміну від 90-х років минулого століття, коли її вивчали лише в 20 ВНЗ.

Акцент на вивчення іноземних мов пов'язаний ще і з тим, що вищі навчальні заклади почали більш гнучко й оперативно реагувати на зміни, що відбуваються в міжнародній економіці, економіці країни тощо. В навчальні плани та програми швидко вносяться зміни з урахуванням нових віянь. За твердженням китайських науковців, приблизно раз на три місяці виникають нові потреби в економіці, і система освіти дещо коректується [2]. Ці корективи стосуються й іншомовної підготовки студентів. Підтвердженням цього є той факт, що при університетах іноземних мов відкриваються й успішно функціонують факультети міжнародного бізнесу та економіки, міжнародні школи бізнесу тощо, а при фінансово-економічних вищих закладах освіти функціонують лінгвістичні інститути/факультети. Зокрема, студенти Пекінського університету іноземних мов та інституту міжнародного бізнесу, що входить до складу університету, вивчають, крім китайської та англійської мови, японську, іспанську, португальську, французьку, італійську, німецьку, російську, українську, шведську, арабську, польську, чеську, румунську, болгарську, угорську, албанську, сербську, фінську, хорватську, норвезьку, датську, ісландську, грецьку, в'єтнамську, турецьку, корейську, хінді тощо. Всього в університеті викладаються 32 мови.

У нашому дослідженні ми вже наводили приклад Дунбейського фінансово-економічного інституту, до складу якого входить Міжнародний інститут китайської мови та культури, та його внесок у підготовку фахівців. Зокрема, в цьому навчальному закладі функціонує бакалаврат зі спеціальності «Міжнародна економіка і торгівля» з викладанням англійською та японською мовами. Англійською мовою здійснюється підготовка в Китайському університеті економіки та міжнародної торгівлі (Пекін). Зокрема із таких спеціальностей, як економіка, міжнародна торгівля, фінанси і логістика.

У Шанхайському університеті, до основних спеціальностей якого належать і економічні, зокрема міжнародна економіка та торгівля,

управління підприємством, бухгалтерський облік тощо викладається ціла низка іноземних мов: англійська, російська, німецька, французька, іспанська, арабська, японська, персидська, корейська, тайська, португальська, грецька, італійська, шведська, датська, індонезійська, іврит, в'єтнамська тощо. Помітне місце серед економічних ВНЗ країни займає і Університет міжнародного бізнесу та економіки – UIBE (Пекін) – ключовий університет, який входить до «Проекту 211». Він відзначається потужною освітньою базою в галузі економіки та іноземних мов / іноземних мов у бізнесі.

Висновок. Як впливає з усього викладеного вище, вестернізація Китаю, з одного боку, та економічне реформування країни, міжнародна економіка та торгівля, широке міжнародне співробітництво тощо з іншого, зумовлюють модернізацію системи освіти, постійне оновлення її змісту, а, отже, і навчальних планів та програм. Особлива увага приділяється вдосконаленню іншомовної підготовки, особливо в вищих навчальних закладах економічного спрямування. Домінуюче положення тут займає англійська мова, проте в навчальний процес активно вводяться і інші європейські, східні та регіональні мови. Мобільність і оперативність китайської освітньої системи вражає. Досвід Китаю, як нам видається, вартий запозичення. У нашому дослідженні вже йшлося про доцільність відкриття при провідних економічних ВНЗ України міжнародних факультетів / інститутів української мови. Вважаємо також необхідним при університетах / факультетах іноземних мов відкривати відділення / кафедри міжнародного бізнесу та економіки, які б готували майбутніх фахівців із досконалим володінням іноземними мовами, культурою ведення міжнародного бізнесу тощо. Щоб досягти економічного зростання, нам потрібна висока мобільність, гнучкість та оперативність нашої системи освіти. В цьому зв'язку зауважимо, що перші паростки змін у цьому напрямі, як нам видається, вже є. Ми маємо на увазі експериментальні «Заходи Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України з упровадження курсу «Фінансова грамотність» у загальноосвітніх навчальних закладах та вищих навчальних закладах I – II рівнів акредитації України на 2012–2019 роки» [9]. Всеукраїнський семінар-практикум (2013), організований Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, проектом USAID FINREP («Розвиток фінансового сектору»), Університетом банківської справи, Національним банком України, мав на меті підготовку тренерського складу викладачів, які ефективно та творчо зможуть організувати методичну підтримку педагогам навчальних закладів, долучених до експерименту на рівні інститутів після-дипломної педагогічної освіти та забезпечити поширення фінансової

освіченості серед викладачів та учнів [4]. На нашу думку, запровадження в навчальний процес курсу «Фінансова грамотність» дасть можливість озброїти базовими фінансовими знаннями випускників шкіл, коледжів – потенційних абітурієнтів, зокрема філологічних ВНЗ. Оскільки фінанси тісно переплітаються з економікою, то абітурієнти засвоять і певний обсяг економічних знань, тим більш вмотивованою і виправданою видається підготовка при лінгвістичних університетах фахівців із спеціальності «міжнародна економіка та бізнес» з огляду на те, що абітурієнти вже маючи елементарне уявлення про економіку, свідомо обиратимуть цю спеціальність.

Що стосується **подальших перспектив дослідження**, нам видається доцільним продовжити його саме в напрямі творчого використання позитивного китайського досвіду в галузі іншомовної підготовки відповідно до наших реалій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Иноземцев В. Л. Вестернизация как глобализация и «глобализация» как американизация / В. Л. Иноземцев // Вопросы философии. – 2004. – № 4. – С. 58–69.
2. Китайские вузы сверяют программы с требованиями экономики [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа : <http://www.opec.ru/1571519.html>.
3. Кувалдин В. Б. Грани глобализации. Трудные вопросы современного развития / В. Б. Кувалдин. – М. : Альпина Паблишер, 2003. – 592 с.
4. Новий старт курсу «Фінансова грамотність» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dipsm.org.ua/all/50911>.
5. Пять лучших университетов Китая [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://magazeta.com/2010/05/5-best-chinese-universities>.
6. Шелестюк Е. В. Английский язык как инструмент вестернизации / Е. В. Шелестюк // Судьбы национальных культур в условиях глобализации : сборник материалов II Международной научной конференции (Челябинск, 4-5 апреля 2013 г.) / под ред. В. Г. Будыкиной. – Т. 2. – Челябинск : Энциклопедия, 2013. – С. 143–151.
7. Casey. Is Teaching English in China a waste of time? [Электронный ресурс] / Casey, Teng Biao, Yaxue Cao. – Режим доступу : <http://seeingredinchina.com/2011/08/30/is-teaching-english-in-hina-a-waste-of-time>.
8. Gluckman R. The Americanisation of China. Forget politics. U.S. culture has invaded the mainland and China will never be the same [Электронный ресурс] / R. Gluckman. – Режим доступу : <http://www.gluckman.com/Americanization.html>.
9. Заходи Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України з упровадження курсу «Фінансова грамотність» у загальноосвітніх навчальних закладах та вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації України на 2012–2019 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.finrep.kiev.ua/download/fl_nov2012_nzabuga_ua.pdf.
10. Kristof N. China's Winning Schools? [Электронный ресурс] / N. Kristof. – Режим доступу : http://www.nytimes.com/2011/01/16/opinion/16kristof.html?_r=0.

РЕЗЮМЕ

А. В. Хоменко. Иностранные языки в высших экономических образовательных заведениях Китая.

Цель статьи – анализ факторов, влияющих на выбор иностранных языков для преподавания в Китае, реакция на них системы образования в целом и иноязычной подготовки в экономических высших учебных заведениях в частности. Подчеркивается, что параллельно с языковой экспансией Китая происходит вестернизация / американизация страны, способствующая проникновению английского языка как на бытовом уровне, так и в системе образования. Дается тезисный анализ системы образования Китая. Раскрывается влияние международных связей Китая, рост экономики страны, международного бизнеса и т.д. на организацию иноязычной подготовки в высших образовательных заведениях, в том числе экономических.

Ключевые слова: вестернизация, мобильность и оперативность системы образования, модернизация, иностранные языки.

SUMMARY

O. Khomenko. Foreign languages in economic higher education establishments of China.

The purpose of the paper is to examine the factors that influence the choice of foreign languages by China's education system. The author analyses the feedback of both the education system in general and foreign language training in economic higher education in particular to those factors. It has been emphasized that linguistic expansion of an economically and politically powerful country indicates that language as a tool of a linguistic policy plays a key role in the process of a world map drawing. It has been noted that the actuality of the paper is determined by the need of learning and implementation of the international experience of foreign language teaching of future specialists in higher education establishments of the economic bias. The author has pointed out that the Chinese language is much in demand in the globalized world. But China itself is under the influence of the Western languages expansion. It has been reasoned that the westernization of Chinese society promotes interest and motivation to learn foreign languages. The author highlighted some main factors that encourage foreign language training primarily of Chinese businessmen who are supposed to have a good command of foreign languages. Among them are modernization of the economy and global international business. On top of that the process of foreign language education promotion receives the powerful backing from the government of China which makes every effort in order to raise higher educational establishments to the international level. The country has developed a number of projects aimed at the development of universities. It is concluded that the desire to bring Chinese universities at the international level has strengthened the role of foreign language training. The emphasis on learning foreign languages is also associated with the fact that higher education establishments have to respond quickly to changes taking place in the international economy, the economy of the country and other challenges. As a result curricula and programs are amended instantly, taking into account new developments and changes that are currently taking place in the country. It is emphasized that the English language takes a dominant position in the Chinese universities of economic bias, but other European, Oriental and regional languages are also introduced in the educational process. The fact allows the author to make a conclusion about the polylingualism as a feature of the economic higher education establishments of China.

Key words: westernization, mobility and efficiency of the education system modernization, foreign languages.

О. В. Ябурова

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ТА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Дослідження присвячене актуальній проблемі вивчення структурних і функціональних характеристик міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів у процесі навчальної діяльності. Аналізуються педагогічні, філософські та психологічні передумови досліджуваного явища, розробляється структура та процедура анкетування українського й іноземного студентства. До основних структурних компонентів міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів належать: пізнавальна складова (спілкування як процес пізнання іншої культури); мотиваційна складова (інтерес до іншої культури та її основних особливостей); емоційна складова (позитивне переживання студентами комунікації з іноземцями, що представляють культуру, відмінну від рідної).

Ключові слова: культура, комунікація, особистість, студент, спілкування, мова, структура, механізм, взаємодія, навчальна діяльність.

Постановка проблеми. З урахуванням сучасного стану вітчизняної педагогічної науки особливо актуальною стає концепція полікультурної освіти, що базується, зокрема, на визнанні полікультурності суспільства. У даному науковому контексті явище міжкультурної комунікації представників різних культурних спільнот (у тому числі у процесі навчальної, виховної та суспільної діяльності) виступає як важливе завдання подальшого педагогічного дослідження, як у теоретико-методологічному, так і у прикладному аспекті.

Зазначимо, що сучасні дослідники переважно оминають систематичного розгляду даної наукової проблеми, обмежуючись переважно ситуативними результатами. У той же час, ґрунтовний теоретико-методологічний розгляд даного важливого завдання сучасної педагогічної науки та практики дасть суттєвий поштовх для подальших більш розгорнутих і глибоких перспективних пошуків у даному напрямі. Особливу цікавість викликає соціально-педагогічний аспект міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів, а також її структурно-функціональні характеристики.

Аналіз актуальних досліджень. А. В. Козак розглядає явище міжкультурної комунікації як важливу сферу впливу сучасної педагогічної науки, готовність до міжкультурної комунікації в контексті фахової підготовки фахівців – як складну, інтегративну, особистісно-професійну якість людини, для якої характерна спрямованість на міжкультурну комунікацію, високий

рівень знань у сфері міжнародних відносин, позитивне емоційно-цілісне ставлення до особливостей різних культур, уміння взаємодіяти з представниками даних культур на різних рівнях [3, 185–186].

К. А. Іванова вважає, що до ознак сприятливого соціально-психологічного клімату у спілкуванні (як запоруки успішної міжкультурної комунікації) відносяться наступні чинники: уважність і взаємоповага між учасниками комунікації; довіра й у той же час висока вимогливість до партнера по комунікації; доброзичлива та ділова критика співрозмовника, партнера по комунікації; вільне вираження власної думки й надання можливості партнеру вільно висловити власну думку (вільний обмін думками); визнання за партнером права особисто приймати відповідальні рішення [2, 169].

В. Б. Царькова зазначає, що запорукою формування культурологічної компетентності майбутніх педагогів у процесі міжкультурної комунікації є володіння певними вміннями: грамотно та ясно формулювати власну думку; досягати бажаної комунікативної мети на основі мовних дій; виражати основні мовні функції (підтверджувати, заперечувати, брати під сумнів, схвалювати, погоджуватися, пропонувати); говорити продуктивно, змістовно; говорити експромтом, без попередньої підготовки [9, 32].

О. В. Юдіна підкреслює, що необхідною умовою створення ефективної системи вправ для навчання міжкультурного спілкування студентів-менеджерів є врахування принципів комунікативно-діяльній спрямованості, інтенсивності навчання, професійної спрямованості, взаємопов'язаного інтегрованого навчання всім видам мовленнєвої діяльності [10, 35–37].

М. Л. Писанко зазначає, що формування міжкультурної комунікативної компетентності є однією з ключових проблем у вивченні іноземних мов на сучасному етапі. При цьому, термін «компетенція» означає не лише сукупність знань і прийомів, які використовуються комунікантами в міжкультурній комунікації, але й передбачає наявність навичок і вмінь, що дозволяють адекватно оцінювати комунікативну ситуацію, використовувати вербальні й невербальні засоби, які відображають комунікативні наміри, та отримувати результати комунікативної взаємодії у формі зворотного зв'язку [4, 50].

О. П. Демиденко вважає, що процес навчання іноземної мови має неминуче перерости у процес навчання іншомовної культури, оскільки лише за таких умов можливе формування іншомовної комунікативної компетентності.

Конкретні цілі навчання стандартів повсякденної комунікативної поведінки дослідник пропонує формулювати наступним чином: виховання у

студентів толерантного ставлення до особливостей світогляду представників іншої культури; навчання студентів уникати «комунікативних пасток» та зведення до мінімуму симптомів «культурного шоку» в майбутньому; усунення можливих помилок у процесі спілкування з представниками іншої культури, визначення методів виходу з культурно-конфліктних ситуацій; виховання у студентів здібностей розпізнавати й адекватно реагувати на невербальні культурно обумовлені складові комунікації [1, 48–50].

На думку Ю. О. Семенчук, «...ефективним засобом стимулювання студентів у навчальній діяльності до використання іноземних мов у ситуаціях міжкультурного спілкування є організація та проведення презентацій». У свою чергу, дане комунікативне вміння має складну структуру, що представлена низкою складових: вміння ефективно аналізувати склад аудиторії, з метою встановлення в подальшому міжособистісного контакту і привернення уваги аудиторії до висунутої ідеї або запропонованого продукту, що презентується; вміння правильно організувати матеріал дослідження або проекту, щоб у відведений час логічно, послідовно та в доступному вигляді донести свої основні ідеї до слухачів; уміння переконливо викласти основний матеріал, що досліджувався, був отриманий у результаті дослідження, або продемонструвати результати спільно отриманого продукту навчальної діяльності; вміння робити висновки, узагальнення, порівняння – з метою переконання слухачів, здійснити доцільний вплив на прийняття слухачами позитивного рішення, створити передумови й певне психологічне підґрунтя для подальшого сприятливого розвитку подій; уміння оперувати фактологічним матеріалом свого дослідження, щоб правильно, адекватно і своєчасно реагувати на вербальну й невербальну поведінку слухачів; вміння відповідати на запитання, що можна передбачати, та такі, що виникають спонтанно [8, 3–36].

С. В. Роман зазначає, що «...широкі можливості для набуття студентами певного мінімуму професійно значущих знань, умінь і навичок, необхідних для формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції, а також для становлення їх особистісно-професійних якостей як майбутніх учителів іноземної мови, відкриває така організація навчального процесу на практичних заняттях з іноземної мови, що передбачає її системну професіоналізацію. Мова йде, передусім, про послідовне сплановане застосування професійно-орієнтованих навчальних матеріалів і завдань на всіх етапах викладання іноземної мови в сучасному педагогічному вищому навчальному закладі» [6, 40–43].

Як зазначається у повідомленні про підсумки Міжнародної наукової конференції «Актуальні проблеми сучасної освіти у світлі вимог Болонського процесу», у ході роботи даної наукової конференції провідні психологи та педагоги звернули увагу громадськості на «...значний загальнокультурний, етичний та естетичний потенціал навчальних курсів гуманітарного профілю, культурологічних дисциплін, психології і педагогіки. Одночасно, організовуючи викладання цих дисциплін, слід максимально спиратися на кращі традиції вітчизняної освіти, в тому числі втілені в Болонському процесі. У той же час відмічається, що попри врахування думки студентів при виборі предметів для вивчення, доцільним є збереження традиційних нормативних дисциплін у навчальному процесі, що дають фундаментальні знання й тому є необхідними для формування світоглядної позиції сучасного спеціаліста будь-якого профілю» [5, 79].

І. Самойлюкевич, розглядаючи шляхи набуття інтеркультурного досвіду в процесі професійної підготовки вчителів іноземних мов, зазначає, що «...нагальна потреба у формуванні інтеркультурного досвіду майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки в умовах інформаційного суспільства потребує реформування мовної педагогічної освіти в Європі, зокрема, в Україні засобами гуманізації та культурознавчої соціалізації її змісту. У перспективі вважається доцільним спрямувати дослідження на вивчення особливостей реалізації інтеркультурної компетентності вчителів іноземної мови у процесі самостійної педагогічної діяльності» [7, 52].

Мета статті. Основною метою нашого дослідження є теоретичне та емпіричне з'ясування основних структурних та функціональних характеристик міжкультурної комунікації українського й іноземного студентства. Реалізація даної мети передбачає декілька основних завдань: аналіз педагогічних, філософських і психологічних передумов досліджуваного явища; розробка процедури анкетування українського та іноземного студентства; обробка й інтерпретація отриманих наукових результатів.

Виклад основного матеріалу. Нами була розроблена анкета «Іншомовна комунікація як засіб соціалізації українських студентів» за підсумками українсько-американських зустрічей, які проводились у ДВНЗ «ДДПУ» 16 березня 2013 року спільно з волонтерами «Корпусу миру».

З цього часу проводиться постійна робота з організації іншомовної комунікації української й американської молоді. Регулярність цього спілкування приводить до поступового вдосконалення мовних навичок у володінні іноземною мовою, зникає психологічний бар'єр, який

перешкоджає ефективній і активній участі студентів у комунікації, зближує ситуацію спілкування з реальним мовним середовищем.

Окрім результатів, які були досягнуті в лінгвістичному класі, дані заходи ставлять собі за мету соціалізацію студентів у багатонаціональному світовому суспільстві. Українсько-американські зустрічі, які проводилися у формі майстер-класів, диспут-клубів, лекцій-презентацій, охоплювали широке коло соціальних питань, зокрема: регіональні й культурні стереотипи, гендерна політика, сімейні стосунки та сімейні традиції, дискримінація іммігрантів у всьому світі, зокрема в США, а також мода й релігія.

Академічна, аудиторна форма спілкування змінювалася індивідуальними, парними бесідами з американцями. Досить тривалий час проведення заходу, позитивна, захоплива атмосфера, готовність обох сторін (української й американської) до спілкування дозволили включити не менше 80–90% усіх присутніх (більше 130 осіб) в активне обговорення постановлених питань, живий обмін думками. Було помічено щире бажання дізнатися про історію, культуру та звичаї країни, мову якої вивчає молодь. Порівняльний аналіз кількості присутніх, проведений з аналогічним заходом у березні 2012 року, показав ріст рівня зацікавленості студентської молоді до іншомовної комунікації. Порівняно з 2012 роком, українсько-американські зустрічі відвідало 70 студентів університету, а в березні 2013 року кількість учасників зросла до 130 осіб. Така сама позитивна тенденція в зацікавленості до іншомовної комунікації спостерігається і з американської сторони. Показником активності й готовності студентської молоді до іншомовного спілкування стала кількість питань, виступів, доповнень, аргументів, що наводилася під час проведення майстер-класу. Анкетування проводилось у групі з 30 студентів, які вже мали попередній досвід іншомовного спілкування, що був сформований у 10 чоловік, або частково сформований – у 20 чоловік. Серед тем, які виявилися цікавими для обговорення, студенти виділили зокрема такі: освіта в США; спорт; культура та традиції іншої країни; загальнолюдські цінності американців; ставлення людей в інших країнах до навколишнього середовища; кулінарія та побут американців; відношення до алкоголізму та наркоманії; популярні музика та стилі танців; інші теми соціального напрямку. Наприкінці студентам пропонувалось у вільній формі скласти звіт про основні для них моменти у спілкуванні з представниками іноземного студентства. Обробка звітів відбувалась із використанням методу семантичного аналізу.

Аналіз проведеного анкетування та обробка отриманого емпіричного матеріалу дозволила виділити наступні структурні компоненти міжкультурної

комунікації: пізнавальна складова (спілкування з іноземцями як процес пізнання іншої культури); мотиваційна складова (інтерес до представників іншої культури та її основних особливостей); емоційна складова (позитивне переживання студентами акту комунікації з іноземцями, які представляють культуру, що відрізняється від власної).

Що стосується власне механізму функціонування міжкультурної комунікації, основним є компонент пізнання, а компонент інтересу до іноземної комунікації відіграє спрямовуючу та стимулюючу роль. Компонент переживання результативності спілкування виконує функцію регулювання й контролю комунікативної активності студентства.

Висновки. У ході проведеного дослідження нами встановлено основні передумови вивчення структурно-функціональних характеристик міжкультурної комунікації та емпіричним шляхом установлено складові даного процесу. До основних структурних компонентів відносяться, зокрема, пізнавальна складова (спілкування з іноземцями як процес пізнання іншої культури); мотиваційна складова (інтерес до представників іншої культури та її основних особливостей); емоційна складова (позитивне переживання студентами акту комунікації з іноземцями, які представляють культуру, що відрізняється від власної). З'ясування даного механізму відкриває широкі можливості для подальших наукових пошуків у напрямі вдосконалення процесу міжкультурної комунікації українського й іноземного студентства та побудови науково обґрунтованого соціально-педагогічного розвивального впливу на студентство у процесі навчальної та виховної діяльності в умовах сучасного українського вишу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демиденко О. П. Навчання студентів вищих навчальних закладів економічного профілю стандартів комунікативної поведінки у США / О. П. Демиденко // Іноземні мови. – 2008. – № 4. – С. 48–54.
2. Іванова К. А. Соціологічні аспекти міжкультурної комунікації в українському вузі : автореф. дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.06 «Соціологія культури, науки та освіти» / К. С. Іванова. – Харків, 2002. – С. 17.
3. Козак А. В. Формування готовності майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин до міжкультурної комунікації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. В. Козак. – Луцьк, 2011. – С. 243.
4. Писанко М. Л. Модель організації навчання студентів мовних спеціальностей стандартів англомовної комунікативної поведінки / М. Л. Писанко // Іноземні мови. – 2007. – № 4. – С. 48–54.
5. Повідомлення про підсумки Міжнародної наукової конференції [«Актуальні проблеми сучасної освіти у світлі вимог Болонського процесу»] // Практична психологія і соціальна робота. – 2010. – № 2. – С. 79–80.

6. Роман С. В. Професійно-орієнтована іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів іноземної мови як предмет формування в курсу практики усного та писемного мовлення / С. В. Роман // Іноземні мови. – 2012. – № 2. – С. 39–45.

7. Самойлюкевич І. Назустріч інформаційному суспільству / І. Самойлюкевич // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2008. – № 4. – С. 51–54.

8. Семенчук Ю. О. Розвиток умінь міжкультурного спілкування у майбутніх економістів / Ю. О. Семенчук // Іноземні мови. – 2011. – № 3. – С. 32–38.

9. Царькова В. Б. Диалог культур: путь от идеи до практики / В. Б. Царькова // Копелевские чтения, 1999. – Россия и Германия : диалог культур. – Липецк, 2000. – С. 30–35.

10. Юдіна О. В. Вимоги до системи вправ для навчання студентів-менеджерів міжкультурного спілкування німецькою мовою / О. В. Юдіна // Іноземні мови. – 2008. – № 3. – С. 30–37.

РЕЗЮМЕ

Е. В. Ябурова. Структурно-функциональные характеристики межкультурной коммуникации украинских и иностранных студентов.

Исследование посвящено актуальной проблеме изучения структурных и функциональных характеристик межкультурной коммуникации украинских и иностранных студентов в процессе учебной деятельности. Анализируются педагогические, философские и психологические основы исследуемого явления, разрабатывается структура и процедура анкетирования украинского и иностранного студенчества. К основным компонентам межкультурной коммуникации украинских и иностранных студентов относятся: познавательная составляющая (общение, как процесс познания другой культуры); мотивационная составляющая (интерес к другой культуре и её основным особенностям); эмоциональная составляющая (позитивное переживание студентами коммуникации с иностранцами, представляющими культуру, которая отличается от родной).

Ключевые слова: культура, коммуникация, личность, студент, общение, язык, структура, механизм, взаимодействие, учебная деятельность.

SUMMARY

O. Yaburova. Structural and functional characteristics of Ukrainian and foreign students' intercultural communication.

The research is devoted to the actual problem of studying structural and functional characteristics of Ukrainian and foreign students' intercultural communication in the process of their studying activity. Pedagogical, philosophical and psychological aspects of the phenomenon under consideration are analyzed, the structure and the procedure of surveying Ukrainian and foreign students is defined. The author developed a questionnaire «Foreign language communication as a means of socialization of Ukrainian students» based on the results of the Ukrainian-American meetings.

In the process of analyzing actual researches on the topic under consideration intercultural communication is regarded as a complex, integrated, professional and personal feature of a student, readiness to cooperation between the participants of communication, respect and trust to the partners, free express and exchange of thoughts, the right to make decisions for both sides of communication. It is also pointed out that this communicative skill has a complex structure represented by the following consistent parts: ability to analyze the audience effectively, drawing the audience attention to the given idea, organizing the material of the research or project in a correct way, presenting the ideas to the audience effectively and efficiently, reacting adequately and timely to the verbal and non-verbal behavior of the audience and many others.

According to the research done in the article the main components of Ukrainian and foreign students' intercultural communication include knowledgeable consistent part (communication as a process of knowing another culture); motivated consistent part (interest to another culture and its main peculiarities); emotional consistent part (positive experience of communication with foreign cultures, presenting the culture different from the native one).

The clarification of the mechanism opens wide opportunities for further research in the area of improving the process of intercultural communication of Ukrainian and foreign students and build evidence-based social-pedagogical developmental impact on the students in the educational process and educational activity in conditions of modern Ukrainian university.

Key words: *culture, communication, personality, student, language, structure, mechanism, intercommunication, studying activity.*

РОЗДІЛ III. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА В СВІТІ

УДК 371.134:796.011.2

Н. О. Белікова

Луцький інститут розвитку людини
Університету «Україна»

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ТЕОРЕТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

В умовах сучасності актуальною є розробка нових підходів до вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури з метою підвищення їх професіоналізму. У роботі наголошено на необхідності системного впровадження нових педагогічних технологій та інтерактивних методів навчання поряд із традиційними для оптимізації навчально-педагогічного процесу. Окреслено основні напрями їх реалізації в теоретичній підготовці майбутніх учителів фізичної культури. Розкрито особливості використання проблемних лекцій, лекцій-дискусій і презентаційних (мультимедійних) лекцій як таких, що створюють умови для прояву активності й самостійності студентів.

Ключові слова: *новітні технології, інтерактивні методи, професійна підготовка, майбутні вчителі фізичної культури.*

Постановка проблеми. Нині відбуваються глибокі соціально-економічні трансформації суспільства, інтенсифікація економічного розвитку, поява конкуренції на ринку праці та збільшення сектору освітніх послуг, які вимагають якісних змін у концептуальних основах професійної підготовки фахівців: нових підходів до розробки змісту, форм і методів професійної підготовки фахівців нової формації, впровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів новітніх технологій навчання.

Сучасні педагогічні технології мають на меті поопераційне впровадження різних видів педагогічних нововведень, які викликають зміни в традиційному педагогічному процесі; подолання наслідків деструктивних процесів у системі освіти, виведення навчальних закладів на вищий конкурентоспроможний рівень.

Для вдосконалення професійної підготовки фахівців, які поєднують високу професійну компетентність, мобільність, соціальну активність, гуманізм та інші якості, що допоможуть успішно функціонувати учителю фізичної культури в професійному середовищі, потрібні певна оптимізація й актуалізація інноваційних форм і методів організації навчального процесу, поліпшення змісту всього навчання й зміна педагогічної парадигми.

Аналіз актуальних досліджень. У науково-педагогічній літературі не стихають дискусії навколо проблем новітніх технологій навчання у вищих навчальних закладах. Якщо раніше серед основних традиційних навчальних технологій виділялися лекції, практичні заняття, лабораторні роботи, то зараз, у результаті великої кількості нововведень, учені виділяють значно складніші форми, які здатні задовольнити цікавість найдопитливішого та найбільш інтелектуально розвиненого студента.

Новітні технології навчання деякими вченими (В. Власов, Т. Круцевич, М. Зайцева) розглядаються, з одного боку, не просто як форма отримання знань, а як процес розвитку в студентів креативних здібностей, що дає змогу перетворювати знання в частину особистого буття та свідомості людини. З іншого – як формування вчителя-новатора, який повинен упроваджувати в навчальний процес нові інноваційні технології, засвоювати систему знань, формувати особисте ставлення до будь-якої проблеми, розглядаючи її з різних позицій.

Особистісному розвитку студентів, професіоналізації особистості присвячено публікації науковців Г. Балла, А. Богуша, Н. Кичука, З. Курлянда, А. Линенко, Р. Хмелюка та ін.; особистісно орієнтовані технології навчання стали предметом дослідження науковців О. Пехоти, В. Рибалки, С. Сисоєвої; методики практичного впровадження інтерактивних технологій навчання відображено в роботах І. Абрамової, К. Баханова, Н. Борисової, В. Гузеєва, А. Гіна, Д. Кавтарадзе, О. Пометун, Л. Пироженко, А. Фасолі та ін.

У той же час, досить актуальним є дослідження, здійснене в контексті аналізу основних напрямів використання новітніх педагогічних технологій у навчально-виховному процесі підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту і, зокрема, учителів фізичної культури.

Робота виконана згідно плану НДР Луцького інституту розвитку людини Університету «Україна».

Мета статті – узагальнити досвід використання сучасних технологій навчання в теоретичній підготовці майбутніх учителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Гуманістично орієнтований навчальний процес передбачає нову мету вищої освіти, в якій, як вважає Т. В. Максимова, пріоритетними є загальнолюдські цінності й індивідуальність студента і, одночасно, забезпечення самореалізації педагога; новий зміст освіти, в якій провідну роль відіграє загальнолюдський ціннісний аспект, а не знеособлена інформація про зовнішній світ; інший, порівняно з традиційним, характер спілкування в системі «педагог-педагог», «педагог-студент», «студент-студент», атмосфера взаємної довіри, творча взаємодія, діалог, які

стимулюють самореалізацію викладача й студента; в процесуально-методичному аспекті – вибір педагогами та студентами форм і методів навчання, що передбачають активне включення в структуру діяльності навчання процесів саморозвитку [3, 226].

Варто зауважити, що традиційні форми організації навчання з переважанням фронтальної та індивідуальної роботи не дозволяють сформувати належний рівень професійної компетентності та професійно-значимих якостей студентів. У той же час, наскільки майбутні вчителі фізичної культури володіють професійною майстерністю, знаннями й уміннями, отриманими в процесі професійної підготовки, залежить рівень їх готовності до професійної діяльності.

Для підготовки майбутніх учителів фізичної культури ми використовуємо методи навчання, спрямовані на розв'язання актуальних проблем освіти: соціальну адаптацію випускників, формування ініціативної життєвої позиції, розвиток нестандартності їх мислення, прагнення до самоосвіти й саморозвитку. Серед них надається перевага методам активного навчання, які спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності студентів і забезпечують поєднання педагогічних дій з ініціативними самостійними пошуками знань студентів.

Аналіз спеціальної літератури показав, що сучасна педагогіка вищої школи багата цілим арсеналом технологій і методів активного навчання. Традиційно в педагогіці вищої школи виділяють три групи методів навчання: пасивні, активні та інтерактивні. Є. В. Карманов тлумачить їх так: *пасивні*, коли студенти виступають у ролі «об'єктів» навчання, що повинні засвоїти й відтворити матеріал, який передається їм викладачем – джерелом знань; *активні*, коли студенти є «суб'єктами» навчання, які виконують творчі завдання, вступають у діалог з викладачем; *інтерактивні*, коли навчання побудоване на взаємодії всіх учасників навчального процесу, включаючи викладача: ці методи навчання найбільше відповідають особистісному підходу, тому що вони припускають взаємне навчання (колективне, навчання в співробітництві), причому і студент, і викладач є суб'єктами навчального процесу» [2, 61].

Активні й інтерактивні методи навчання дозволяють моделювати цілісний зміст майбутньої професійної діяльності фахівців. Таке навчання вносить нову якість у традиційні форми навчально-виховного процесу у вищій школі: відбувається зміщення центру значимості із процесів передачі, переробки та засвоєння інформації на самостійний пошук її студентами і на моделювання способів застосування цієї інформації в майбутній професійній діяльності.

Використання активних та інтерактивних методів навчання припускає виконання викладачем таких завдань: формування у студентів навичок продуктивного спілкування в умовах навчального процесу, тією чи іншою мірою наближених до реальних умов; розвиток уміння аргументувати власну точку зору, чітко формулювати і ясно викладати свої думки; розвиток у студентів здатності аналізувати складні ситуації, виділяти головні та другорядні причини їхнього виникнення, знаходити засоби та способи їхнього вирішення.

На нашу думку, в найбільшій мірі активним методам навчання відповідає класифікація, яку запропонував В. В. Гузеєв. Автор критерієм типології вибрав «ступінь відкритості елементів процесу навчання для студентів», що обумовлює їх ступінь активності [1, 12]. Оскільки активність студента змінюється залежно від режиму навчання, ми взяли за основу виділені даним автором методи й отримали схему відповідності ступеня активності студентів залежно від конкретних методів навчання (рис. 1)

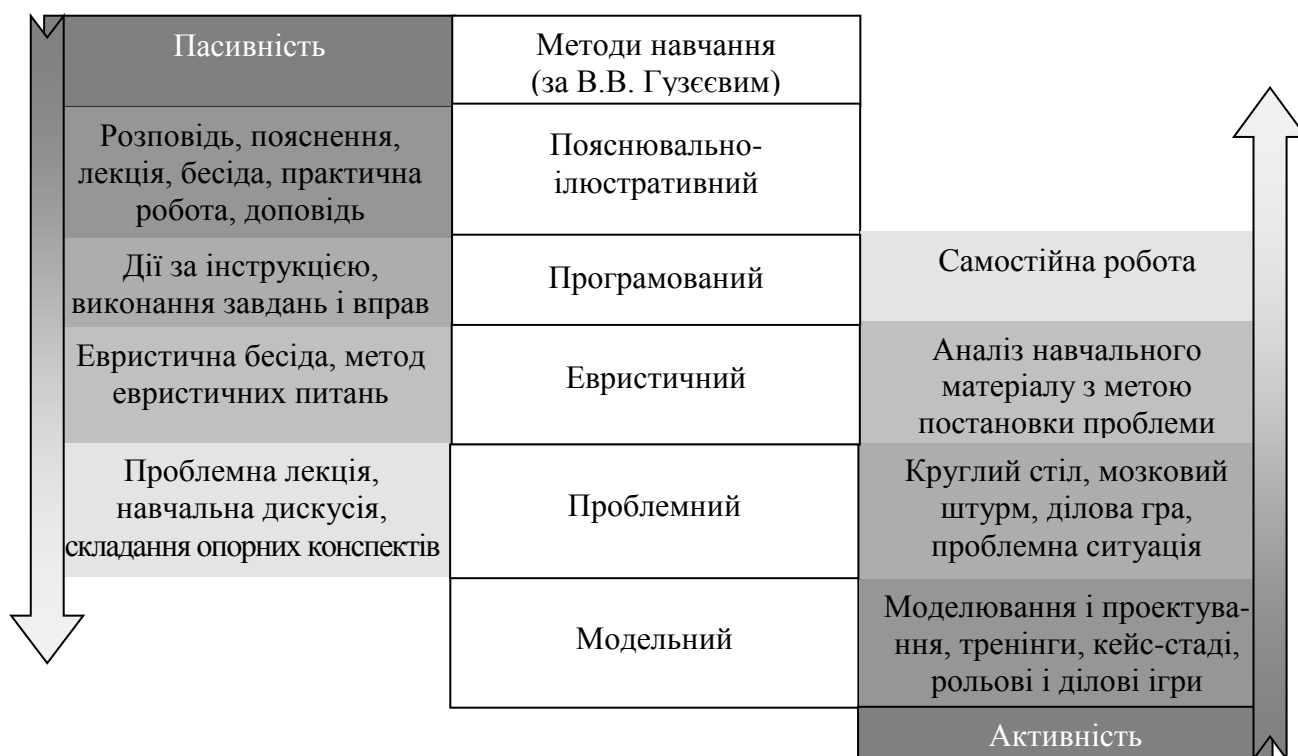


Рис. 1. Залежність активності студентів від методів навчання

Таким чином, всі методи навчання тією чи іншою мірою реалізують завдання розвитку активності студентів, але при використанні активних та інтерактивних методів навчання студент знаходиться в умовах, коли він не може бути неактивним (примусова активність). Проте специфічна організація цих методів навчання робить їх комфортними та

орієнтованими на студента. Такий підхід дозволяє трактувати активні й інтерактивні методи навчання як методи, що створюють умови для прояву активності та самостійності студентів у вирішенні освітніх завдань у процесі взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу.

У навчальному процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури ми використовуємо інтегроване поєднання загальнодидактичних методів і методів активного навчання, які передбачають суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, їх самоактуалізацію та самоорієнтацію (рис. 2). У таких умовах студент є не пасивним об'єктом, на який спрямована педагогічна дія, а включеним у педагогічний процес активним суб'єктом, якому надається можливість підвищити рівень самостійності, а також визначитися з вибором змісту та методів навчання, спрямованих на підготовку до професійної діяльності.



Рис. 2. Використання різних методів навчання в підготовці майбутніх учителів фізичної культури

У процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури суб'єктний досвід професійної діяльності розширюється й ускладнюється поступово,

починаючи з першого курсу – від пізнання себе як суб'єкта життєдіяльності, який здійснює проби і експерименти у сфері фізичної культури та спорту, до саморозвитку особистості студента як професіонала, здатного до інновацій у професійній діяльності.

Однією з головних форм організації навчального процесу у вищому навчальному закладі є лекція. У процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури ми використовуємо як традиційні, так і проблемні лекції, лекції-дискусії, презентаційні (мультимедійні) лекції (рис. 2).

Традиційні лекції відводять студентам дещо пасивну роль, тому використовуються лише як вступні або заключні з посиленням їх інформативності за допомогою демонстраційного матеріалу, а також творчого підходу лектора до викладу нової інформації.

Проблемні лекції використовуються з метою встановлення зворотного зв'язку зі студентами для активізації процесу мислення й розвитку пізнавального інтересу до невідомих явищ. На початку такої лекції викладач створює проблемну ситуацію у вигляді поставлених проблемних питань або парадоксу, які потребують пошуку шляхів їх вирішення. Вирішуючи протиріччя, закладені в проблемних запитаннях, студенти самостійно приходять до тих висновків, які викладач повинен був повідомити в якості нових знань. Таким чином, лектор зі студентами працює у формі живого діалогу і підводить їх до розуміння предмету навчання.

У процесі *лекції-дискусії* викладач при викладанні теоретичного матеріалу не тільки використовує відповіді студентів на свої запитання, але й організовує вільний обмін думками в інтервалах між логічними розділами. Лекції-дискусії сприяють формуванню у студентів уміння швидко знаходити відповідь на запитання та аргументовано відстоювати власну думку.

Презентаційні (мультимедійні) лекції – це лекції з використанням наочного матеріалу, перевагою яких є максимальне насичення графічною інформацією (схемами, графіками, фотографіями, відеороликами тощо). Презентації умовно поділяються на демонстраційні, систематизуючі та дослідницькі. Презентаційні лекції використовуються при викладанні дисциплін фундаментального та професійно орієнтованого циклів підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. У процесі таких лекцій використовуються різні типи слайдів: текстові, ілюстративні, схематичні, графічні, анімаційні та стереозвукові.

Багаторічне використання презентаційних лекцій дозволяє нам виокремити їх переваги: підвищення інформативності лекції; стимулювання мотивації до навчання; підвищення наочності навчання за рахунок

структурної надмірності; здійснення повторення найбільш складних моментів лекції (тривіальна надмірність); реалізація доступності і сприйняття інформації в різних модальностях: візуальній і слуховій (перманентна надмірність), що є надзвичайно важливим для студентів з особливими потребами; організація уваги аудиторії в фазі її біологічного зниження (25–30 хвилин після початку лекції та її останні хвилини) за рахунок художньо-естетичного виконання слайдів-заставок або за рахунок доцільно застосованої анімації та звукового ефекту; здійснення повторення (перегляд, коротке відтворення) матеріалу попередньої лекції; створення комфортних умов для роботи викладача на занятті.

Висновки. Таким чином, професійна освіта майбутніх учителів фізичної культури повинна забезпечувати їхній високий професіоналізм, умови для самореалізації особистості, формування ініціативної життєвої позиції, розвиток нестандартності мислення через гнучкість та варіативність навчання. Це потребує більш ефективних шляхів організації навчально-педагогічного процесу, піднесення його на сучасний технологічний рівень із використанням інтерактивного підходу до навчання. Зокрема, у теоретичній підготовці майбутніх учителів фізичної культури доцільно використовувати проблемні лекції, лекції-дискусії та презентаційні (мультимедійні) лекції.

У перспективі планується дослідити ефективність використання інтерактивних методів навчання у практичній підготовці майбутніх учителів фізичної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гузеев В. В. Образовательная технология: от приема до философии / В. В. Гузеев. – М. : Сентябрь, 1996. – 112 с.
2. Карманов Є. В. Сучасні особливості інтерактивного навчання під час підготовки фахівців за ступеневою системою освіти / Є. В. Карманов // VIII Всеукр. наук.-метод. конф., 23 вересня 2010 р. – Харків : ХДУХТ, 2010. – С. 61–62.
3. Максимова Т. В. Проблемы гуманизации в системе образования / Т. В. Максимова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2005. – № 22. – С. 225–228.

РЕЗЮМЕ

Н. А. Беликова. Современные технологии обучения в теоретической подготовке будущих учителей физической культуры.

В условиях современности актуальной является разработка новых подходов к совершенствованию системы подготовки будущих учителей физической культуры с целью повышения их профессионализма. В работе отмечена необходимость системного внедрения новых педагогических технологий и интерактивных методов обучения наряду с традиционными для оптимизации учебно-педагогического процесса. Определены основные направления их реализации в теоретической подготовке будущих учителей физической культуры. Раскрыты особенности

использования проблемных лекций, лекций-дискуссий и презентационных (мультимедийных) лекций как таковых, которые создают условия для проявления активности и самостоятельности студентов.

Ключевые слова: *новые технологии, интерактивные методы, профессиональная подготовка, будущие учителя физической культуры.*

SUMMARY

N. Belikova. *Modern teaching technologies in physical education future teachers' theoretical training.*

Nowadays the current are new development approaches to improve the future teachers' system training in physical education with the purpose to increase their professional level, an initiative vital position, non-standard thinking, self-education and self-development.

Among them there are preferred active learning methods, aimed at reactivating the cognitive activity of students and providing a combination of pedagogical action initiative independent searches of students' knowledge. Traditionally in the high school pedagogics are distinguished three groups of teaching methods: passive, active and interactive. Active and interactive teaching methods allow you to simulate the holistic future professional activity content.

This training introduces a new quality in the teaching and the educational process of traditional forms in high school. It is advisable to use an integrated mix of new pedagogical technologies and interactive teaching methods along with the traditional optimization of teaching and educational process. One of the main organization forms of educational process in higher educational institutions is the lecture. In the training process are used both traditional and debatable lectures, lectures-discussion, presentation (multimedia) lectures.

The peculiarities of their use are: they help to create conditions for students activity and independence. The indisputable advantages of the presentation lectures, which are used in teaching disciplines of fundamental and professionally oriented cycles, are the following: raising awareness of lectures; stimulating the motivation to learning; increasing the learning visibility due to the structural redundancy; repetition implementation of the lectures' most challenging moments (trivial redundancy); implementation of the availability and perceptions of various modalities: visual and auditory (permanent redundancy), the previous lectures material repetition; creation of comfortable conditions for teacher's work at the lesson.

Key words: *modern technology, interactive methods, professional training, future teachers of physical education.*

УДК 378.147:61:614.253

О. В. Голик

Національний медичний університет
імені О. О. Богомольця

АНАЛІЗ НАЙПОШИРЕНІШИХ МОДЕЛЕЙ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ ТА ВИДІЛЕННЯ ДОМІНУЮЧОЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З МЕДИЧНОЇ ДЕОНТОЛОГІЇ

У статті підкреслюється, що на сьогодні у провідних країнах світу більшість вимог щодо здійснення лікарської діяльності формулюються з деонтологічних позицій. Саме тому першочерговим завданням викладача вищого медичного навчального закладу стає пошук шляхів підвищення якості деонтологічного виховання майбутніх лікарів, починаючи з першого року навчання. Автор аналізує та

порівнює найпоширеніші моделі кооперативного навчання, виховна цінність якого згадується вітчизняними науковцями фрагментарно, виділяє домінуючу модель з точки зору її ефективності у формуванні в майбутніх лікарів предметних компетентностей з медичної деонтології та вивчає ті структури С. Кагана, функція яких полягає у формуванні навичок міжособистісної і групової взаємодії.

Ключові слова: *модель кооперативного навчання, предметні компетентності, медична деонтологія, структура С. Кагана, навички міжособистісної та групової взаємодії, команда.*

Постановка проблеми. Генеральна медична рада Великобританії (GMC) визначає висококваліфікованих лікарів, передусім, як тих, хто надає професійну, тобто на належному рівні, медичну допомогу хворим, ставлячи при цьому інтереси пацієнтів на перше місце. Такі лікарі компетентні, постійно вдосконалюють свої знання й навички, встановлюють і підтримують добрі стосунки зі своїми пацієнтами та колегами, є чесними й надійними [2, 4].

Медичний професіоналізм, з точки зору Американської ради з внутрішніх хвороб (ABIM), – поняття, яке охоплює шість компонентів: альтруїзм, відповідальність, досконалість або надзвичайну майстерність, обов'язок, честь/гідність та повагу [1, 5–6].

«Лікарі в суспільстві: Медичний професіоналізм у мінливих умовах» – документ, запропонований Робочою групою Королівського коледжу лікарів, Лондон (Royal College of Physicians of London), у якому медичний професіоналізм, який сприяє виникненню довіри суспільства до лікарів, визначається як система, основу якої створюють певні цінності, способи поведінки й відносини, які регулюються почуттям альтруїзму, співчуття, чесності, постійним професійним удосконаленням, намаганням досягти майстерності, а також умінням працювати в команді [5, 14].

Вищезазначене свідчить про те, що на сьогодні у провідних країнах світу більшість вимог щодо здійснення лікарської діяльності формулюються з деонтологічних позицій. Стійкі морально-етичні принципи (альтруїзм, моральність, порядність, чесність, надійність, відповідальність, повага до автономності пацієнта й установлення довірливих відносин з пацієнтом та, як наслідок, з суспільством у цілому) знаходяться в тісному взаємозв'язку з належним виконанням лікарем свого професійного обов'язку (гарантована професійна компетентність, забезпечення доступу пацієнта до якісного медичного обслуговування тощо).

Отже, першочерговим завданням викладача вищого медичного навчального закладу стає пошук шляхів підвищення якості деонтологічного виховання майбутніх лікарів починаючи з першого року їхнього навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення проблеми формування у студентів-медиків предметних компетентностей з медичної деонтології та

визначення технології, яка б дозволила виховати нове покоління лікарів, супроводжувалося дослідженням нами ефективності кооперативного навчання у розв'язанні завдань, пов'язаних із цим. Ми ознайомилися з працями таких вітчизняних педагогів, як: Т. С. Кошманова, К. Ф. Нор, Л. В. Пироженко, О. І. Пометун, О. Ю. Пришляк, Г. О. Сиротенко, В. Ю. Стрельнікова, Л. Т. Тишакова та ін. Слід зауважити, що вони вивчають кооперативне навчання як активну технологію покращення, передусім, академічних результатів навчання завдяки його основним принципам, дотримання яких гарантує успішне його впровадження. Виховна ж цінність кооперативного навчання згадується фрагментарно й недостатньо повно висвітлюється.

Мета статті. З огляду на вищезазначене ми маємо намір дослідити й порівняти моделі кооперативного навчання та виділити домінуючу модель з точки зору її ефективності в деонтологічному вихованні майбутнього лікаря.

Виклад основного матеріалу. Основні принципи кооперативного навчання (позитивна взаємозалежність, прогресивна взаємодія, створення рівних можливостей для студентів щодо їхньої участі в командній роботі, одночасна взаємодія, відповідальність за власні результати діяльності та успішність своєї команди, формування навичок міжособистісної і групової взаємодії, тобто соціальний розвиток, оцінка й обговорення членами команди своєї діяльності та її результатів) знаходяться в основі різноманітних моделей даної технології, серед яких модель, створена командою університету Джона Хопкінса під керівництвом Р. Славіна, під назвою «Командне навчання» (Student Team Learning), модель Е. Аронсона «Мозаїка» (Jigsaw), модель Д. Джонсона і Р. Джонсона «Навчаємось разом» (Learning together), модель С. Шаран і Є. Шаран «Групове дослідження» (Group Investigation), модель Д. Дансеро «Діади» (Dyads) і модель С. Кагана «Структурний підхід» (Structural Approach) (див. Табл. 1). Слід зауважити, що хоча ці моделі мають певні відмінні характеристики, їхньою спільною рисою залишається співпраця студентів [4, 73].

Виконаний нами аналіз найпоширеніших моделей кооперативного навчання свідчить, що модель структурного підходу С. Кагана об'єднує в собі елементи інших моделей і є найбільш наближеною до реального життя. Саме тому в подальшому ми спиратимемося на структури, розроблені С. Каганом для методу кооперативного навчання. Структура являє собою певну послідовність дій студентів, за допомогою якої організовується взаємодія особистостей на занятті. Викладач може використовувати структуру багаторазово, змінюючи лише її змістове наповнення. Крім того, ми пропонуємо використовувати структури С. Кагана в межах традиційного

заняття, на якому викладач планує чи то введення нового матеріалу, чи то його узагальнення, чи то його закріплення. Доктор С. Каган продемонстрував свою модель кооперативного навчання в 1985 році в праці «Структури для кооперативного навчання». Структура відіграє центральну роль в організації заняття. На відміну від вправ, структури можуть використовуватись у будь-якому навчальному процесі, на різних етапах уроку та з різним навчальним матеріалом.

Таблиця 1

Аналіз найпоширеніших моделей кооперативного навчання

Назва моделі і її автор	Роль викладача	Формування груп	Формування соціальних навичок та конкуренція	Організація роботи команд
Роберт Славін і команда університету Джона Хопкінса «Командне навчання» (Student Team Learning)	Робота груп спрямовується викладачем більше на навчання у команді, ніж на просте виконання завдань. Три елементи, важливі для даної моделі, – командна винагорода, особиста відповідальність за результати роботи команди, рівні можливості для успіху	Гетерогенні групи з чотирьох–п’яти чоловік	Відбувається природний розвиток соціальних навичок. Заохочення до конкуренції	Викладач пояснює тему заняття. Завдання ділиться на підзавдання, кожне з яких виконується окремим студентом у команді, а потім інформація доводиться до відома всіх членів команди
Е. Аронсон «Мозаїка» (Jigsaw)	Викладач спрямовує роботу груп	Гетерогенні групи з п’яти–шести чоловік	Відбувається безпосередній розвиток комунікативних і соціальних навичок. Навчаються уважно слухати співрозмовника, проявляти інтерес і здійснювати	Усі базові групи працюють над загальною темою, яка ділиться на підтеми усередині кожної групи. Підтеми є однаковими для всіх команд. Студенти, які опановують одну й ту саму підтему, об’єднуються в експертні групи з даного питання. Повертаючись у

Продовження Таблиці 1

			підтримку своїх колег по команді. Заохочення до конкуренції відсутнє	команду, кожний із них доводить до відома своїх партнерів інформацію, якою він володіє. Після вивчення всіх підтем, кожна команда працює над узагальненням теми
Д. Джонсон, Р. Джонсон «Навчаємось разом» (Learning together)	Робота груп не спрямовується викладачем. Викладач пропонує декілька тем для вивчення. Ці теми зазвичай презентуються у формі складних проблем	Групи з трьох – шести чоловік формуються у відповідності з темою, яку студент бажає вивчати	Відбувається систематичний розвиток соціальних навичок, що забезпечує позитивну взаємозалежність та особисту відповідальність за результати діяльності. Заохочення до конкуренції відсутнє	Визначившись із загальною темою, кожна пара усередині малої групи вивчає підтему, збираючи інформацію з різних джерел, аналізуючи й оцінюючи її. Згодом пара вирішує, яким чином презентувати дану підтему своїм партнерам по команді. Ознайомившись із усіма підтемами, група вирішує загальну проблему, поставлену перед нею на самому початку. Далі група презентує загальну тему всім студентам академічної групи
С. Шаран і Є. Шаран «Групове дослідження» (Group Investigation)	Викладач виконує роль джерела інформації, мотиватора й спостерігача	Студенти самостійно об'єднуються в групи з двох – шести чоловік, ураховуючи спільні інтереси, тему, яку бажають вивчати	Відбувається безпосередній розвиток соціальних навичок заохоченням студентів до соціальної взаємодії. Заохочення до конкуренції відсутнє	Кожна команда обирає підтему, проект чи завдання із розділу, який вивчається за програмою. Далі група планує, яким чином її члени будуть досліджувати тему. Кожний студент виконує певне завдання. Потім інформація аналізується й узагальнюється всередині групи й презентується академічній групі

Закінчення Таблиці 1

Д. Дансеро «Діади» (Dyads)	Робота спрямовується викладачем	Студенти працюють у парах протягом тривалого часу для того, щоб виникла позитивна взаємозалежність	Відбувається систематичний розвиток соціальних навичок. Заохочення до конкуренції відсутнє	Пара повинна прочитати текст, зрозуміти його, узагальнити інформацію, поставити запитання, при цьому допомагаючи один одному та по черзі виконуючи ті чи інші функції та ролі
С. Каган «Структурний підхід» (Structural Approach)	Робота спрямовується викладачем. Викладач виконує роль джерела інформації, мотиватора й спостерігача	Формування гетерогенних груп із чотирьох осіб на тривалий час, а також створення груп зі спільними інтересами, випадкових і гомогенних груп для виконання певного завдання	Відбувається систематичний розвиток соціальних навичок. Використовуються кооперативні, некооперативні, індивідуалістичні структури в залежності від мети заняття	Структура відіграє центральну роль в організації заняття. На відміну від вправ, структури можуть використовуватися в будь-якому навчальному процесі, на різних етапах уроку та з різним навчальним матеріалом. Викладач обирає структуру відповідно до цілей, які він ставить: чи то розвиток когнітивних здібностей, чи то академічних навичок, чи то соціальних навичок студентів

Викладач обирає структуру відповідно до цілей, які він ставить: чи то розвиток когнітивних здібностей, чи то академічних навичок, чи то соціальних навичок студентів. Модель С. Кагана ґрунтується на декількох принципах. По-перше, він розглядає світ, як такий, де панує конкуренція. Тому, щоб вижити в таких умовах, необхідно мати глибокі знання в тій сфері, якій плануєш присвятити свою професійну кар'єру. По-друге, С. Каган хотів створити такий метод навчання, який би поєднував у собі конкуренцію й індивідуалізм, при цьому в основі навчального процесу була би покладена співпраця. Таким чином, викладач отримував можливість підготувати студентів до тих ситуацій, які ймовірно мали виникнути в майбутній професійній діяльності.

Структури, розроблені С. Каганом, можна розділити на дві групи в залежності від функцій, які вони виконують (див. Табл. 2).

Таблиця 2

Функції структур С. Кагана

Функції структур	
Формування навичок міжособистісної та групової взаємодії	Формування академічних навичок
<ul style="list-style-type: none"> - встановлення доброзичливої атмосфери; - виховання командного духу, встановлення партнерських відносин; - соціальні навички (морально-етичні цінності, лідерські й організаторські якості, культура спілкування); - прийняття рішень із урахуванням професійних норм і вимог 	<ul style="list-style-type: none"> - накопичення теоретичних знань; - розвиток практичних навичок; - огляд і обговорення інформації; - аналіз, оцінка й узагальнення матеріалу (критичне й творче мислення); - презентація інформації

У межах нашого дослідження ми маємо на меті встановити ефективність саме тих структур С. Кагана, функцією яких є формування навичок міжособистісної й групової взаємодії, через оволодіння якими ми забезпечуємо формування в майбутнього лікаря предметних компетентностей з медичної деонтології. Ми вважаємо, що ці структури покликані допомогти викладачеві цілеспрямовано скерувати стихійний вплив «прихованої навчальної програми», при цьому деонтологічне виховання майбутнього лікаря буде відбуватися природно та невимушено, від заняття до заняття (див. Табл. 3).

Таблиця 3

Структури С. Кагана, функцією яких є формування навичок міжособистісної й групової взаємодії

Функція	Назва структури
Встановлення доброзичливої атмосфери	<ul style="list-style-type: none"> • Кутки (Corners)• Знайди того, хто...(Find Someone Who...) • Шеренги (Line-ups)•Хто я? (Who am I?)• Призначення зустрічі (All Around the Clock)• Знайди вигадане твердження (Find the Fiction)• Гра «Ім'я» (Name Game)
Виховання командного духу, встановлення партнерських відносин	<ul style="list-style-type: none"> • Добір всліпу (Blind Sequencing)• Знайди вигадане твердження (Find the Fiction)• Карусель (Round Robin)• Круглий стіл (Round Table) • Командне інтерв'ю (Team Interview)• Командні проекти (Team Project) • Трьохступеневе інтерв'ю (Three-Step Interview)• Мозковий штурм (Brainstorming) • Жетон (Rally Robin)• Розгорни та вибери (Fan and Pick)

Продовження Таблиці 3

Соціальні навички (морально-етичні цінності, лідерські й організаторські якості, культура спілкування)	<p>Почергова участь:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Карусель (Round Robin) або Жетон (Rally Robin)• Круглий стіл (Round Table)• Командне інтерв'ю (Team Interview)• Таймер (Timed Pair Share) <p>Допомога, навчання, консультування:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Коло навколо мудреця (Circle-the-Sage)• Гра з сигнальними картками (Flashcard Game)• Мозаїка (Jigsaw)• Нумерація (Numbered Heads Together)• Взаємодопомога (Rally Coach)• Обмін досвідом (Sages Share)• Команда-пара-соло (Team-Pair-Solo)• Розгорни та вибери (Fan and Pick) <p>Похвала, святкування:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Взаємодопомога (Rally Coach)• Розгорни та вибери (Fan and Pick) <p>Справедливість, чесність, досягнення згоди:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Активний вибір пріоритетів (Proactive Prioritizing) • Сукупний рейтинг (Sum-the-Ranks) <p>Уважне слухання, розуміння, повага:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Шеренга одностумців (Agree-Disagree Line-ups)• Шеренги (Line-Ups)• Кутки (Corners)• Передай думку іншого (Paraphrase Passport)• Таймер (Timed-Pair-Share)• Розгорни та вибери (Fan and Pick)• Роздуми-обговорення-повідомлення (Think-Pair-Share) <p>Побудова спілкування:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Намалюй мої думки (Draw-What-I-Say)• Карусель (Round Robin)• Роздуми-обговорення-повідомлення (Think-Pair-Share) <p>Регулювання процесу спілкування:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Корисні вислови (Gambit Chips)• Таймер (Timed Pair Share)• Визначення черги (Turn Toss)
Прийняття рішень із урахуванням професійних норм і вимог	<ul style="list-style-type: none"> • Пошук консенсусу (Consensus Seeking)• Від одного до п'яти (First to Five)• Нумерація (Numbered Heads Together)• Активний вибір пріоритетів (Proactive Prioritizing)• За і проти (Pros-N-Cons)• Круглий стіл (Roundtable)• Сукупний рейтинг (Sum-the-Ranks)• Коло згоди (Agreement Circles)• Мозаїка (Jigsaw)• Короткі записки (JotThoughts)•

Відповідно до С. Кагана, викладачі повинні виконувати сім ключових умов, які, на його думку, забезпечують високу ефективність структур кооперативного навчання.

1. Належне формування малих груп. Групи повинні складатися в середньому з чотирьох осіб із різним рівнем підготовки. Склад команд повинен змінюватися кожні шість місяців, а їхній тип має залежати від завдання. Виділяють три типи малих груп або команд:

- формальні групи – це робочі групи, які створюються для виконання певної справи або завдання. Вони формуються на одне заняття або на декілька тижнів. Викладач доводить до відома студентів інструкції щодо виконання завдання та навчальні цілі. Далі він формує робочі команди й забезпечує їх відповідними матеріалами. Можливо, що при цьому також відбувається й розподіл ролей усередині команди. Викладач повторює завдання і кооперативну структуру (наприклад, правила, процес виконання, термін виконання тощо). Він слідкує за роботою кожної команди й утручається в разі навчальної потреби та для покращення розвитку міжособистісних і групових соціальних навичок студентів, цим самим забезпечуючи високу якість навчально-виховного процесу. Викладач оцінює результати роботи команди, які відображають їхні навчальні досягнення чи рівень засвоєння матеріалу. Необхідно дати оцінку внеску кожного члена команди при виконанні завдання [3, 7–9];

- неформальні групи – це тимчасові або ситуативні групи, головною метою яких є зосередження студента на змісті матеріалу, який вивчається. Ці групи формуються на три – п'ять хвилин, коли необхідно провести обговорення перед лекцією чи після, або на дві-три хвилини під час лекції. Вони використовуються для наголошення на особливо важливій інформації. Під час лекції більшість дорослих може зосереджувати свою увагу лише протягом 12–15 хвилин. Тому 12–15 хвилинний виклад інформації слід чергувати з 5–7 хвилинними перервами, під час яких студенти в малих групах матимуть можливість організувати, пояснити, узагальнити й співвіднести новий матеріал із уже вивченим. Це поліпшить якість навчання та дозволить встановити позитивні відносини. Д. Джонсон і Р. Джонсон встановили, що такий підхід є зручним і ефективним у забезпеченні повного розуміння студентом навчального матеріалу та для швидшого досягнення студентом результатів [3, 7–9];

- базові кооперативні навчальні групи формуються на весь період вивчення курсу. Члени навчальної групи надають один одному академічну допомогу, емоційну підтримку та впевненість. Зазвичай, члени таких груп обмінюються контактною інформацією та спілкуються поза заняттями в університеті. Відносини між викладачем і членами базових груп є такими самими, як і у формальних групах. Запровадження базових груп сприяє покращенню відвідування студентами занять, підвищенню якості діяльності й збільшенню об'єму засвоєного матеріалу [3, 7–9].

2. Робота над встановленням доброзичливої атмосфери в академічній групі – використання відповідних структур один раз на тиждень.

3. Виховання командного духу – використання відповідних структур два рази на тиждень.

4. Організація роботи команд викладачем:

- тихий сигнал (3–5 секунд для того, щоб група заспокоїлась);
- правильне розташування студентів в аудиторії;
- студенти з різним рівнем знань в одній команді;
- моделювання структур у групі;
- оголошення назви структури з ключовими етапами виконання (застосування плакатів, табличок);
- наявність годинника в аудиторії;
- організація роботи з роздатковим матеріалом – один студент із кожної команди роздає і збирає роздатковий матеріал.

5. Формування та розвиток соціальних навичок.

6. Урахування основних принципів кооперативного навчання.

7. Використання структур.

Висновки. У результаті проведеного нами порівняльного аналізу найпоширеніших моделей кооперативного навчання ми виділили домінуючу модель під назвою «Структурний підхід», запропоновану С. Каганом, оскільки вона об'єднує елементи інших моделей і є найбільш наближеною до реального життя. Крім того, ми звернули увагу на групу структур С. Кагана, загальна функція якої полягає у формуванні навичок міжособистісної та групової взаємодії. Самі ж структури, які до неї входять, сприяють встановленню доброзичливої атмосфери, вихованню командного духу, встановленню партнерських відносин, розвитку соціальних навичок (морально-етичні цінності, лідерські й організаторські якості, культура спілкування), прийняттю рішень з урахуванням професійних норм і вимог. Таким чином, структури С. Кагана стають інструментом, використовуючи який викладач вищого медичного навчального закладу піклується не лише про академічні знання студентів-медиків, але й про їхню готовність до виконання професійного обов'язку в майбутньому, тобто постійно та цілеспрямовано формує деонтологічно-компетентні особистості. У подальшому ми маємо на меті провести емпіричне дослідження ефективності кооперативного навчання, а саме структур С. Кагана, у формуванні в майбутніх лікарів предметних компетентностей з медичної деонтології.

ЛІТЕРАТУРА

1. American Board of Internal Medicine. Project Professionalism. – Philadelphia : ABIM, 1995. – P. 41.

2. General Medical Council. Tomorrow's Doctors [Електронний ресурс]. – September, 2009. – P. 104. – Режим доступу :

http://www.gmc-uk.org.Tomorrow'sDoctors_2009.pdf_39260971.pdf.

3. Johnson D. The New Circles of Learning. Cooperation in the Classroom and School / D. Johnson, R. Johnson, E. Holubec. – Alexandria, Virginia, USA : Association for Supervision and Curriculum Development, 1994. – P. 111.

4. Slavin R. E. Synthesis of Research on Cooperative Learning. Educational Leadership [Електронний ресурс] / R. E. Slavin. – Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, USA, February 1991. – Vol. 48. – P. 71–82. – Режим доступу : http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199102_slavin.pdf.

5. Royal College of Physicians. Doctors in society: Medical professionalism in a changing world : Report of a Working Party of the RCP. – London : Royal College of Physicians, 2005. – P. 51.

РЕЗЮМЕ

Е. В. Голик. Анализ самых распространенных моделей кооперативного обучения и определение доминирующей в процессе формирования у будущих врачей предметных компетентностей по медицинской деонтологии.

В статье подчеркивается, что на сегодняшний день в ведущих странах мира большинство требований относительно осуществления врачебной деятельности формулируются с деонтологических позиций. Именно поэтому первостепенным заданием преподавателя высшего медицинского учебного заведения становится поиск путей повышения качества деонтологического воспитания будущих врачей, начиная с первого года обучения. Автор анализирует и сравнивает самые распространенные модели кооперативного обучения, воспитательная ценность которого упоминается отечественными педагогами фрагментарно, определяет доминирующую модель с точки зрения ее эффективности в формировании у будущих врачей предметных компетентностей по медицинской деонтологии, изучает те структуры С. Кагана, функция которых заключается в формировании навыков межличностного и группового взаимодействия.

Ключевые слова: модель кооперативного обучения, предметные компетентности, медицинская деонтология, структура, навыки межличностного и группового взаимодействия.

SUMMARY

O. Holik. Analysis of the most popular Cooperative Learning models and determining the dominating model in the development of the future doctors' competences in Medical Deontology.

In the article the author emphasizes that today the leading countries of the world pay more attention to the ethical and deontological principles on the basis of which the requirements concerning health care activities are formulated. Therefore, the main task of the faculty members is searching for the ways to improve the quality of the deontological education of the future doctors from the first year of the six-year educational course.

The author states that Cooperative Learning has been studied by the scientists primarily as an active technology promoting first of all academic achievements due to its principles that ensure a successful implementation of this technique. The ethical and deontological value of Cooperative Learning has been investigated fragmentarily and not enough highlighted in Ukraine.

The comparative analysis of the most popular Cooperative Learning models is being carried out in the article. As a result, the author identifies the dominating model created and introduced by Doctor S. Kagan in 1985 and named "Structural Approach". It appears to be the most comprehensive and adapted to the real life situations that any doctor may encounter in his professional career. Moreover, in our research we closely study that group of S. Kagan's structures which generally deals with the development of the interpersonal and

group interaction skills. The structures it contains promote friendly atmosphere, teamwork skills improvement, establishment of interpersonal relations and development of social skills (moral and ethical values, leadership and management skills, and communication skills), decision making based on the professional standards and requirements. Consequently, S. Kagan's structures serve as a technique, the implementation of which by the faculty members of the higher medical educational institution will result in both high academic achievements of the medical students and maintenance of their awareness of the professional duties they are expected to perform when being doctors. In fact, Structural Approach allows a teacher to take care of the purposeful development of deontologically competent individuals. We are planning to devote our further research to the description of the outcomes of the empirical investigation of the effectiveness of the Cooperative Learning, namely S. Kagan's structures, in the development of the future doctors' competences in Medical Deontology.

Key words: cooperative learning model, subject competences, medical deontology, S. Kagan's structure, skills of interpersonal and group interaction team.

УДК 378.14

Н. Б. Грицай

Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

У статті з'ясовано сутність поняття «принципи», розглянуто традиційні та новітні принципи навчання. Проаналізовано різні підходи до визначення дидактичних принципів. Розкрито погляди вчених на виокремлення принципів методичної підготовки майбутніх педагогів в умовах вищого навчального закладу. Схарактеризовано принципи методичної підготовки майбутніх учителів біології (принцип науковості, принцип професійної спрямованості, принцип інтегративності, принцип зв'язку теорії і практики, принцип свідомості та активності, принцип систематичності та послідовності, принцип посилення творчої спрямованості методичної підготовки, принцип варіативності).

Ключові слова: навчальний процес, принципи, дидактичні принципи, дидактична категорія, методична підготовка, професійна підготовка, вища школа, майбутні вчителі біології.

Постановка проблеми. В умовах модернізації вищої освіти України, наближення її до європейських стандартів важливим є вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема її методичної складової. Методична підготовка студентів передбачає цілеспрямоване засвоєння ними системи методичних знань, формування в них методичних компетенцій у контексті розв'язання методичних задач. Майбутні вчителі мають бути ознайомлені з інноваційними освітніми технологіями, новітніми засобами навчання, застосовувати на практиці сучасні досягнення педагогічних наук. Відтак, методична підготовка студентів має

базуватися на певних закономірностях і принципах, які відображають сучасні тенденції в освітній галузі.

Аналіз актуальних досліджень. Принципи навчання як дидактичну категорію обґрунтовано в наукових працях Ю. Бабанського, М. Данилова, В. Загвязинського та ін. Принципи методичної підготовки вчителів-предметників досліджували Є. Аршанський (методика навчання хімії), А. Кух (методика навчання фізики), А. Малихін (методика навчання освітньої галузі «Технологія»), Л. Орлова, Л. Булавинцева (методика навчання біології), О. Таможня (методика навчання географії).

Проте у вітчизняних наукових розвідках проблема принципів методичної підготовки майбутнього вчителя біології не знайшла відповідного відображення.

Мета статті: виокремити та схарактеризувати основні принципи методичної підготовки майбутніх учителів біології в сучасній вищій школі.

Виклад основного матеріалу. У наукових джерелах поняття «принцип» тлумачать як «основа», «вихідне положення», «основна ідея», «загальні вказівки до дії» та ін. Зокрема, С. Вітвицька зазначає, що принцип – це система вимог і положень педагогіки, дотримання яких забезпечує продуктивність навчально-виховного процесу [4, 16].

Подібної думки дотримуються автори навчального посібника «Педагогіка», в якому вказано, що в сучасній науці принципи – це основні, вихідні положення будь-якої теорії, керівні ідеї, основні правила поведінки та дії. Таким чином, принципи педагогічного процесу відображають основні вимоги до організації педагогічної діяльності, вказують їй напрями, зрештою, допомагають творчо підійти до побудови педагогічного процесу [6, 85].

Принцип – це орієнтир для практичного конструювання навчального процесу.

У межах пропонованого дослідження принципи методичної підготовки розглядаємо як основні положення, що визначають зміст, організаційні форми й методи навчання, орієнтовані на формування в майбутніх педагогів методичної компетентності.

Погоджуємося зі словами М. Чобітька про те, що категорія «принципи навчання», як і будь-яка інша наукова категорія, постійно розвивається й збагачується. Учений констатує, що принципи змінюються, вдосконалюються й наповнюються новим змістом відповідно до етапу розвитку суспільства, а також з огляду на нові закономірності навчання й нагромаджений педагогічний досвід [8, 46].

У педагогічній науці сформовано систему дидактичних принципів, яка поєднує загальновідомі класичні принципи (ще з часів Я. А. Коменського та Й. Г. Песталоцці) і новітні, що з'явилися у ході розвитку науки і практики. Класичними визнано такі принципи, як: принцип науковості; принцип розвивального та виховного характеру навчання; принцип систематичності й послідовності; принцип свідомості та активності; принцип наочності; принцип доступності; принцип міцності результатів навчання; принцип зв'язку навчання з життям, практикою; принцип індивідуалізації та диференціації тощо.

Ю. Бабанський дотримувався такої думки, що в системі принципів навчання мають бути принципи, які регулюють кожен з основних компонентів навчального процесу (цільовий, змістовий, діяльнісний і результативний) [1, 27]. Наприклад, для успішного функціонування цільового компоненту необхідно керуватися принципом спрямованості процесу навчання на всебічний гармонійний розвиток школяра, принципом зв'язку навчання з життям. Під час проектування змісту навчання потрібно дотримуватися принципу доступності, наочності, науковості, систематичності й послідовності. Для ефективного вибору форм і методів діяльності вчителя та учнів важливо враховувати такі дидактичні принципи: свідомості й активності, самостійності, оптимального поєднання словесних, наочних і практичних методів навчання, стимулювання позитивного ставлення до навчання тощо [1, 27].

В. Сластьонін серед принципів педагогічного процесу розрізняє принципи організації педагогічного процесу і принципи керування діяльністю вихованців.

До першої групи принципів зараховують принцип гуманістичної спрямованості педагогічного процесу, принцип зв'язку з життям і виробничою практикою, поєднання навчання й виховання з працею, принцип науковості, принцип навчання і виховання в колективі, принцип наступності, послідовності та систематичності, принцип наочності, а до другої – принцип поєднання педагогічного керівництва з розвитком ініціативи і самостійності вихованців, принцип свідомості та активності, принцип поваги до особистості з розумною вимогливістю до неї, принцип опори на позитивне в людині, на сильні сторони її особистості, принцип узгодженості вимог школи, батьків і громадськості, принцип поєднання прямих і паралельних педагогічних дій, принцип доступності та посиленості навчання й виховання, принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей, принцип міцності і дієвості результатів навчання, виховання і розвитку [6, 46].

Орієнтація на вказані принципи залишається актуальною під час опанування навчальних дисциплін будь-якого спрямування в підготовці майбутніх фахівців незалежно від напрямку. Проте в контексті пропонованого дослідження необхідно виокремити спеціальні принципи, які відображають специфіку методичної підготовки майбутніх педагогів і розширюють та доповнюють названі вище принципи.

Результати теоретичного аналізу наукових джерел дали змогу визначити такі специфічні принципи методичної підготовки:

- принцип безперервності, принцип інтегративності, принцип наступності, принцип фундаментальності, принцип варіативності, принцип професіоналізації, принцип прогнозування і принцип зв'язку навчання з життям (Є. Аршанський);

- принцип інтегративності, принцип предметної пріоритетності і компонентності, принцип системності й цілісності, принцип паритетності та провідної ролі, принцип розподілення (І. Дробишева);

- принцип діяльнісного розуміння професії, принцип обґрунтованої побудови технологій професійної підготовки (принцип науковості), принцип відповідності конструйованих технологій професійної підготовки сучасним світовим тенденціям розвитку спеціальної освіти, принцип безперервного оновлення змісту професійної підготовки, принцип оптимізації процесу професійної підготовки, принцип якісного оцінювання результатів навчальної роботи, принцип відтворюваності процесу навчання і його результатів, принцип синтезу результатів, отриманих у суміжних з дидактикою галузях (Л. Булавинцева) [2];

- принцип інтегративності, принцип динамічності; принцип варіативності методичної підготовки, принцип наступності, принцип цілісності і фундаментальності змісту методичної підготовки, принцип технологічності, принцип посилення творчої спрямованості, принцип посилення дослідницької спрямованості, принцип розвитку методичного мислення (О. Таможня);

- принцип науковості, принцип інтегративності, принцип доповнюваності, принцип свідомості й самостійності навчання, принцип діяльності, принцип єдності навчальної і дослідницької діяльності, принцип профільного підходу до підготовки вчителя фізики (А. Кух);

- принцип інваріантності й універсальності, принцип інтеграції й диференціації психолого-педагогічних, предметних і методичних знань, принцип професійно спрямованої (контекстної) навчальної діяльності, принцип саморозвитку особистості студента, принцип особистісної

орієнтації, принцип функціональної повноти, принцип мінімізації й оптимізації методичної підготовки, принцип діяльнісно-компетентнісного підходу до методичної підготовки (А. Малихін).

Дослідниця Н. Верещагіна об'єднала принципи у дві групи:

1) принципи, зумовлені зовнішніми зв'язками системи методичної підготовки (принцип безперервності, принцип наступності, принцип структурування змісту методичної підготовки, принцип інтегрованості, принцип варіативності, принцип системності, принцип рівності в побудові модулів змісту методичної підготовки);

2) принципи, пов'язані з внутрішньою побудовою методичної підготовки (принцип цілеспрямованості, принцип взаємозобов'язаності, принцип стадійності, принцип модульності, принцип міждисциплінарності, принцип повноти) [3].

Біолог-методист Л. Орлова виокремила загальні та спеціальні принципи, що визначають напрями розвитку системи методичної підготовки вчителя біології в педагогічному ВНЗ. До загальних принципів, на її думку, належать принципи особистісної орієнтації та гармонізації системи методичної підготовки з іншими освітніми системами. Серед спеціальних принципів дослідниця виділила принципи модульності, варіативності, технологічності та саморегулювання в організації функціонування системи методичної підготовки вчителів біології [5, 17].

За Л. Орловою, технологія проектування траєкторії професійного становлення вчителя біології базується на таких принципах: принцип узгодженості; принцип повноти; принцип цільової єдності; принцип загальної професійної орієнтації; принцип системності знань; принцип комфортності; принцип єдності теорії і практики [5, 80].

Т. Туркот запропонувала впроваджувати принцип бінарності – використання в навчанні студентів таких технологій, форм і методів організації їхньої навчально-пізнавальної діяльності, які після засвоєння, осмислення й відповідної трансформації з урахуванням психодидактичних принципів можуть бути використані ними у власній педагогічній практиці [7].

Унаслідок проведеного наукового пошуку було виокремлено принципи методичної підготовки майбутніх учителів біології в умовах сучасного вищого навчального закладу.

Першим принципом методичної підготовки вважаємо *принцип науковості*, тобто відповідності змісту навчання сучасному рівню розвитку педагогічної і методичної науки, методам наукового пізнання.

Принцип професійної спрямованості полягає в тому, що будь-який компонент навчання повинен сприяти професійному становленню майбутнього фахівця.

Принцип інтегративності визначає методичну підготовку як важливу ланку професійної підготовки вчителя біології, у якій предметна, психолого-педагогічна та методична підготовка взаємодоповнюють і взаємозбагачують одна одну. Інтегративність методичної підготовки реалізується також через інтеграцію змісту і методів навчання, поєднання знань з предмета та методики його навчання, інтеграцію навчально-методичної й науково-методичної діяльності студентів.

Принцип узгодженості означає, що всі блоки стандарту освіти та їхній зміст мають бути відображені у траєкторії професійного становлення майбутнього фахівця.

Принцип зв'язку теорії та практики, який передбачає дотримання балансу між вивченням теоретичного матеріалу і практичним застосуванням здобутих методичних знань під час лабораторно-практичних занять та шкільної практики.

Принцип свідомості й активності полягає в тому, що суб'єктна позиція студента в навчанні, здатність до самостійного вирішення спочатку освітніх, а потім і професійних завдань, сприяє формуванню методичної компетентності майбутнього педагога.

Принцип систематичності та послідовності забезпечується послідовним оволодінням методичними знаннями, формуванням методичних компетенцій у ході професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Принцип посилення творчої спрямованості методичної підготовки сприяє розвитку методичного мислення майбутнього педагога шляхом розв'язання методичних задач проблемного і творчого характеру, виконання дослідницьких завдань тощо.

Принцип варіативності забезпечує реалізацію індивідуального й диференційованого підходів до методичної підготовки, дає змогу визначати можливі індивідуальні освітні маршрути студентів у ході методичної підготовки.

Проте варто погодитись із Ю. Бабанським у тому, що «надмірне перебільшення ролі того чи іншого принципу призведе до неоптимального функціонування процесу навчання. Тому кожен із принципів дидактики повинен мати певну оптимальну міру свого застосування для того, щоб зростання його ролі, обсягу використання не призвело до таких якісних змін,

за яких об'єктивно позитивна спрямованість принципу перетворюється уже в негативну, що гальмує комплексне вирішення завдань освіти» [1, 39].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, на основі комплексного застосування принципів навчання можливо спроектувати і здійснити оптимальний процес навчання. Запровадження вищезазначених принципів методичної підготовки студентів сприятиме вдосконаленню навчального процесу, активізації пізнавальної діяльності студентів та розвитку їхнього творчого мислення, вибору ефективних форм і методів навчання, формуванню індивідуального методичного стилю майбутніх педагогів.

Завданням наступних наукових розвідок може бути розроблення системи методичної підготовки майбутніх учителів біології у вищій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанський Ю. К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) / Ю. К. Бабанський. – М. : Педагогика, 1977. – 256 с.
2. Булавинцева Л. И. Методическая подготовка учителя биологии. Основы, концепция, система гуманистически ориентированной методической подготовки : монография / Л. И. Булавинцева. – Saarbrücken Germany : LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 125 с.
3. Верещагина Н. О. Методическая подготовка бакалавров и магистров в области географического образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Верещагина Наталья Олеговна. – Санкт-Петербург, 2012. – 434 с.
4. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
5. Орлова Л. Н. Система методической подготовки учителей биологии в педагогическом вузе : дисс. доктора пед. наук : 13.00.02 / Орлова Людмила Николаевна. – Омск, 2005. – 382 с.
6. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
7. Туркот Т. Психодидактика фізики як засіб підготовки майбутніх учителів до практичної діяльності в умовах оновленої школи / Тетяна Туркот // Фізика та астрономія в школі. – 2003. – № 1. – С. 10–13.
8. Чобітько М. Г. Педагогічні принципи особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів / М. Г. Чобітько // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2005. – Вип. 1. – С. 135–141.

РЕЗЮМЕ

Н. Б. Грицай. Основные принципы методической подготовки будущих учителей биологии.

В статье установлена сущность понятия «принципы», рассмотрены традиционные и новейшие принципы обучения. Проанализированы различные подходы к определению дидактических принципов. Раскрыты взгляды ученых на выделение принципов методической подготовки будущих педагогов в условиях высшего учебного заведения. Охарактеризованы принципы методической подготовки будущих учителей биологии (принцип научности, принцип

професійної направленості, принцип інтегративності, принцип зв'язу теорії і практики, принцип свідомості і активності, принцип систематичності і послідовності, принцип посилення творчої направленості методическої підготовки, принцип варіативності).

Ключевые слова: *учебный процесс, принципы, дидактические принципы, дидактическая категория, методическая подготовка, профессиональная подготовка, высшая школа, будущие учителя биологии.*

SUMMARY

N. Grytsai. Basic principles of methodological training of teachers of biology.

The paper clarified the meaning of terms «principles» as the main provisions of any theory, the basic rules of conduct. Different approaches to the definition of didactic principles are analyzed. It was established that the principles changed, improved and filled with new content according to the stages of development of the society. Traditional and modern principles of learning are considered. Traditional attributed principle of science, the principle of developing training and educational nature, the principle of regularity and consistency, the principle of consciousness and activity, the principle of clarity, the principle of availability, the principle of strength of training results, the principle of integration training with life, the principle of individualization and differentiation etc.

The views of scientists on the principles of separation of methodological preparation of future teachers in terms of higher education are revealed. Attention is focused on the study of L. Orlova, who singled out general and specific principles that guide the development of methodological training of biology teacher in pedagogical universities. The general principles include personal guidance and harmonization of methodological training with other educational systems, and the specific principles - principles of modularity, variability, adaptability and self-organization functioning of the methodological training of teachers of biology. It is proposed to implement the principle of binaring in teaching students of technology. The forms and methods that can be used in their own teaching practice are characterized in the article.

Methodological principles for training teachers of biology (scientific principle, the principle of professional orientation, integration principle, the principle of combination of theory and practice, the principle of consciousness and activity, regularity and consistency principle, the principle of strengthening the creative direction of methodological training, the principle of variation) are characterized. It is indicated that over-exaggeration of the role of a principle lead to sub-optimal functioning of the learning process. The necessity of an integrated application of the principles in the educational process of higher education is proved.

Key words: *educational process, principles, principles of teaching, didactic category, methodological training, professional training, higher education, future teachers of biology.*

УДК 614.8:378.147

I. М. Кобилянська

Вінницьке відділення Київського фінансово-економічного коледжу
Національного університету державної податкової служби України

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ФІНАНСОВО- ЕКОНОМІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Структурна реформа національної системи вищої освіти спрямована на забезпечення мобільності, працевлаштування й конкурентоздатності фахівців із вищою освітою, реалізацію ідей Болонського процесу. Відтак професійна підготовка

з безпеки життєдіяльності майбутніх фахівців, які будуть працювати за умов нестабільності зовнішнього середовища на підприємствах і в організаціях з нестабільним внутрішнім середовищем, не може здійснюватися з використанням традиційних технологій навчання. Розглядаються практичні аспекти формування у студентів культури безпеки.

Ключові слова: професійна підготовка, компетентність, культура, культура безпеки, безпека життєдіяльності.

Постановка проблеми. Людство досягло сьогодні тієї точки біологічного розвитку, коли воно стало відповідальним за свою подальшу еволюцію. Отже, у людства немає альтернативи розпочатим наприкінці ХХ століття спільним зусиллям, спрямованим на перехід від вузьконаціональних, регіональних цілей до підтримання глобальної світової рівноваги, що забезпечить безпеку життєдіяльності для всіх людей. Причинами, які загрожують подальшому існуванню людства, стали виснаження природних та енергетичних ресурсів, зростаюче забруднення довкілля, демографічний вибух, тероризм, зростаючий розрив в економічному розвитку країн тощо.

Останнім часом помітно зросла питома вага аварій, які відбуваються через неправильні дії персоналу, що пов'язано з низьким рівнем професіоналізму, невмінням ухвалювати оптимальні рішення в складних обставинах, а також в умовах дефіциту часу. У процесі формування загальнокультурних компетенцій з безпеки життєдіяльності потрібно звернути увагу на особовий аспект підготовки фахівців, у яких необхідно сформувати культуру безпеки, уміння оцінити середовище перебування щодо особистої безпеки, безпеки колективу, суспільства та здатність до вирішення професійних завдань, пов'язаних із гарантуванням збереження життя та здоров'я персоналу об'єктів господарювання, в умовах небезпечних і надзвичайних ситуацій.

Аналіз актуальних досліджень. У багатьох країнах проблема культури безпеки стала предметом уваги влади, а державними органами з регулювання безпеки вона визнана одним з основних стратегічних напрямів їх діяльності. Але відмінності в національних культурах ускладнюють процес застосування кращих підходів до вирішення цих проблем у різних країнах.

Відтак професійна підготовка з безпеки життєдіяльності майбутніх фахівців економічних спеціальностей, які будуть працювати за умов нестабільності зовнішнього середовища на підприємствах і в організаціях з нестабільним внутрішнім середовищем, не може здійснюватися з використанням традиційних технологій навчання. Наукові основи формування професійної компетентності у фахівців економічного

спрямування знайшли своє відображення у працях Є. Березняка, В. Бондаря, Л. Карамушки, Ю. Конаржевського, В. Пікельної, Т. Сорочан, Т. Шамової та ін.

Концепція культури безпеки використовується педагогами й фахівцями в галузі безпеки для пошуку шляхів і механізмів ослаблення загроз і небезпек за участю «людського фактора». Хоча культура безпеки життєдіяльності є частиною загальної культури, але їй притаманна істотна своєрідність. Якщо культура формується, як правило, під впливом випадкової діяльності окремих людей, їх колективів, то для культури безпеки життєдіяльності ця діяльність повинна мати цілеспрямований характер, виходячи з очікуваних результатів щодо запобігання глобальних загроз і небезпек. Отже, безпека – це результат і процес діяльності, оскільки інше осмислене існування людського індивіда було б неможливо. Що стосується загрози безпеки, то вона розглядається як сукупність умов та факторів, що створюють небезпеку життєво важливим інтересам кожної людини й людства в цілому.

На думку дослідників, під формуванням культури безпеки треба розуміти процес, складовими якого є встановлення й коректування мети та завдань, розвиток основних методів і напрямів формування культури безпеки життєдіяльності, розробка нормативно-правової, культурно-просвітницької та навчально-методичної бази культури безпеки життєдіяльності, створення й удосконалення способів ефективного інформаційного впливу.

Розв'язання цієї проблеми ускладнюється суперечностями між вимогами суспільства щодо підготовки конкурентоспроможних фахівців економічних спеціальностей, здатних розв'язувати професійні завдання та проблемні ситуації з урахуванням ризику виникнення аварій і небезпек, дбати про особисту і колективну безпеку, і низьким рівнем сформованості їхніх компетенцій з безпеки життєдіяльності; потребою формувати загальнокультурні компетенції з безпеки життєдіяльності в майбутніх фахівців економічних спеціальностей і відсутністю педагогічних технологій для їх формування; потребою формування цих компетенцій у фахівців економічних спеціальностей протягом життя і відсутністю узгоджених між собою навчальних програм дисциплін циклу безпеки життя і діяльності людини, здатних забезпечувати реалізацію принципу неперервності.

Мета статті – дослідження практичних аспектів формування у студентів економічних спеціальностей загальнокультурних компетенцій з безпеки життєдіяльності.

Виклад основного матеріалу. Безпека впродовж існування людства має визначальне значення як для окремої особистості, так і для соціальних

об'єднань будь-якого рівня. Поняття культури безпеки фахівців певного професійного спрямування має свою специфіку і складається з трьох елементів: культури, професійної культури й специфічних компетенцій, знань, умінь і навичок з безпеки життєдіяльності. Як самостійний феномен, що позначає процес і результат взаємодії цих трьох компонентів, культура безпеки становить сукупність позицій, цінностей і зразків поведінки, що відбиває стосунки фахівця з професійним простором і містить такий вимір безпеки, що пов'язаний безпосередньо з професійною діяльністю і зумовлений нею.

Дефініції терміна «безпека» поки відсутні у філософських словниках, хоча тлумачні пропонують свої формулювання. Так, у тлумачному словнику В. Даля безпека визначається як «відсутність небезпеки, збереження, надійність». У словнику С. Ожегова безпека трактується як «стан, при якому не загрожує небезпека, є захист від небезпеки». У «Оксфордському словнику» – це «свобода від небезпеки». Сутність більшості дефініцій зводиться до того, що безпека визначається як відсутність небезпеки, а на питання, що ж таке небезпека, а вже тим більше на питання про те, як її оцінювати й вимірювати, словники відповіді не дають.

Дослідники Є. Желібо та В. Зацарний вважають, що «безпека – це ступінь свободи від ризику або ж відсутність неприпустимого ризику, пов'язаного з можливістю завдавати будь-якої шкоди життю та здоров'ю людини за будь-яких умов існування або збалансований відповідно до експертної оцінки стан людини, соціуму, держави, природних, антропогенних систем тощо» [2]. У іншому навчальному посібнику Є. Желіби зазначено, що «безпека – такий стан будь-якого об'єкта, за якого йому не загрожує небезпека, або стан діяльності, за якого з визначеною ймовірністю враховано прояв небезпек або ж відсутня надзвичайна небезпека, або збалансований, за експертною оцінкою, стан людини, соціуму, держави, природних, антропогенних систем тощо» [3]. Згідно з ДСТУ 2293-99 «Охорона праці. Терміни та визначення основних понять», безпека (safety) – стан захищеності особи та суспільства від ризику зазнати шкоди; ризик (risk) – імовірність заподіяння шкоди з урахуванням її тяжкості; шкода (harm) – фізичне ушкодження і/або збитки, заподіяні здоров'ю людей і/або майну чи навколишньому середовищу. На думку М. Брушлинського, «безпека – стан захищеності об'єкта захисту, при якому значення всіх ризиків не перевищують їх допустимих значень» [1].

Культура органічно поєднана з діяльністю особистості, тому це дозволяє розглядати їх у діалектичній взаємозалежності. Взаємозв'язок

культури з діяльністю характеризується тим, що будь-які досягнення в діяльності впливають на розвиток культури особистості, і, навпаки, відсутність загальної культури відобразиться на рівні професійної діяльності людини.

Проаналізуємо поняття «культура» та «професійна культура». У результаті теоретичного аналізу літератури було виявлено, що культура – цілісний феномен, тому неможливо відокремлювати загальну та професійну культуру. Відомо, що без високої загальної культури особистості неможливе успішне виконання професійної діяльності. Крім того, загальна культура обумовлюється й реалізується через професійну діяльність особистості.

На сьогодні існує велика кількість визначень поняття культури. В аксіології культуру розглядають як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством, або за діяльнісним підходом: як специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності. Інші науковці виділяють і особистісний напрям, де культура розглядається як процес розвитку сутнісних сил людини, процес творчої самореалізації особистості. У межах діяльнісного підходу багатьма авторами наголошується, що культура – це специфічний спосіб людської діяльності, до того ж, це творча діяльність, яка виражає сутність людини. Таким чином, особистісний і ціннісний підходи при визначенні поняття «професійна культура» характеризують особистісну культуру спеціаліста, а діяльнісний – професійну. Відповідно, культуру можна представити як поєднання системи знань, умінь і навичок, особистісних якостей і системи цінностей. Загальна культура реалізується через професійну діяльність особистості, а без високої загальної культури особистості неможливе якісне здійснення професійної діяльності. Саме в професійній діяльності кожен працівник прагне проявити себе, досягти високих результатів, розвинути свій творчий потенціал.

Професійна культура є складовою професійної компетентності, яка визначається сукупністю знань, необхідних для цієї спеціальності або посади; вмій і навичок, необхідних для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків; професійних, ділових і особистісних якостей для повнішої реалізації власних сил, здібностей і можливостей при виконанні функціонально-посадових обов'язків; загальної культури, необхідної для формування гуманістичного погляду, духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості; мотивації професійної діяльності.

Структура і зміст професійної культури фахівців економічних спеціальностей є складовою їх загальної культури та професійних компетентностей і виступає складним ціннісним утворенням, яке характеризується не лише особистою, духовною і матеріальною

культурами, а й задоволенням в управлінській праці, знаннями в галузі економіки, психології, менеджменту, професійними вміннями ефективного управління організацією.

Об'єднання понять «культура» і «безпека» вперше було виконано Міжнародним агентством з атомної енергії (МАГАТЕ) в 1986 році при аналізі причин і наслідків аварії на Чорнобильській атомній електростанції. З того часу культура безпеки і її формування стали одним із фундаментальних принципів управління і підлягають нормативному регулюванню. У 90-х роках ХХ століття остаточно склалося розуміння того, що дана категорія повинна застосовуватися не тільки до персоналу потенційно небезпечних об'єктів, але й по відношенню як до кожної людини окремо, так і до суспільства в цілому. Від ціннісних установок людей, мотивів їхньої поведінки, особистісних і професійних якостей та здібностей залежить ефективність заходів щодо забезпечення безпеки життєдіяльності, зниження індивідуальних, соціальних і глобальних ризиків.

Недостатній рівень підготовки фахівців економічних спеціальностей із безпеки життєдіяльності у вищих навчальних закладах не дає змогу підвищити рівень безпеки на виробництві до європейських вимог. Тому, ґрунтуючись на наведеному вище аналізі й узагальнюючи різні підходи до трактування сутності поняття культура безпеки, ми дійшли висновку, що для її формування треба застосовувати системний підхід. Його використання забезпечує послідовне формування й постійне вдосконалення культури безпеки на індивідуальному, колективному та суспільному рівнях. Складовими культури безпеки є: на суспільному рівні – традиції безпечної поведінки, суспільні цінності, підготовленість усього населення; на колективному рівні – корпоративні цінності, професійна етика та мораль, підготовленість персоналу; на індивідуальному рівні – це світогляд, норми поведінки, індивідуальні цінності і підготовленість кожної людини [4].

Системні властивості виховання культури безпеки проявляються в особистісно-орієнтованих функціях процесу виховання (корекція деструктивної поведінки студентів, стимулювання діяльності студентів із набуття культури безпеки, вдосконалення здібностей і розвиток особистісних якостей як основи безпечної життєдіяльності, формування навичок профілактики, подолання та мінімізації шкідливих і небезпечних факторів життєдіяльності) і соціально-орієнтованих функціях (координація, удосконалення змісту й засобів виховання культури безпеки в системі освіти в цілому, у складі інших соціально-педагогічних факторів, протидія негативним соціальним чинникам). Внутрішніми системоутворюючими

факторами виховання культури безпеки в педагогічному процесі є нормативні дисципліни циклу безпеки життєдіяльності (безпека життєдіяльності, основи охорони праці, охорона праці в галузі), міжпредметні зв'язки як з дисциплінами природничо-наукової та загальноекономічної, так і професійної підготовки (зокрема філософії, біології, фізики, валеології, хімії, психології, соціології, екології, економіки, менеджменту, правознавства).

Культура безпеки за своєю сутністю є складовою культури організації, яка поєднує в собі загальні цінності, підходи й зразки поведінки, спосіб ведення справ, що створює особливий характер цієї організації. У розроблених МАГАТЕ рекомендаціях визначено, що поліпшення стану безпеки на колективному рівні (на підприємстві, в організації) здійснюється в три етапи: використання пристроїв та систем високоякісного технічного контролю, розробка комплексної системи управління безпекою в організації і залучення більшості персоналу на всіх рівнях організації в активну та повсякденну роботу з підвищення рівня безпеки [5].

Як засвідчив аналіз, розробленими в Україні нормативно-правовими актами з безпеки життєдіяльності передбачено, в основному, реалізацію в організаціях другого етапу поліпшення стану безпеки, якого досягають завдяки зусиллям працівників, що за професійними обов'язками займаються питаннями безпеки. Так, відповідно до типової програми нормативної дисципліни «Безпека життєдіяльності», метою її вивчення є набуття майбутнім фахівцем здатності орієнтуватися в основних нормативно-правових актах, методах і системах забезпечення техногенної безпеки, знань організаційно-правових заходів з колективної й особистої безпеки тощо.

Ефективна реалізація третього етапу передбачає формування в майбутніх фахівців економічних спеціальностей розуміння, що належного рівня безпеки можна досягти завдяки її постійному вдосконаленню кожним працівником. Для успішної реалізації цього етапу на підприємстві, в організації (організації, що навчається) треба оволодіти такими аспектами культури безпеки: пріоритетність питань безпеки для керівництва організації, безумовне дотримання вимог інструкцій з охорони праці, обов'язковий аналіз безпеки перед виконанням робіт, розвинута комунікативна культура, критичне ставлення до небезпеки й інноваційне мислення [5].

З вищевикладеного випливає, що хоча культура безпеки є частиною загальної культури, одночасно вона має й істотну своєрідність. Якщо загальна культура формується, як правило, природним шляхом, під впливом, в основному, випадкової діяльності окремих людей, їх колективів, то для культури безпеки життєдіяльності ця діяльність повинна

мати цілеспрямований, регульований характер, виходячи з конкретних очікуваних результатів щодо запобігання глобальних загроз і небезпек.

Отже, загальнокультурні компетенції майбутнього фахівця економічних спеціальностей охоплюють знання сучасних проблем і головних завдань безпеки життєдіяльності, вміння визначити коло своїх професійних обов'язків, оцінити середовище перебування (природне, техногенне та соціально-політичне) щодо особистої безпеки, безпеки колективу, суспільства, провести моніторинг небезпечних і шкідливих факторів цього середовища, обґрунтувати головні підходи й засоби збереження життя, здоров'я та захисту працівників в умовах небезпечних і надзвичайних ситуацій та здатність приймати рішення щодо безпеки в межах своїх повноважень.

Висновки. У сучасних умовах посилення інтеграційних процесів України з Європейським Союзом, упровадження європейської системи неперервної освіти формування у студентів вищих навчальних закладах культури безпеки потребує широкого використання сучасних освітніх та інформаційних технологій. Процес формування загальнокультурних компетенцій з безпеки життєдіяльності у майбутніх фахівців економічних спеціальностей повинен здійснюватися за умови використання інформації про складні надзвичайні ситуації та застосування адаптованих до навчального процесу передових вітчизняних геоінформаційних систем, мультимедійних освітніх та інтерактивних ігрових навчальних програм, що сприяють розвитку інтересу до навчання та більш ефективному засвоєнню знань про професійні дії в умовах надзвичайних ситуацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брушлинский Н. Н. Понятие риска и некоторые аспекты его анализа и оценки / Н. Н. Брушлинский, С. В. Соколов // Региональные риски ЧС : материалы IX Всероссийской научно-практической конференции по проблемам защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций, 20–21 апреля, 2004. – М. : Триада Лтд, 2004. – С. 90.
2. Желібо Є. П. Безпека життєдіяльності : підручник / Є. П. Желібо, В. В. Зацарний. – К. : Каравела, 2006. – 288 с.
3. Желібо Є. П. Безпека життєдіяльності : навч. посібник / Є. П. Желібо, Н. М. Заверуха, В. В. Зацарний. – К. : Каравела ; Львів : Новий Світ-2000, 2001. – 320 с.
4. Зоріна М. О. До проблеми визначення актуальності й особливостей формування культури безпеки життєдіяльності / М. О. Зоріна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2010. – № 8. – С. 149–153.
5. Ключевые вопросы практики повышения культуры безопасности. Доклад Международной консультативной группы по ядерной безопасности. – Серия изданий по безопасности, INSAG–15. – Вена : МАГАТЭ, 2002. – 24 с.

РЕЗЮМЕ

И. Н. Кобылянская. Практические аспекты формирования общекультурных компетенций по безопасности жизнедеятельности у студентов экономических специальностей.

Структурная реформа национальной системы высшего образования направлена на обеспечение мобильности, трудоустройства и конкурентоспособности специалистов с высшим образованием, реализацию идей Болонского процесса. Поэтому профессиональная подготовка по безопасности жизнедеятельности будущих специалистов, которые будут работать в условиях нестабильности внешней среды на предприятиях и в организациях с нестабильной внутренней средой, не может осуществляться с использованием традиционных технологий обучения. Рассматриваются практические аспекты формирования у студентов культуры безопасности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, компетентность, культура, культура безопасности, безопасность жизнедеятельности.

SUMMARY

I. Kobyljanska. Practical aspects of formation of general cultural competences in Life Safety of students of financial-economic colleges.

Structural reform of national system of higher education is focused on providing mobility, employability and competitiveness of specialists with higher education, the implementation of the ideas of Bologna Process. In recent years the proportion of accidents that occur due to wrong actions of the staff, due to the low level of professionalism and inability to make appropriate decisions in difficult circumstances, and the shortage of time significantly increased. Therefore, in the process of formation of competencies in the sphere of life safety attention should be paid to the personal aspect of training of a specialist, in which it is necessary to create a culture of safety, the ability to evaluate the environment, regarding personal safety, collective safety, society and the ability to solve professional tasks related to guaranteeing the preservation of life and health of the staff of public services in hazardous conditions and emergencies.

The concept of safety culture is used by teachers and specialists in the sphere of life safety to find ways and mechanisms of attenuation of threats and dangers with the «human factor». Under the formation of safety culture we mean the process, components of which are determination and correction of the aim and tasks, development of basic techniques and trends of formation of life safety culture, development of legal, cultural, educational and scientific-methodological basis of life safety culture, creation and improvement of methods of effective informational impact.

Thus, training of future life safety specialists in economic disciplines, who will work in conditions of instability of the environment at enterprises and organizations with a non-stable external environment, can not be done using traditional methods of teaching. The formation of life safety competencies of future specialists in economic specialities requires usage of information regarding complex emergencies and application of new domestic geo-information systems, adapted to education process, multimedia and interactive educational game, educational programs that promote the development of interest to learning and more effective assimilation of knowledge about professional actions in emergency situations.

Key words: training, competence, culture, safety culture, safety of life.

О. Г. Коркішко

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ АКТИВІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто самостійну роботу студентів як одну з форм активізації навчального процесу, один з основних засобів оволодіння навчальним матеріалом. Розкрито її функції, етапи та умови. Зазначено, що самостійна робота має бути організована системно, диференційовано, з обов'язковою перевіркою процесу виконання завдань і підсумковим контролем знань. Підкреслено, що якісна організація самостійної роботи викладачем, сама по собі, не дасть бажаного результату. Повнота самостійної навчальної діяльності залежить від самих студентів, їх активності, мотивації та розуміння значення виконання завдань. Тому однією з ключових ролей в організації самостійної навчальної діяльності є системна організація самостійної роботи самим студентом.

Ключові слова: самостійна робота студентів; функції, умови, етапи самостійної роботи; план самостійної роботи; консультації з виконання завдань самостійної роботи; контроль за виконанням і результати самостійної роботи; професіоналізм викладача; активізація самостійної навчальної діяльності.

Постановка проблеми. В умовах сучасного розвитку України вища школа зазнала значних змін, пов'язаних із трансформуванням організації педагогічного процесу. На сьогодні сучасний науково-технічний та культурний прогрес, удосконалення наукових знань і розвитку виробництва зумовили пошук і впровадження концептуально нових підходів до системи освіти, змін наявної структури професійної підготовки молоді. Ці зміни значно загострили проблеми саме практичної підготовки студентської молоді до майбутньої професії.

Розвиток української держави, її національне відродження та перехід до якісно нових ринкових відносин кардинально впливають на роль і місце майбутнього спеціаліста. Побудова національної системи освіти, входження в Європейський освітній та науковий простір і запровадження Болонської системи передбачає новий підхід до професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Принципово нові соціально-економічні засади зумовлюють посилення уваги суспільства до підвищення загальноосвітньої й фахової компетенції майбутніх спеціалістів. Концепція модернізації сучасної української освіти передбачає підготовку кваліфікованих, компетентних фахівців на рівні світових стандартів, соціально й професійно мобільних, конкурентоспроможних на вітчизняному та світовому ринках праці. Виконання завдань, що постали перед вищою школою, вимагають пошуку

нових шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, розроблення нових методів й організаційних форм взаємодії викладача та студента.

Важлива роль в оволодінні студентами знаннями, уміннями та навичками належить самостійній роботі, яка поступово стає однією з провідних форм активізації навчального процесу. Вона набула особливого значення після приєднання у 2004 р. вищих навчальних закладів нашої держави до Болонських реформ, коли активно почалося впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Ця система, насамперед, ґрунтується на самостійній пізнавальній діяльності студентів, стимулює проблемний, дискусійний характер навчання, підвищує творчу активність студентів у процесі оволодіння професійними й загальноосвітніми знаннями. Поняття активізації, оптимізації та інтенсифікації всіх ланок навчально-виховного процесу стають невід'ємними складовими сучасної науки.

На наш погляд, одне з головних завдань викладача вищого навчального закладу – виростити з кожного студента професіонала своєї справи. Актуальність означеної проблеми зумовлюється необхідністю забезпечення безперервності освіти та самоосвіти майбутніх педагогів практично впродовж усього життя.

Аналіз актуальних досліджень. В останні роки в зарубіжній та вітчизняній педагогічній літературі посилилась увага до питань використання самостійної роботи у вищих навчальних закладах. Актуальними стали питання організації самостійної діяльності студентів у навчальному процесі.

Самостійну роботу як особливу форму навчальної діяльності, у процесі якої студенти оволодівають знаннями й уміннями, а також розвивають такі якості особистості, як самостійність та активність, розглянуто у працях А. Алексюка, Г. Гнитецької, В. Козакова, Р. Нізамова, П. Підкасистого, О. Савченко, Р. Семенової, Д. Тетеріної. Окремі аспекти проблеми самостійної роботи в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу висвітлено в публікаціях О. Василенко, Н. Гавриш, Л. Гайдаржійської, А. Семенова, зокрема питання організації самостійної роботи. О. Стягунова розглянула питання активізації самостійної роботи.

Дослідження Л. Вяткіна, М. Гарунової, І. Лернер, М. Махмутова, П. Підкасистого та ін., присвячені загальнодидактичному, організаційно-діяльнісному, методичному аспекту організації самостійної роботи студентів, розкривають багато сторін досліджуваної проблеми, особливо в традиційному дидактичному плані.

Важливу допомогу в процесі теоретичного усвідомлення нових тенденцій у вітчизняній педагогічній науці надало вивчення праць

А. Бойко, Н. Дем'яненко, Т. Лукіна та ін. щодо індивідуальних тьюторських завдань для самостійної роботи студентів.

Отже, ми бачимо, що проблему організації самостійної роботи, її роль в активізації навчального процесу висвітлено в працях багатьох учених. Сучасні дослідники розглядали самостійну роботу як двобічний процес взаємодії організуючої (керівної) діяльності викладача та самостійної діяльності студентів. Організація такої діяльності уможлиблює поєднання двох важливих принципів: принципу керівництва навчальним процесом із боку викладача з принципом саморегуляції навчання студентами.

Мета статті – розглянути деякі аспекти організації самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі, визначивши її функції, етапи та умови. Показати, що ефективність, повнота самостійної навчальної діяльності залежить від викладача та від самих студентів, від активізації їх самостійної роботи.

Виклад основного матеріалу. Самостійна робота є однією з форм активізації навчального процесу, основним засобом оволодіння навчальним матеріалом. Усі світові та пропонувані останнім часом національні стандарти визначили саме самостійну роботу як основу навчання. Вона спрямована на формування самостійності фахівця, уміння здійснювати самостійний пошук, системний аналіз та узагальнення навчально-методичної та наукової інформації, професійно важливих дій до самопідготовки у процесі виробничої практики, здатності приймати конструктивні рішення тощо.

Проблему оптимальної організації самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання досліджено викладачами кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаського державного педагогічного університету». Усебічне та глибоке вивчення теоретичних аспектів цієї проблеми дало змогу чітко скоординувати стратегію організації самостійної навчальної діяльності студентів в аудиторній та позааудиторній діяльності, яка, по-перше, передбачала визначення суті самостійної навчальної діяльності, що реалізується безпосередньо в процесі аудиторних занять – на лекціях, практичних і семінарських заняттях, під час виконання лабораторних робіт; поза розкладом – на консультаціях із навчальних питань, у процесі творчих контактів, під час ліквідації заборгованостей та виконання індивідуальних завдань тощо; у бібліотеці, удома, на кафедрі у процесі виконання навчальних і творчих завдань. По-друге, вона розглядалася як компонент цілісної системи підготовки майбутнього педагога, компетентного фахівця, здатного до розв'язання професійних завдань.

Особливо відзначимо, що самостійна робота студента, яка є суттєвим елементом активізації навчального процесу, виконує такі функції: пізнавальну – поглиблення та вдосконалення системи теоретичних і практичних знань, умінь та навичок, підвищення рівня освіченості, систематизація знань, удосконалення культури розумової праці, стимулізація самостійності студентів, творчості, розвиток пізнавальних інтересів тощо; розвивальну – підвищення культури розумової праці, збагачення інтелектуальних здібностей, активізація логічного мислення, мовлення, пам'яті, уваги, уваги тощо; виховну – формування волі, цілеспрямованості, відповідальності, дисциплінованості, самостійності як риси характеру в тісному зв'язку з самоконтролем тощо; *стимулюючу* – більш чітко й усвідомлене виявлення мотивації та цілеспрямованості щодо набуття знань, розвиток спонукальних мотивів до самостійної роботи; контрольну – перевірка знань та об'єктивна їх оцінка, виявлення успіхів і недоліків у знаннях, уміннях і навичках, встановлення причин і шляхів їх усунення, визначення форм роботи, спрямованих на поліпшення успішності тощо.

Самостійна робота має бути організована системно, диференційовано, раціонально з обов'язковою перевіркою процесу виконання відповідних завдань і підсумковим контролем знань. Організація самостійної роботи студента повинна включати в себе такі етапи: складання плану самостійної роботи з дисципліни; розробку та видачу завдань для самостійної роботи; організацію консультацій із виконання завдань; контроль виконання й результатів самостійної роботи.

Складаючи план самостійної роботи, необхідно обов'язково вказувати кількість годин, відведених на кожну тему, враховуючи складність теми, наявність теоретичного матеріалу та додаткової літератури. Сутність самостійної роботи визначено особливостями поставлених навчально-пізнавальних завдань. Тому для досягнення результатів самостійної роботи викладач має бути впевненим, що студент усвідомлює сутність поставленого завдання, може самостійно визначити послідовність його виконання, відрізнити головне від другорядного, володіє навичками опрацювання літературних джерел.

На наш погляд, хоча самостійна робота має узагальнений характер, важливо використовувати індивідуальний підхід з урахуванням рівня підготовки, наукового потенціалу, інтересів кожного студента. Це можливо, як зазначили сучасні науковці Н. Гавриш та Т. Лопухіна, за рахунок таких дій: варіативності завдань за ступенем складності й самостійності виконання; на основі поєднання колективних, групових та

індивідуальних форм роботи як у процесі аудиторних занять, так і в процесі самостійних дій під час позааудиторної діяльності; стимулювання взаємоперевірки, самоконтролю й самоаналізу студентами ефективності своєї роботи й рівня власної професійної підготовки; широке залучення студентів до науково-дослідної роботи [4].

Значну увагу має бути приділено організації консультацій із виконання завдань самостійної роботи. Вони можуть бути обов'язковими, проводитися за бажанням студентів або з ініціативи викладача. Під час консультацій студенти можуть заповнити прогалини в знаннях із предмета чи окремої теми; конкретизувати неточності, які виникли у процесі сприйняття й осмислення матеріалу; розширити свої знання за рахунок отримання додаткової інформації; обговорити цікаві, проблемні питання тощо.

Безумовно, ми не виключаємо важливість контролю за виконанням та результатами самостійної роботи, бо контроль уможлиблює виявлення рівня освоєння студентом навчального матеріалу; уміння використовувати теоретичні знання у процесі виконання практичних завдань; сформованість загальнонавчальних умінь і навичок; творчий підхід до виконання самостійної роботи; рівень відповідальності за своє навчання й самоорганізацію самостійної пізнавальної діяльності тощо.

Зауважимо, що реалізація організаційних етапів самостійної роботи буде ефективною у процесі дотримання низки умов:

- забезпечення оптимального поєднання обсягу аудиторної та самостійної роботи;
- методично правильна організація роботи студента в аудиторії та поза нею;
- забезпечення студента необхідними методичними матеріалами з метою перетворення самостійної роботи на творчий процес;
- контроль над організацією та ходом самостійної роботи та використання різноманітних форм оцінювання, що заохочують студента до якісного її виконання. Ця умова в тій чи іншій формі має використовуватися в перших трьох, щоб контроль був не стільки адміністративним, скільки саме повноправною дидактичною умовою, що позитивно впливатиме на ефективність самостійної роботи в цілому [1].

Як показує наш досвід та досвід сучасних науковців, самостійна діяльність студентів опосередкована професіоналізмом викладачів. Тому, говорячи про професіоналізм студентів, необхідно одночасно акцентувати увагу на науково-професійному самовдосконаленні викладачів. Сучасний викладач має займатися самоосвітою, тобто знайомитися з науковою

літературою, монографіями, дисертаціями, тримати в полі зору новітні наукові дослідження тощо; розробляти й опановувати тему наукового дослідження; постійно оновлювати зміст дисциплін, які викладаються; вести методичну роботу й обмінюватися досвідом із колегами; накопичувати й узагальнювати індивідуальний досвід щодо керівництва самостійною діяльністю студентів; використовувати педагогіку співробітництва зі студентами, вдумливо і дбайливо ставитися до їхніх потреб і створення умов для активізації самостійної діяльності.

На нашу думку, якісна організація самостійної роботи викладачем, сама по собі, не дасть бажаного результату. Повнота самостійної навчальної діяльності залежить від самих студентів, від їх активності, мотивації та розуміння значення виконання завдань тощо. Самим життям доведено, що тільки ті знання, яких студент дійшов самостійно, завдяки власному досвіду, думкам і діям, стають справді міцним його здобутком. Тому однією з ключових ролей в організації всієї самостійної навчальної діяльності є системна організація самим студентом самостійної роботи.

Отже, під час виконання будь-якого виду самостійної роботи студент повинен пройти такі етапи [2]:

- визначення мети самостійної роботи;
- конкретизація пізнавального (проблемного чи практичного) завдання;
- самооцінка готовності до самостійної роботи щодо розв'язання поставленого чи вибраного завдання;
- вибір адекватного способу дій, що веде до розв'язання завдання (вибір шляхів і засобів для його розв'язання);
- планування (самостійно чи за допомогою викладача) самостійної роботи;
- реалізація програми виконання самостійної роботи;
- здійснення в процесі виконання самостійної роботи управлінських актів: саморегулювання навчання; самоконтроль за ходом самостійної роботи, самоконтроль проміжних і кінцевого результатів роботи, коригування на основі результатів самоконтролю програм виконання роботи, усунення помилок і їх причин; самоаналіз результатів навчальної діяльності.

Досвід роботи показав, що ефективність поетапної самостійної роботи студентів також залежатиме від активізації самостійної навчальної діяльності, яка має бути спрямована на: самостійний розподіл власного часу; планування та вибір порядку виконання завдань; вибір змісту та способів виконання; можливість працювати в індивідуальному темпі та стилі; виконання завдання

відповідно до власних умінь; регулярне отримання інформації про результати виконаної роботи; можливість порівнювати досягнутий рівень своїх знань із рівнем інших студентів; отримання результату щодо успішного оволодіння спеціальністю й отриманням диплома тощо.

Висновки. Вища школа поступово переходить від передавання інформації в готовому вигляді до керівництва самостійною пізнавальною діяльністю студентів, формування в них досвіду самостійної навчальної роботи. Отже, самостійна робота є організованою викладачем активною діяльністю студента, спрямованою на активізацію навчального процесу. Вона вимагає від викладача ретельного її планування, розробки, створення умов ефективної організації та контролю. Від методично правильної організації самостійної роботи багато в чому залежатиме результат навчання студентів, їх майбутня професійна діяльність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алханов А. Самостоятельная работа студентов / А. Алханов // Высшее образование в России. – 2005. – № 11. – С. 86–89.
2. Ахмадиева З. Р. Внеаудиторная самостоятельная работа студентов как важнейшая форма организации образовательного процесса в вузе / З. Р. Ахмадиева // Актуальные проблемы реализации образовательных стандартов нового поколения в условиях университетского комплекса : материалы Всероссийской научно-методической конференции ; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург : ОГУ, 2–4 февраля 2011. – 763 с.
3. Буряк В. Керування самостійною роботою студентів / В. Буряк // Вища школа. – 2001. – № 4–5.
4. Гавриш Н. В. Організація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки / Н. В. Гавриш, Т. В. Лопухіна // Проблеми сучасної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія : зб. статей: Вип. 8. – Ч. 1. – Ялта : РВВ КГУ, 2005. – С. 8–14.
5. Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у вищих закладах освіти / Л. М. Журавська // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3. – № 2. – 107 с.

РЕЗЮМЕ

Е. Г. Коркишко. Педагогические основы активизации самостоятельной работы студентов.

В статье рассматривается самостоятельная работа как одна из форм активизации учебного процесса, одно из основных средств овладения учебным материалом. Раскрыты ее функции, этапы и условия. Отмечено, что такая работа должна быть организована системно, дифференцировано, с обязательной проверкой процесса выполнения задач и итоговым контролем знаний. Подчеркнуто, что качественная организация самостоятельной работы преподавателем, сама по себе, не даст желаемого результата. Полнота самостоятельной учебной деятельности зависит от самих студентов, их активности, мотивации и т.п. Поэтому, одной из ключевых ролей в организации учебной деятельности является системная организация самостоятельной работы самим студентом.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов; функции, условия, этапы самостоятельной работы; план самостоятельной работы; консультации по

выполнению заданий самостоятельной работы; контроль выполнения и результаты самостоятельной работы; профессионализм преподавателя; активизация самостоятельной учебной деятельности.

SUMMARY

E. Korkishko. Pedagogical foundations of the activization of the students' independent work.

The independent work of the students as one of the forms of the activization of the educational process and one of the main means of acquiring the studied material is considered in the article. The functions of this work, namely the cognitive, developing, educational, stimulating and control are also revealed.

It is noted that the independent work should be organized systematically and differentially with the obligatory checking up the process of fulfilling the corresponding tasks and the final control of the acquired knowledge. The organizational process of the independent work of the students should include the following stages: to compose the plan of the independent work on a subject; to work out and hand the tasks; to organize the consultations on fulfilling the tasks; to control the fulfilling and the results of the independent work.

The realization of the organizational stages of the independent work will be effective only on some terms: provision of the optimal unification of the volume of the auditory and independent work; methodologically correct organization of the student's work in the class and out of it; provision of a student with the necessary methodological materials; control over the organization and the course of the independent work.

It is emphasized that a teacher must pay attention to his self-education, that is he must make his acquaintance with the scientific literature, follow the latest scientific investigations, etc.; work out and master the topic of the scientific investigation; to refresh the content of the study subjects he teaches constantly; to carry out methodological work and share the experience with his colleagues; to accumulate and generalize the individual experience of guiding the students' independent work; to use the pedagogy of collaboration with the students providing the conditions for the activization of their independent activities.

The experience of our work has shown that the efficiency of the stage-by-stage independent work of the students will greatly depend upon the activization of the independent educational work directed at: independent distribution of one's time; planning and choice of the order of fulfilling the tasks; choice of the content and ways of fulfilling; possibility to work following one's individual tempo and style; fulfilling the tasks according to one's skills; receiving the information regularly concerning the results of the work already fulfilled; possibility to compare one's achievements with the level of other students; receiving the results of the successful acquisition of a specialty and getting the diploma.

Key words: *students' independent work, functions, conditions, stages of independent work, plan of independent work, consultations on fulfilling the tasks of the independent work, control of fulfilling and the results of the independent work, teacher's proficiency, activization of the independent study activities.*

УДК 371.32

I. А. Кучеренко

Херсонський державний університет

КРЕДО ВИЩОЇ ОСВІТИ – ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА НОВОЇ ФОРМАЦІЇ

У статті розглянуто питання фахової підготовки вчителя української мови в умовах вищої школи, розвитку професійної теоретико-практичної готовності до

педагогічної діяльності на сучасному уроці української мови, становлення і зростання науково-методичного інструментарію словесника, педагогічного професіоналізму педагога. Схарактеризовано поняття «професійна компетентність учителя» у межах мовної освіти XXI століття, визначено аксіологічне ядро професійної компетентності вчителя-словесника, що складається з низки компетентностей – фахової (власне комунікативної), дидактичної, психологічної, методичної, креативної, особистісних якостей.

Ключові слова: професійна компетентність, професійна компетентність учителя-словесника, мовна освіта, фахова (власне комунікативна) компетентність, дидактична компетентність, психологічна компетентність, методична компетентність, креативна компетентність, особистісні якості вчителя української мови.

Постановка проблеми. Модернізація сучасної освіти в Україні, спричинена соціальним замовленням суспільства розвинути мовну особистість, обумовлює необхідність оновлення процесу підготовки і становлення фахового інструментарію вчителя, забезпечення готовності до роботи в нових освітніх умовах на уроці української мови в основній школі. У вищих закладах освіти пріоритетним завданням професорсько-викладацького складу є формування професійної компетентності вчителя української мови, сучасного педагога, словесника нової генерації – творчого, відповідального, здатного приймати компетентні професійні рішення. Реалізація компетентнісно спрямованої системи шкільного мовного навчання потребує висококваліфікованого вчителя-спеціаліста, соціально комунікабельного, професійно мобільного, креативно розвиненого, який володіє необхідними професійними компетентностями, вміє працювати на уроці, на якому постійно змінюються умови педагогічної діяльності, спроможного передбачити зміни й готового прогнозувати результати навчальної діяльності учнів.

Цілі реформування мовної освіти обумовлюють потребу в учителях нової формації, які впевнено діють у різномісних професійних педагогічних ситуаціях, володіють різними техніками комунікації, мають розвинене творче мислення, інноваційну культуру, здатні генерувати новітні ідеї. «Напрямок нової професійної переорієнтації вчителя – від просвітництва до здійснення життєтворчої та культуротворчої місії, від маніпулятивної, авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно орієнтованої, педагогіки співробітництва» [4, 104]. З урахуванням цього виникає необхідність розглянути професійну компетентність сучасного вчителя як прогнозований кінцевий результат вищої освіти і необхідний професійно-діяльнісний складник особистості педагога в умовах шкільної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. У науково-методичних студіях питання особисті вчителя різносторонньо досліджували вітчизняні й зарубіжні вчені

(В. Адольф, В. Баркасі, Р. Барнет, Н. Бібік, О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, К. Климова, А. Маркова, Л. Мацько, В. Мельничайко, Н. Остапенко, Є. Пассов, М. Пентилюк, М. Плющ, О. Савченко, Т. Симоненко, Г. Селевко, М. Сміт, В. Сухомлинський, Т. Хайланд, П. Ходкінсон, А. Хуторський, Г. Шелехова, та ін.). Разом із тим фахова підготовка вчителя до навчального процесу в межах сучасного уроку української мови, науково-методичне становлення і зростання словесника, педагогічний професіоналізм учителя української мови є актуальною проблемою сьогодення, що потребує дослідження в сучасних соціокультурних умовах.

Мета статті – розглянути професійну компетентність учителя в межах мовної освіти XXI століття, розкрити важливі якості особистості вчителя-словесника нової генерації, здатного методично досконало проектувати й реалізовувати новочасний урок української мови в основній школі.

Виклад основного матеріалу. Професіоналізм, за висновками А. Маркової, – це «не стільки характеристика продуктивності праці, скільки особливість прагнень, ціннісних орієнтацій, смислу праці професіонала як пристрасного ставлення до роботи, що дає змогу шукати нові, більш глибокі індивідуальні смисли, перетворювати ідеали в особистісні цінності» [7, 67]. І в цьому є правильний сенс, адже професіоналізм, на наш погляд, – це сукупність особистісних цілей дієво працювати і знань, умінь, навичок ефективно здійснювати професійну діяльність, а також досвіду інноваційної творчо-пізнавальної траєкторії педагога.

Педагогічний професіоналізм визначається цілісністю діяльнісних та особистісних проявів, а концепція професіоналізму педагогічної праці конкретизується професіоналізмом педагогічної діяльності й особистісних якостей учителя як базовими складниками. Педагогічна позиція вчителя на сучасному уроці мови особлива – педагог є організаційно-управлінським і комунікативно-діяльнісним центром, який починає, веде, підтримує і спрямовує навчально-виховний процес. Під час педагогічної діяльності вчитель діє і відповідно сприймається учнем не тільки як спеціаліст у своїй галузі, а і як соціальна особистість. Педагогічна позиція вчителя, – підкреслює І. Бех, – є «унікальною, оскільки одночасно виступає й особистісною (вона виявляється в будь-якій зустрічі дорослого з дитиною), і професійною, необхідною для створення умов досягнення цілей і цінностей освіти. Принципово важливо наголосити, що педагог у своїй дійсно педагогічній позиції ніде й ніколи не зустрічається з дитиною як з «об'єктом»; в особистісній позиції він завжди зустрічається з іншою людиною, а у власне

професійній – з умовами її становлення й розвитку» [1, 76]. У процесі зростання професіоналізму словесника в умовах сучасної мовної освітньої парадигми надзвичайно важливу роль відіграють два аспекти високоякісної праці вчителя: професійна компетентність і особистісні якості, які в нерозривній взаємодії виявляють майстерність сучасного педагога та забезпечують процес ефективного навчання української мови на уроці в основній школі. Розглянемо кожен аспект професіоналізму вчителя української мови в контексті особистісно орієнтованого й комунікативно компетентісно спрямованого уроку української мови.

Професійна компетентність у педагогічній діяльності займає центральне місце й пов'язується з набуттям фахівцем освітньої сфери високорозвинених компетентностей, глибоких знань, ґрунтовних умінь, вправності професійної поведінки. Феноменологія професіоналізму, професійної компетентності педагога, вчителя-словесника були об'єктом досліджень дидактів (Т. Браже, Н. Волкова, В. Луговий, І. Підласий, О. Пометун, О. Савченко, В. Сластьонін, А. Хуторський та ін.), психологів (І. Бех, І. Зимня, О. Леонтьєв, А. Маркова та ін.), лінгводидактів (О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Голуб, С. Караман, Л. Мацько, А. Нікітіна, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко, В. Сухомлинський та ін.).

Професійна компетентність – це «інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [3, 722]. Зарубіжні вчені (Є. Джеменз М. Леннон, П. Мерсер та ін.) під педагогічною компетентністю розуміють не тільки знання свого фаху, свого предмета (змістова компетентність), але й педагогічні знання та вміння, до яких входять комунікативність, вибір ефективних методів викладання матеріалу, забезпечення можливості для практики й зворотного зв'язку, вміння працювати з різними учнями [10]. В. Сидоренко конкретизує означене поняття в аспекті лінгводидактики й визначає професійну компетентність учителя української мови і літератури як «особистісну якість суб'єкта, ступінь сформованості знань, умінь, філологічних і педагогічних здібностей, необхідних для якісного, кваліфікованого проведення проектно-конструкторської (планувальної), аналітико-прогностичної, процесуальної діяльності на технологічному (інноваційному) рівні, забезпечення ціннісно-орієнтованого простору як для власного сталого саморозвитку й самовдосконалення, так і учня з проекцією на одержання гарантованих досягнень наперед заданого спільного результату» [9, 73]. Критично осмисливши міркування, представлені дослідниками, переконуємося у

складності й багатогранності цього поняття. У нашому дослідженні *професійна компетентність учителя-словесника* визначається як інтегральна єдність сформованих предметно-фахових знань, умінь та навичок і досвіду навчально-методичної роботи, здатності креативно розв'язувати професійно-життєві завдання, що необхідні для якісного проектування навчально-виховної роботи та здійснення продуктивної процесуально-технологічної діяльності на уроці української мови.

Важливо в межах порушеної проблеми теоретико-методичних засад сучасного уроку української мови в основній школі розглянути компоненти професійної компетентності вчителя української мови, обґрунтувати конкретні компоненти цього комплексного поняття, що найбільшою мірою стосуються теоретико-методичної роботи в аспекті підготовки і проведення сучасного уроку. У структурі професійної компетентності вчені виділяють різну кількість складників, пропонуючи виокремити сукупність найбільш важливих, ключових компетентностей.

І. Зязюн у змістовій структурі професійної компетентності виокремлює знання предмета, методику його викладання, педагогіку та психологію, рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно-значущі якості, стиль взаємовідносин із людьми, з якими він працює. Важливою особливістю професійних знань учений цілком справедливо вважає їх комплексність, що потребує від учителя вміння синтезувати матеріал для успішного розв'язання педагогічних задач, аналізу педагогічних ситуацій [5, 32]. Актуальним є визначення набору структурних компонентів професійної компетентності вчителя в дослідженні Н. Кузьміної, яка виділяє п'ять її видів: *спеціальна* компетентність у галузі навчальної дисципліни, що викладається; *методична* компетентність у галузі способів формування знань, умінь і навичок учнів; *соціально-психологічну* компетентність у сфері педагогічного спілкування; *диференційно-психологічну* компетентність в галузі мотивів, здібностей сприйняття учнів; *аутопсихологічна* компетентність у галузі гідності (позитивних якостей – І. К.) і недоліків власної діяльності й особистості [6, 83–87]. Позитивним в аналізованій п'ятирівневій ієрархії є виокремлення спеціальної та методичної компетентностей як обов'язкових для вдалої організації педагогічної діяльності на уроці мови і здійснення продуктивного педагогічного впливу на учасників навчального процесу.

С. Дружилов, досліджуючи професійну компетентність педагога, визначає чотири її компоненти: *мотиваційно-вольовий* включає в себе мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки, стимулює творчі прояви особистості

у професії; передбачає наявність інтересу до професійної діяльності; *функційний* проявляється у вигляді знань про способи педагогічної діяльності, необхідні вчителю для проектування й реалізації тієї чи іншої педагогічної технології; *комунікативний* включає вміння ясно і чітко висловлювати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати міркування, передавати раціональну й емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями колег, вибирати оптимальний стиль спілкування в різноманітних ділових ситуаціях, організовувати й підтримувати діалог; *рефлексивний* компонент виявляється в умінні осмислено контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку, особистісних досягнень; сформованість таких якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, націленість на співробітництво, співтворчість, схильність до самоаналізу [2, 26]. Беручи до уваги важливість кожного компонента в діяльності вчителя, додамо, що необхідно виділити предметну компетентність, пов'язану з обізнаністю у сфері фахових наук, у нашому дослідженні – філологічних.

В. Сидоренко схильна вважати, що професійна компетентність учителя української мови та літератури, що передбачає розвиток «інформаційної (знати), діяльнісної (вміти), креативної (володіти) та розвивальної (бути) функцій» [8, 77] і визначає індивідуальний стиль педагога, якість та ефективність його діяльності, містить значну кількість складників. Найважливішими серед професійно важливих елементів є компетентності: *мовно-літературна* (володіння нормами літературної мови, лінгвістична й літературна обізнаність ...); *мовленнєва* (охоплює комунікативні здібності вчителя-словесника, комунікативно досконале мовлення...); *функційно-стилістична* (оперування стилістично забарвленими мовними одиницями або маркованими засобами мови тощо); *стратегічна або діяльнісна* (вбирає планування як власної діяльності, так і конкретного учня, класу, враховуючи знання методики й технологізації навчального процесу); *психолого-педагогічна* (охоплює володіння педагогічною і психологічною діагностикою...) тощо. [9]. Позитивно сприймаючи позицію вченої, переконуємося в широті й глибині парадигми ключових компетентностей словесника, у важливості їх цілісності та змістовій розвиненості. Поділяючи погляди В.Сидоренко щодо значущості кожного традиційного й інноваційного складника професійної компетентності вчителя української мови, додамо, що, на наш погляд, методичний аспект педагогічної діяльності варто було б виділити в окрему компетентність – методичну, а такий компонент, як афектно-поведінкова компетентність розглядати в межах особистісних якостей учителя.

Як бачимо, структура професійної компетентності вчителя і змістове наповнення кожного компонента по-різному визначаються в сучасному науковому просторі. Не викликає сумнівів, що професійна компетентність є якісною характеристикою вчителя і включає систему предметних наукових знань, глибокої обізнаності в галузі педагогіки, психології, методики навчання, а також творчої, креативної діяльності. З урахуванням цього вважаємо, що професійна компетентність як складне комплексне утворення передбачає єдність обов'язкових фундаментальних компонентів – фахова (комунікативна), дидактична, психологічна, методична, креативна компетентності й особистісні якості. Означені компоненти, що діють інтегровано у взаємозв'язку і взаємозалежності, становлять аксіологічне ядро професійної компетентності сучасного вчителя-словесника.

Висновки. Реформування мовної освіти спричиняє необхідність трансформації особистості вчителя, який нині стає авторитетом, яскравою особистістю, що володіє різноманітним методичним інструментарієм, новатором, професіоналом, який у щоденній педагогічній праці впроваджує новітні ідеї, технології, концепції, методики навчання на уроках української мови, володіє необхідними професійними компетентностями й може активно реалізовувати освітні проекти національного масштабу на уроці української мови в основній школі. У процесі майбутніх наукових розвідок прогнозуємо визначити й охарактеризувати особливості основних компонентів професійної компетентності вчителя української мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посібник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
2. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический поход / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах : СО РАО, СПК, г. Новокузнецк. – 2005. – Выпуск 8. – С. 26–44.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Життєва компетентність особистості від теорії до практики : науково-методичний посібник / за ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя, 2005. – 640 с.
5. Зязюн І. А. Професія вчителя у вимірі педагогічної майстерності / І. А. Зязюн // Педагогічна і психологічна науки в Україні : в 5 т. / НАПН України ; ред. рада : В. Г. Кремень (голова), В. М. Мадзігон, В. І. Луговий [та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Т. 4 : Професійна освіта і освіта дорослих. – С. 229–245.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастерства производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : международный центр «Знание», 1996. – 308 с.

8. Сидоренко В. В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісно зорієнтованого підходу / В. В. Сидоренко // Наукова скарбниця Донеччини. – 2011. – № 1. – С. 72–77.

9. Сидоренко В. В. Шляхи удосконалення професійної компетентності учителя української мови та літератури в умовах особистісно орієнтованого навчання : навч.-мет. посібник / В. В. Сидоренко. – Донецьк, 2008. – 193 с.

10. Murray H. Ethical Principles in University Teaching / H. Murray, E. Gillese, M. Lennon, P. Mercer, M. Robinson. // Society for Teaching and Learning in Higher Education, 1996. – 386 p.

РЕЗЮМЕ

И. А. Кучеренко. Кредо высшего образования – формирование профессиональной компетентности учителя-словесника новой формации.

В статье рассмотрены вопросы профессиональной подготовки учителя в условиях высшей школы, выработка теоретико-практической готовности к педагогической деятельности на современном уроке украинского языка в основной школе, становления и роста научно-методического инструментария словесника, педагогического профессионализма учителя украинского языка. Охарактеризовано понятие «профессиональная компетентность учителя» в рамках языкового образования XXI века, определено аксиологическое ядро профессиональной компетентности учителя-словесника, состоящее из специальной (собственно коммуникативной), дидактической, психологической, методической, креативной компетентности, личностных качеств педагога.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональная компетентность учителя-словесника, языковое образование, профессиональная (собственно коммуникативная) компетентность, дидактическая компетентность, психологическая компетентность, методическая компетентность, креативная компетентность, личностные качества учителя украинского языка.

SUMMARY

I. Kucherenko. Credo of higher education – forming the professional competence of a teacher-philologist of new formation.

The article reveals the questions of professional training of Ukrainian language teachers in conditions of higher school, development of theoretical and practical readiness for educational activities at modern lesson of mother tongue in primary school, the formation and growth of scientific and methodological tools of a philologist, pedagogical professionalism of a teacher of Ukrainian language in the contemporary socio-cultural conditions as predictable result of training students of Ukrainian Philology and as a necessary component of language and literature teaching activities in the classroom teaching activities in their mother tongue.

The author determined the concept «professional competence of the teacher» within the language education of the XXI century, defined axiological core of professional competence of a teacher of language and literature, consisting of a number of competencies: professional (actual communicative), didactic, psychological, technical, creative and personal qualities.

Pedagogical professionalism is defined by integrity of activity and personality manifestations, and the concept of professionalism of pedagogical work is specified by the professionalism of pedagogical activity and personal qualities of the teacher as the basic components. Pedagogical position of a teacher at modern language lesson is special – the teacher is an organizational-administrative and communicative activity center, which begins, leads, supports and guides the educational process. During the pedagogical activity the teacher operates and, accordingly, is perceived by the student not only as an expert in his field, but also as a social person.

The important qualities of a teacher-philologist of new generation capable of methodologically perfect design and implementation of modern Ukrainian language classes in elementary school are revealed. It is concluded that the reform of language education calls for a transformation of the personality of the teacher, who now has the authority, bright personality, has a variety of methodological tools, is an innovator, a professional who in daily teaching work introduces the latest ideas, technologies, concepts, techniques of teaching Ukrainian language, has the necessary professional competencies, can actively implement educational projects of the national scale at the lesson of Ukrainian language in the primary school.

Key words: professional competence, professional competence of a teacher of language and literature, language education, professional (actual communicative) competence, didactic competence, psychological competence, methodological competence, creative competence, personal qualities of a Ukrainian language teacher.

УДК 378.6

М. І. Лазарєв, М. В. Попов

Українська інженерно-педагогічна академія

МЕТОД НАВЧАННЯ ТЕРМОДЕФОРМАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ ПРИ ЗВАРЮВАННІ МЕТАЛІВ НА ОСНОВІ ПОДВІЙНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

У статті приводиться опис розробленого методу навчання термодформаційних процесів при зварюванні металів на основі подвійної інтеграції знань. Метод навчання побудовано на комплексному використанні репродуктивних і продуктивних методів навчання. Розроблений метод навчання дозволяє здійснювати подвійну (пряму та зворотну) інтеграцію знань з фізико-хімічних і, з техніко-технологічних параметрів змісту навчання майбутніх інженерів зварювального виробництва. Розроблений метод дозволяє підвищити якість професійної підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: зміст навчання, інтеграція змісту, термодформаційні процеси при зварюванні металів, фізико-хімічні параметри, техніко-технологічні параметри, метод навчання.

Постановка проблеми. Специфіка діяльності спеціалістів зварювального виробництва визначається високим рівнем технологізації виробничих процесів, підвищеними вимогами до якості продукції, великою номенклатурою видів і способів зварювальних робіт, високими темпами оновлення технологій, обладнання, матеріалів тощо. Зміст професійної діяльності зварювальника інтегрує в собі зміст різних галузей наукового та технічного знання (з фізики, хімії, матеріалознавства, техніки та технологій зварювального виробництва), має інтегративно-цілісний характер, визначає зміст і методи професійної підготовки [8]. У зв'язку з цим виникає потреба розробки методик навчання майбутніх фахівців зварювального виробництва на принципах інтеграції фундаментальної та фахової підготовки. Одним з основних етапів створення цих методик навчання є розробка методів навчання на основі інтеграції змісту навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі розробки методик і методів інтегрованого навчання майбутніх фахівців присвячено достатньо велику кількість досліджень, серед яких слід виділити роботи О. Білик, Г. Білецької, І. Козловської, Д. Коломійця, О. Левчук, Н. Стучинської, В. Чистикової, Г. Шатковської [1; 2; 4–9].

Спільною рисою досліджень цих авторів при розробці методів інтегрованого навчання майбутніх фахівців є використання таких методів навчання, які забезпечують інтеграцію знань при поступовому переході від репродуктивного засвоєння знань до продуктивного з використанням проблемно-пошукових методів навчання.

При цьому, як правило, використовується односпрямована інтеграція знань: від природничо-математичних (фундаментальних) до спеціальних (техніко-технологічних, фахових). Зворотній зв'язок у методах інтегрованого навчання не використовується, що знижує якість формування інтегрованих знань.

Метою дослідження є розробка методу навчання термодіформаційних процесів при зварюванні металів на основі подвійної інтеграції.

Виклад основного матеріалу. Традиційна структура змісту навчання з термодіформаційних процесів при зварюванні металів містить наступні елементи (рис. 1):

- термодіформаційні показники (тимчасові й залишкові напруження, зварювальні деформації, переміщення);
- фізико-хімічні параметри (хімічний склад, параметри міцності, твердості, пружності, в'язкості, пластичності, теплопровідності, тепловіддачі, теплоємності, коефіцієнту лінійного розширення);
- техніко-технологічні параметри процесу зварювання, зварювального обладнання та інструменту (температура, струм, напруга, швидкість зварювання, матеріал і діаметр електрода, параметри зварювальної дуги).

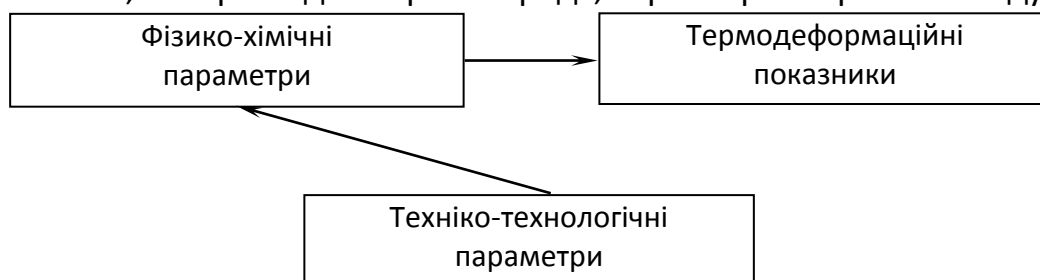


Рис. 1. Традиційна модель змісту навчання з термодіформаційних процесів при зварюванні металів

Аналіз традиційної структури змісту навчання з термодіформаційних процесів при зварюванні металів (рис. 1) показує, що в цій структурі відсутній безпосередній зв'язок між елементами змісту навчання «термодіформаційні

показники» та «техніко-технологічні параметри». Це суттєво ускладнює використання традиційної структури змісту навчання для вирішення виробничих проблемних ситуацій із забезпечення потрібних значень термодформаційних показників шляхом впливу на них техніко-технологічних параметрів процесу зварювання, обладнання й інструменту. Найявний опосередкований зв'язок між термодформаційними показниками та техніко-технологічними параметрами реалізується за допомогою достатньо складних традиційних аналітичних моделей представлення змісту навчання, що суттєво ускладнює цей зв'язок.

Для вирішення цієї проблеми нами було розроблено модель змісту навчання термодформаційних процесів при зварюванні металів на основі подвійної інтеграції, яка представлена на рис. 2.

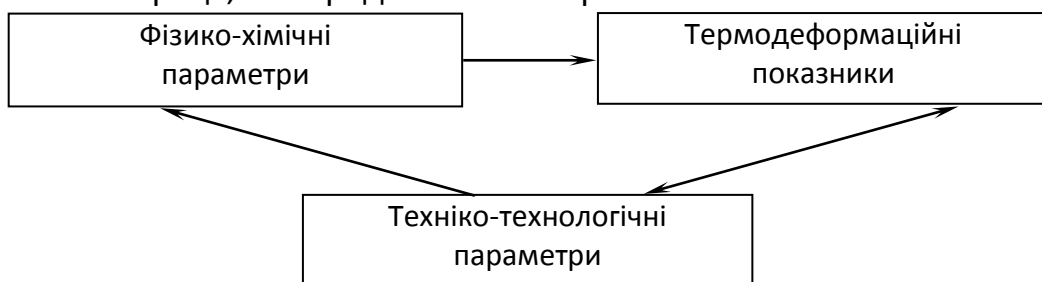


Рис. 2. Модель змісту навчання термодформаційних процесів при зварюванні металів на основі подвійної інтеграції

Від традиційної моделі (рис. 1) модель змісту навчання на основі подвійної інтеграції (рис. 2) відрізняється наявністю зв'язку між термодформаційними показниками і техніко-технологічними параметрами у вигляді редуційних аналітичних моделей. Останні в узагальненому варіанті мають такий вид:

$$P_{mdi} = f(P_{mm1}, P_{mm2}, P_{mm3}, \dots, P_{mmk}), \quad (1)$$

де P_{mdi} – i -ий термодформаційний показник;

$P_{mm1}, P_{mm2}, P_{mm3}, \dots, P_{mmk}$ – техніко-технологічні параметри процесу зварювання, зварювального обладнання й інструмента.

Наведемо конкретний приклад редуційних аналітичних моделей представлення змісту навчання:

$$\varepsilon_{302} = f(K_{T302} \cdot T; K_{I302} \cdot I; K_{U302} \cdot U; \frac{KV_{302}}{V_{302}}) \quad (2)$$

де ε_{302} – загальна деформація, що виникає у процесі зварювання металів;

T – температура зварювання;

I – струм зварювання;

U – напруга зварювання;

$K_{T302}, K_{I302}, K_{U302}, K_{V302}$ – коефіцієнти пропорційності загальної деформації відповідно від температури, струму, напруги та швидкості зварювання.

Завдяки редуційним аналітичним моделям студенти мають змогу вирішувати виробничі проблемні ситуації, які виникають у процесі зварювання металів і які пов'язані з виходом за межі норми тих чи інших термодформаційних показників.

Наприклад, якщо значення показника загальної деформації вийшло за межі норми, то, згідно з редуційною аналітичною моделлю (2), зменшити її значення можливо за рахунок зменшення температури (T) або (та) струму (I), або (та) напруги (U), або (та) за рахунок збільшення швидкості зварювання ($V_{зв}$).

Розглянемо побудову методу навчання термодформаційних процесів при зварюванні металів з використанням моделі змісту навчання на основі подвійної інтеграції (рис. 2).

Оскільки відомо, що неможливо сформувати у студентів знання, вміння та навички необхідного рівня та в необхідному обсязі, використовуючи один метод навчання, що вони завжди застосовуються в комплексі, раціонально доповнюючи один одного [3].

Розглянемо етапи засвоєння інтегрованого змісту й застосування відповідних методів навчання. Оскільки елементи інтеграції змісту дають нам змогу встановлювати між ними прямі та зворотні зв'язки, то і засвоєння інтегрованого змісту необхідно виконувати в два етапи:

- перший етап надасть можливості здійснити прямий зв'язок між елементами інтеграції змісту;
- другий етап – зворотній зв'язок.

На кожному з етапів викладач і студенти здійснюють певні види діяльності із застосуванням відповідних методів навчання.

Так, на першому етапі в межах конкретного заняття при засвоєнні майбутніми інженерами зварювального виробництва інтегрованого змісту навчання викладач за допомогою пояснювально-ілюстративних методів навчання здійснює повідомлення навчальної інформації, пояснення й показ різноманітних процесів при зварюванні металів, фізичних явищ, на яких вони засвоєні, прикладів вирішення конкретних технічних завдань діяльність студентів у цьому разі складається зі сприйняття навчальної інформації, спостереження за різноманітними фізико-хімічними та техніко-технологічними процесами при зварюванні металів, їх розуміння та запам'ятовування.

Тобто, на першому етапі викладач наочно демонструє студентам прямі зв'язки між фізико-хімічними й техніко-технологічними параметрами, вчить установлювати їх ці зв'язки.

Також на першому етапі засвоєння інтегрованого змісту студенти за допомогою репродуктивних методів виконують усне або письмове відтворення інформації за допомогою тестів репродуктивного характеру, вирішення репродуктивних технічних завдань, приклади яких було продемонстровано викладачем.

На другому етапі відбувається організація процесу закріплення та застосування знань, умінь і навичок, отриманих студентами шляхом вирішення проблемних виробничих завдань та конкретних виробничих ситуацій з контролем правильності їх виконання з боку викладача. Проблемні виробничі завдання й конкретні виробничі ситуації, що стосуються покращення окремих показників зварювального процесу, можуть бути кількісними (передбачають конкретний розрахунок показника зварювального процесу та вирішуються за допомогою традиційних моделей) і якісними (пов'язані з аналізом впливу певного показника зварювального процесу на параметри зварювального шву та вирішуються за допомогою редукційних аналітичних моделей інтегрованого змісту).

Вирішення різноманітних за змістом виробничих проблемних ситуацій, пов'язаних із покращенням показників зварювального процесу, дає можливість установити зворотній інтеграційний зв'язок між техніко-технологічними та фізико-хімічними параметрами.

Тобто, на двох етапах засвоєння інтегрованого змісту навчання відбувається подвійна інтеграція елементів змісту навчання, що свідчить про реалізацію методу навчання на основі подвійної інтеграції.

Структурна модель методу навчання на основі подвійної інтеграції представлена на рис. 3, а функціональна модель – на рис. 4.

Висновки. Таким чином, розроблено метод навчання термодформаційних процесів при зварюванні металів на основі подвійної інтеграції знань, який побудовано на комплексному використанні репродуктивних і продуктивних методів навчання. Такий метод дозволяє здійснювати подвійну інтеграцію знань з фізико-хімічних та техніко-технологічних параметрів змісту навчання майбутніх інженерів зварювальних виробництв.

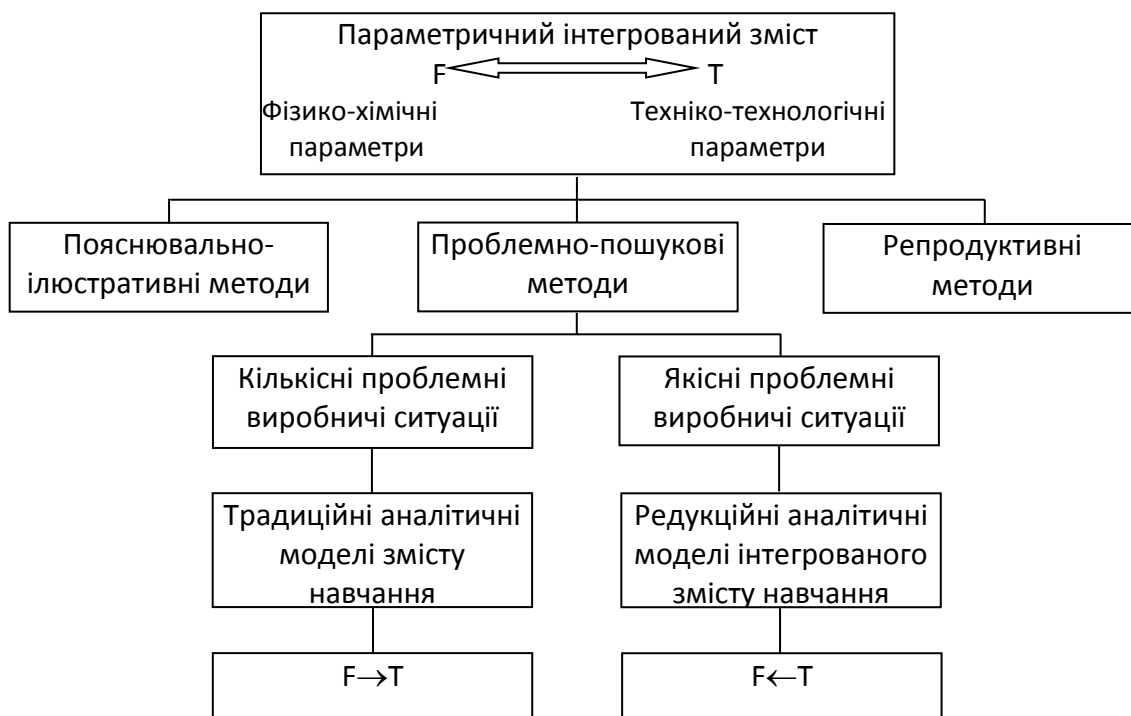


Рис. 3. Структурна модель методу навчання на основі подвійної інтеграції

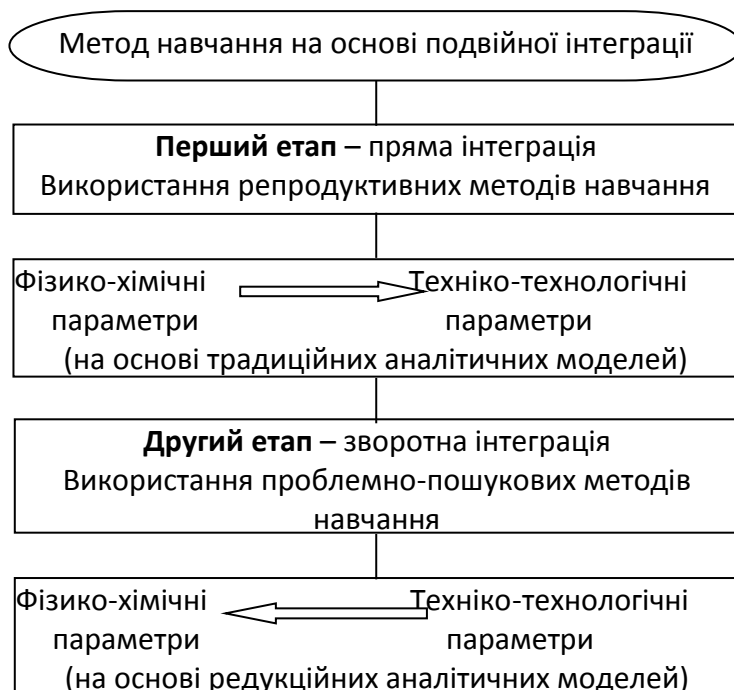


Рис. 4. Функціональна модель методу навчання на основі подвійної інтеграції

Напрямами подальших досліджень є розробка методичної системи навчання термодіформісних процесів при зварюванні металів із використанням методу навчання на основі подвійної інтеграції змісту навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білецька Г. А. Педагогічні умови інтеграції фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін у підготовці екологів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. А. Білецька. – Вінниця, 2004. – 20 с.
2. Білик О. С. Педагогічні умови інтеграції методів навчання фахових дисциплін майбутніх будівельників у вищих технічних навчальних закладах : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Білик Оксана Сергіївна. – Вінниця, 2009. – 214 с.
3. Бондар В. І. Дидактика : підручник для вищих пед. навч. закладів / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 262 с.
4. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійної школи (дидактичні основи) / І. М. Козловська. – Львів : Світ, 1999. – 302 с.
5. Коломієць Д. І. Інтеграція знань з природничо-математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці учителя трудового навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Д. І. Коломієць. – К., 2001. – 20 с.
6. Левчук О. В. Інтеграція природничо-математичної та спеціальної підготовки майбутніх економістів у вищих аграрних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Левчук. – Вінниця, 2008. – 20 с.
7. Стучинська Н. В. Інтеграція фундаментальної та фахової підготовки майбутніх лікарів у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін : дис. ... д-ра наук : 13.00.02 / Наталія Василівна Стучинська. – Київ, 2008. – 483 с.
8. Чистикова В. М. Интегративно-модульная технология непрерывной профессиональной подготовки специалистов сварочного производства : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Чистикова Вера Михайловна. – Екатеринбург, 2006. – 220 с.
9. Шатковська Г. І. Науково-методичні засади інтеграції знань з фізики і хімії студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації техніко-технологічного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання фізики» / Г. І. Шатковська. – Київ, 2007. – 26 с.

РЕЗЮМЕ

Н. И. Лазарев, Н. В. Попов. Метод обучения термомодеформационным процессам при сварке металлов на основе двойной интеграции.

В статье приводится описание разработанного метода обучения термомодеформационным процессам при сварке металлов на основе использования двойной интеграции знаний. Метод обучения построен на количественном применении репродуктивных и продуктивных методов обучения. Разработанный метод позволяет осуществлять двойную (прямую и обратную) интеграцию знаний по физико-химическим и технико-технологическим параметрам содержания обучения будущих инженеров сварочного производства. Разработанный метод позволяет повысить качество профессиональной подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: содержание обучения, интеграция содержания, термомодеформационные процессы при сварке металлов, физико-химические параметры, технико-технологические параметры, метод обучения.

SUMMARY

N. Lazarev, N. Popov. The method of thermodeformational metal welding processes based on double integration.

The article describes a teaching method of thermodeformational metal welding processes through the use of double integration of knowledge. The teaching method is based on the application of quantitative reproductive and productive teaching methods. The

developed method allows double (forward and backward) integration of knowledge on physical, chemical and technical and technological parameters of the maintenance of future engineers training for welding production. The developed method allows to improve the quality of training of future specialists.

Analysis of traditional structure learning content from thermal deformation processes in welding metals shows that in this framework there is no direct connection between the elements of the training content «thermal deformation values» and «technical and technological parameters». This significantly complicates the use of traditional structure of learning content to solve production problem situations to ensure the necessary values of thermal deformation performance by acting on their technical and technological parameters of welding equipment and supplies. It is available indirect connection between the thermal deformation parameters and technical and technological parameters implemented using traditional rather complex analytical models representing learning content that complicates this relationship.

To solve this problem, it was developed the model of learning content of thermal deformation processes in welding metals based on double integration.

From the traditional model of learning content model based on double integration is distinguished by the connection between the thermal deformation parameters and technical and technological parameters in a reduction of analytical models.

Due to the reduction of the analytical model, students are able to solve production problem situations that arise in the process of welding metals.

Key words: *learning content, content integration, thermal deformation processes in metal welding, physico-chemical parameters, technical and technological parameters, method of teaching.*

УДК 37.026.9

Т. А. Лазарева

Українська інженерно-педагогічна академія

СТРУКТУРА ІННОВАЦІЙНОГО ЗМІСТУ ТВОРЧОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ

У статті визначено основні стратегії формування інноваційного змісту творчої професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі. Встановлено дві складові змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів, зокрема репродуктивну та продуктивну (творчу) частини змісту навчання. Розроблено структуру інноваційного змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої виробничої діяльності, яка складається із системи критеріїв та параметрів розробки та вдосконалення об'єктів харчової галузі, прийомів і методів розв'язання творчих задач, інноваційних об'єктів харчової галузі.

Ключові слова: *зміст освіти, репродуктивна та продуктивна частини змісту навчання, система критеріїв і параметрів, прийоми й методи розв'язання творчих задач, інноваційні об'єкти харчової галузі.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток харчової галузі нашої країни висуває на порядок денний питання підготовки висококваліфікованих інженерних кадрів, які володіють професійними знаннями та вміннями, моральними, духовними, естетичними й

гуманістичними цінностями, творчими здібностями та готові до створення, удосконалення й упровадження інноваційних харчових продуктів, технологій та обладнання у виробничий процес.

Процес професійної підготовки майбутнього фахівця повинен відтворювати ті виробничі функції, предмети, продукти, засоби й умови, у яких інженер-технолог буде розв'язувати професійні задачі. Метою професійної підготовки майбутнього фахівця є формування певної системи знань, умінь, навичок і професійно важливих якостей, що в сукупності визначають зміст вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему формування змісту вищої освіти розглядали у своїх працях В. Беспалько, Б. Гершунський, С. Гончаренко, Р. Гуревич, В. Краєвський, М. Лазарєв, М. Левшин, В. Ледньов, І. Лернер, Н. Ничкало, В. Петренко, М. Скаткін та ін. Завдяки працям В. Домарецького, В. Дробот, В. Завгородньої, Л. Ковальської, М. Остапчука, М. Пересічного, В. Плахотіна, П. Пономарьова, І. Сирохман, В. Стабнікова, В. Сукманова, А. Українця, О. Шубіна та багатьох інших учених оновлюється зміст професійної підготовки майбутніх фахівців харчової галузі. Але цей процес несистематизований; не завжди результати наукової праці відображено в робочих планах, програмах і в змісті дисциплін. Монографії, статті, тези доповідей зорієнтовані на досвідчених фахівців і не враховують рівень підготовки студентів у вищих навчальних закладах.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розробка структури інноваційного змісту творчої професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі.

Виклад основного матеріалу. За результатами досліджень змісту вищої освіти науковцями зроблено такі висновки [1; 6; 8]:

- зміст освіти повинен бути спрямований на реалізацію мети всебічного розвитку особистості, тобто забезпечувати професійну, фізичну, моральну, духовну, естетичну, гуманістичну, трудову підготовку;
- зміст освіти має відповідати вимогам державного стандарту професійної освіти України й забезпечувати випереджальне зростання кваліфікації фахівців відповідно до технологічної складності робіт у різних галузях економіки;
- зміст освіти повинен бути науково і практично значущим та містити сучасну інформацію про розвиток науки, техніки й технології, відповідати реальним потребам виробництва;
- єдиним є змістова та процедурна сторони навчання;

- зміст освіти повинен бути динамічною структурою й відобразитися на всіх рівнях, зокрема: рівні загального теоретичного уявлення, рівні навчальної дисципліни, рівні навчального матеріалу, рівні педагогічної дійсності та структури особистості.

Слід відмітити, що за традиційною професійною підготовкою майбутніх інженерів-технологів харчової галузі знання, уміння та професійно важливі якості формуються у процесі вивчення об'єктів (харчових продуктів, технологій, обладнання), які вже розроблені й упроваджені у виробництво. Зміст такого навчання має переважно репродуктивний характер. Репродуктивний характер змісту навчання не дозволяє студентам у повній мірі формувати творчі здібності й готуватися до творчої професійної діяльності. Але на першому етапі професійної підготовки репродуктивна частина змісту необхідна для засвоєння існуючого досвіду професійної діяльності. У подальшому повинен бути здійснений перехід до продуктивної частини змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі.

Основою продуктивної частини змісту професійної підготовки майбутніх фахівців може бути евристичний підхід, який досліджували В. Андреев, М. Анісімов, О. Гузалова, М. Кабанець, І. Калюшина, В. Кан-Калік, С. Касярум, І. Лернер, В. Нагаєв, А. Нізовцев, В. Оконь, О. Онишко, В. Сластьонін, А. Хуторський, О. Шандиба, В. Шубинський.

Відмінною рисою такого навчання є те, що повний обсяг змісту навчання не задається зовнішньо викладачем, а кожний студент конструює та створює зміст навчання. Зміст евристичного навчання створюється студентами у процесі їх навчання, як результат, що неперервно ними генерується. У студента формується система творчої професійної діяльності лише в разі власної навчальної творчої діяльності при створенні інноваційних об'єктів.

Таким чином, виділимо дві складові змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів, а саме: репродуктивну частину змісту навчання та продуктивну (творчу) частину змісту навчання.

Репродуктивна частина змісту навчання розроблена й упроваджена у традиційних методиках професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі. Але для формування майбутньої творчої діяльності інженерів-технологів важливу роль відіграє саме продуктивна частина змісту навчання, яка у традиційних методиках майже не розроблена.

Продуктивна частина змісту навчання повинна відображати професійну творчу діяльність інженера-технолога харчової галузі. Основною ознакою такої діяльності є вирішення проблемних ситуацій, що виникають у виробництві.

З розвитком науки, техніки та технологій існуючі об'єкти харчової галузі (продукти, технології й обладнання) перестають задовольняти споживачів і виробників за багатьма критеріями й параметрами (екологічності, економічності, безпеки та ін.). Для розуміння виникаючої проблеми студенту необхідно засвоїти систему критеріїв і параметрів розробки й удосконалення об'єктів харчової галузі.

Для розв'язання виробничих проблем необхідно застосувати такі прийоми та методи, що дозволяють отримати інноваційні об'єкти харчової галузі. Принципи застосування прийомів і методів, а також механізм отримання рішення творчих задач необхідно сформулювати у студента для подальшої професійної творчої діяльності.

Отже, інноваційний зміст професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі повинні становити такі складники: система критеріїв і параметрів розробки й удосконалення об'єктів харчової галузі; прийоми та методи розв'язання творчих задач; інноваційні об'єкти харчової галузі.

Визначимо систему критеріїв і параметрів розробки й удосконалення об'єктів харчової галузі як складову змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої діяльності.

Кожний об'єкт харчової галузі характеризується низкою властивостей, критеріїв і параметрів. Критерієм називають ознаку, за якою здійснюється оцінка, визначення або класифікація [9]. За визначенням Ю. Зуєва [2], параметром вважається внутрішня кількісна характеристика цілого (критерія). Ураховуючи, що ціле складається з частин, то саме параметри характеризують вхідні та вихідні властивості частин об'єкту.

Нами встановлено систему критеріїв і параметрів для вдосконалення й розробки харчових продуктів, технологій і обладнання [5], основні з яких представлені в табл. 1.

Таблиця 1

Критерії розробки й удосконалення харчових продуктів, технологій і обладнання

Критерії розробки й удосконалення харчових продуктів	Критерії розробки й удосконалення технологій	Критерії розробки й удосконалення обладнання
1. Фізико-механічний	1. Функціонально-технологічний	1. Геометричний
2. Фізико-хімічний	2. Економічний	2. Фізико-механічний
3. Технологічний	3. Стандартизація та уніфікація	3. Конструкторсько - технологічний
4. Харчова цінність	4. Екологічний	4. Надійність та довговічність
5. Біологічна цінність	5. Безпека технології	5. Енергетичний

Продовження Таблиці 1

6. Енергетична цінність	6. Патентно-правовий	6. Експлуатаційний
7. Органолептичний		7. Економічний
8. Безпека сировини та продукту		8. Стандартизації та уніфікації
9. Економічний		9. Екологічний
10. Транспортабельність та зберігання		10. Транспортабельності та зберігання
11. Екологічність		11. Безпека в роботі обладнання
12. Естетичний		12. Естетичний
		13. Ергономічний

Визначена система критеріїв і параметрів розробки й удосконалення харчових продуктів, технологій та обладнання є однією зі складових змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої діяльності.

Обґрунтована та визначена система критеріїв і параметрів розробки й удосконалення харчової продукції, технологій та обладнання сама по собі не вирішує проблеми появи нових об'єктів. Для цього необхідний потужний інструментарій у вигляді методів, які дозволять генерувати ідеї, гіпотези для розв'язання цих складних творчих виробничих задач.

Одним із ефективних методів розробки й удосконалення об'єктів харчової галузі є метод евристичних прийомів, який ґрунтується на міжгалузевому фонді евристичних прийомів. Цей фонд складається з дванадцяти груп евристичних прийомів, а саме [7]: перетворення форми, перетворення структури, перетворення у просторі, перетворення в часі, перетворення руху та сили, перетворення матеріалу й речовини, прийоми диференціації та інтеграції, кількісні зміни, використання профілактичних заходів; використання резервів; перетворення за аналогією; підвищення технологічності. До кожної групи входять від 9 до 23 евристичних прийомів.

Нами встановлено, що існуючі групи евристичних прийомів у явному вигляді складно використовувати для розробки й удосконалення харчових продуктів, технологій та обладнання. Такі евристичні прийоми потребують адаптування, конкретизування й деталізації для харчової галузі.

На основі проведеного аналізу виробничих проблем та задач нами розроблено систему адаптованих і конкретизованих евристичних прийомів розробки й удосконалення харчових продуктів, технологій та обладнання [4], яка є однією зі складових змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої діяльності.

Розглянемо третю складову змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів – інноваційні об'єкти харчової галузі (харчові продукти, технології та обладнання). Об'єкти відображаються у вигляді системи понять ієрархічної структури [3]. Кожне поняття є множиною істотних ознак, яку можна представити у вигляді наступної моделі змісту навчання [3]:

$$P = \{R, S, D, H\}, \quad (1)$$

де P – назва об'єкта (харчового продукту, технології, обладнання);

R – множина ієрархічних ознак, які репрезентують призначення й використання об'єкта (харчового продукту, технології, обладнання);

S – множина ієрархічних ознак, які репрезентують структуру, склад, будову або конструкцію об'єкта (харчового продукту, технології, обладнання);

D – множина ієрархічних ознак, які репрезентують принципи, механізми дії та функціонування об'єкта (харчового продукту, технології, обладнання);

H – множина ієрархічних ознак, які репрезентують параметри, характеристики та властивості об'єкта (харчового продукту, технології, обладнання).

Можна виділити два напрями формування інноваційного змісту розробки й вдосконалення об'єктів харчової галузі. На початку визначають сукупність існуючих об'єктів (харчового продукту, технології, обладнання), які можуть бути обрані в якості прототипу для одержання інноваційного змісту навчання в результаті творчої діяльності студентів.

За першим напрямом для об'єкта-прототипу може бути запропоновано нове призначення й використання, а також нові параметри, характеристики та властивості. Незмінними для об'єкта-прототипу в цьому випадку залишаються структура, склад, будова, принципи, механізми дії та функціонування.

За другим напрямом у об'єкта-прототипу може бути змінено структуру (склад, будову, конструкцію) S , а також принципи, механізми дії та функціонування D , що приводить до появи нового об'єкту. У цьому разі змінюються також і ознаки призначення R та параметри H .

Удосконалення й розробка об'єктів харчової галузі за встановленими напрямами формує інноваційний зміст професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів до творчої діяльності.

Висновок. Розроблена структура інноваційного змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої виробничої діяльності, яка складається із системи критеріїв і параметрів

розробки й удосконалення об'єктів харчової галузі, прийомів та методів розв'язання творчих задач, інноваційних об'єктів харчової галузі.

Напрямом подальших досліджень є розробка методичної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація : монографія / С. У. Гончаренко ; за ред. І. А. Зязюна // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.

2. Зуев Ю. Ю. Основы создания конкурентоспособной техники и выработки эффективных решений / Ю. Ю. Зуев. – М. : Издательский дом МЭИ, 2006. – 402 с.

3. Лазарев М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін : монографія. / М. І. Лазарев. – Харків : Видавництво НФаУ, 2003. – 356 с.

4. Лазарева Т. А. Модель методу творчого навчання майбутніх інженерів-технологів харчової галузі / Т. А. Лазарева // Професійне становлення особистості : психолого-педагогічний журнал. – Хмельницький, 2013. – № 1 (жовтень). – С. 122–128.

5. Лазарева Т. А. Система критеріїв та параметрів удосконалення харчових продуктів, технологій та обладнання як основа формування змісту творчої професійної підготовки фахівців харчової галузі / Т. А. Лазарева // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки – Ч. IV. – № 22 (257) – жовтень 2012. – С. 150–160.

6. Петренко В. Л. Державні стандарти вищої освіти та управління якістю підготовки фахівців / В. Л. Петренко // Методологічні проблеми якості навчання і навчання якості : зб. матеріалів науково-методичної конференції. – Харків : Рибаче, 2000. – С. 9–13.

7. Половинкин А. И. Основы инженерного творчества / А. И. Половинкин. – СПб : Издательство «Лань», 2007. – 368 с.

8. Салов В. О. Основы педагогики вищої школи : навчальний посібник / В. О. Салов. – Дніпропетровськ : Національний гірничий університет, 2003. – 183 с.

9. Словарь-справочник по педагогике / под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

РЕЗЮМЕ

Т. А. Лазарева. Структура инновационного содержания творческой профессиональной подготовки будущих инженеров-технологов пищевой отрасли.

В статье определены основные стратегии формирования инновационного содержания творческой профессиональной подготовки будущих инженеров-технологов пищевой отрасли. Выделены две составляющие содержания профессиональной подготовки будущих инженеров-технологов, а именно репродуктивную и продуктивную части содержания. Предложена структура инновационного содержания профессиональной подготовки будущих инженеров-технологов пищевой отрасли к творческой деятельности, которая состоит из системы критериев и параметров разработки и усовершенствования объектов пищевой отрасли, приемов и методов решения творческих задач, инновационных объектов пищевой отрасли.

Ключевые слова: содержание образования, репродуктивная и продуктивная части содержания обучения, система критериев и параметров, приемы и методы решения творческих задач, инновационные объекты пищевой отрасли.

SUMMARY

T. Lazareva. Structure of innovative creative content of future engineers of food industry training.

In the article the basic strategy of forming of innovative creative content of future engineers of food industry training. Two components of the content of future engineers training are defined: reproductive and productive parts of the content.

Reproductive part of the content requires the assimilation of existing professional experience in the first phase of training. In the future, there should be a transition to a productive part of the content of future engineers of food industry training. Productive part of the content of future specialists training may be a heuristic approach. A distinctive feature of this study is that the full extent of the training content is not set by the teacher. Each student designs and creates a learning content. Content heuristic learning is created by students during their study as a result of which they continuously generate ideas. The student forms a system of creative professional activity if an educational creativity creates innovation projects.

It was established that the productive part of training content should reflect a professional artistic career of food industry engineer. The main feature of this activity is to solve problem situations that arise at the workplace.

The structure of the innovative content of training of future engineers of food industry to creative production activities, which includes of a system of criteria and parameters of development and improvement of food products, technologies and tools, techniques and methods to solve creative problems, innovative facilities of food industry.

Based on the analysis of production problems and objectives it have been developed and adapted the system of specific heuristic methods of development and improvement of food products, technologies and equipment, one of the components of the content of future engineers of food industry training in creative activities .

Two directions of innovative content forming, development and improvement of facilities of the food industry are distinguished. In the first destination for accommodation can be offered a new assignment and use, as well as new options, features and properties. The second direction of the object can be a modified structure (composition, structure, design) as well as the principles and mechanisms of functioning.

Improvement and development of facilities in accordance with established food business areas create innovative content of training future engineers to creativity.

Key words: *educational content, reproductive and productive part of the training content, the system of criteria and parameters, techniques and methods of solving creative problems, innovative objects of food industry.*

УДК 371(73)(093)+37.01(73)

С. Ф. Лук'янчук

Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

НАПРЯМИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В США У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ

У статті здійснено аналіз головних напрямів інноваційного розвитку педагогічної освіти у вищих навчальних закладах США, пов'язаних з необхідністю врахування вимог і потреб полікультурного шкільного середовища. Виявлено, що зусилля освітян спрямовано на залучення до професії більшої кількості представників етнічних і расових меншин; розробку ефективних навчальних курсів і програм з урахуванням принципів

культуровідповідної педагогіки; підвищення вимог до педагогічної практики та розширення її за межі школи в середовище громади; запровадження однорічної інтернатури в школах професійного розвитку; стандартизацію університетських програм підготовки вчителів у межах штату і країни.

Ключові слова: *інноваційний розвиток, педагогічна освіта, полікультурне шкільне середовище, культуровідповідна педагогіка, педагогічна практика, школи професійного розвитку, інтернатура, США.*

Постановка проблеми. Поглиблення й прискорення соціально-економічних, політичних, соціокультурних, демографічних процесів у світі на початку третього тисячоліття має вагомий вплив на розвиток освіти як важливого чинника формування людини майбутнього. Географічне положення України на перетині шляхів між Європою та Азією, тісні зовнішньо економічні зв'язки з багатьма країнами світу, поява біженців з країн близького сходу, збільшення кількості міжетнічних шлюбів – усі ці чинники сприяють зростанню в школах кількості учнів різноманітного етнічного походження. Зазначений процес ставить перед вітчизняною педагогічною освітою потребу інноваційного розвитку з метою створення умов для підготовки вчителя, готового до професійної діяльності в умовах полікультурного шкільного середовища. У зв'язку з цим для українських освітян важливе значення має вивчення сучасних світових тенденцій інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти й запозичення передового зарубіжного досвіду підготовки майбутніх учителів.

У кінці ХХ – на початку ХХІ століття в педагогічній освіті в університетах США відбулися зміни, пов'язані з посиленням уваги до проблеми підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах полікультурного шкільного середовища. Ці зміни торкалися таких питань, як збільшення кількості білінгвальних учителів, залучення до вчительської професії представників етнічних меншин, нововведення в навчальних планах і педагогічній практиці студентів та ін. На нашу думку, аналіз і запозичення досвіду підготовки майбутніх учителів такої надзвичайно етнічно й расово гетерогенної країни як США може бути використаний вітчизняними освітянами.

Аналіз актуальних досліджень. Українські вчені Т. Кошманова, Я. Гулецька, Т. Чувакова та інші звертались у своїх наукових пошуках до надбань освітян США в галузі педагогічної освіти. Так, дослідниця Т. Кошманова приділила увагу питанню розвитку педагогічної освіти в США, І. Радіонова дослідила сучасну американську філософію освіти й виховання, Я. Гулецька здійснила аналіз процесу полікультурної освіти студентської молоді в університетах США. Дослідження виявило, що

проблема підготовки компетентного вчителя, готового до роботи в полікультурних і полімовних класах громадських шкіл, набула актуальності ще в 70-х роках ХХ століття. Але, як показало опитування Національного Центру з Освітньої Статистики за 1999 рік, більшість молодих учителів визнали, що за період навчання вони не були підготовленими до роботи з учнями, які походили з культурних і мовних меншин [7, 20]. Тому на початку ХХІ століття в педагогічних коледжах США почали впроваджуватись інновації, спрямовані на покращення ситуації, що склалася. Аналіз робіт вітчизняних учених показав, що головні напрями інноваційного розвитку педагогічної освіти в Сполучених Штатах, пов'язані з потребою розв'язання проблем і потреб расово й етнічно гетерогенного середовища суспільства та школи, не були достатньо вивчені українськими науковцями.

Мета статті. Таким чином, метою нашої статті є аналіз сучасного стану педагогічної освіти в університетах США та визначення головних напрямів її інноваційного розвитку в контексті проблеми полікультурності.

Виклад основного матеріалу. На початку ХХІ століття в американських засобах масової інформації та педагогічних виданнях почали активно з'являтися публікації та інші матеріали, які містили критику університетських програм підготовки вчителів. Вони вказували на значні розходження між теоретичними знаннями, які пропонуються студентам, та вимогами, що постають перед ними на практиці у зв'язку зі зростанням етнічно-расової різноманітності в учнівському складі громадських шкіл. На думку дослідниці Ж. Гай, етнічність і культура особистості є центральними елементами не лише в спілкуванні та оволодінні інформацією. Вона обумовлює процеси мислення індивідів і цілих груп. Тож учені Ж. Гай і Г. Ладсон-Біллінгс вважають за необхідне для освітян урахування в їх педагогічній діяльності принципів культуровідповідної педагогіки (culturally relevant pedagogy), головною метою якої є заохочення етнічно-різноманітних учнів до досягнення академічної успішності, усвідомлення своєї культурної належності та прищеплення почуття цінності й неповторності особистості [4, 127; 6, 221]. Наголошується на важливості оволодіння майбутніми вчителями культуровідповідними педагогічними вміннями. Культуровідповідне навчання Ж. Гай визначає як використання відомостей про культуру, попередній життєвий досвід і стилі навчальної діяльності етнічно різноманітних учнів з метою забезпечення більшої ефективності навчального процесу [4, 31].

У січні 2003 року у Вісконсіні пройшла конференція Американської асоціації коледжів освіти вчителів, що була присвячена проблемі

невідповідності якості підготовки майбутніх учителів сучасним вимогам. Зокрема, мова йшла про те, що існуючі програми полікультурної підготовки вчителів, а особливо тих із них, що походять з етнічно-расових меншин, розроблені недостатньо. Результатом роботи конференції стала розробка великої кількості рекомендацій щодо модифікації вчительського складу американських шкіл і забезпечення професійного розвитку як практикуючих, так і майбутніх учителів з метою покращення знань і вмінь, необхідних для успішної роботи з усіма учнями, незалежно від їх походження [2]. Перед студентами закладів педагогічної освіти було поставлено вимогу виробити за період професійної підготовки розуміння різноманітності стилів навчальної діяльності учнів різного етнічного походження й уміння адаптувати методи навчання відповідно до цих стилів.

Щодо модифікації вчительського складу, то йдеться про необхідність залучення до вчительської професії більшої кількості представників етнічних і расових меншин. Маючи ідентичний історичний і культурний досвід, ці вчителі можуть найкраще зрозуміти проблеми школярів різного походження, стати з'єднувальною ланкою в культурній прогаліні (cultural gap) між школою та сім'єю [3, 148]. Знання мови й культури допомагають учителям у виборі навчальних стратегій, які б сприяли ефективному оволодінню учнями академічними знаннями, а також забезпеченню активної взаємодії між учнями на всіх етапах навчально-виховного процесу з метою встановлення міжособистісних контактів, формування навичок міжкультурної взаємодії та полікультурного виховання.

Рівень підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності обумовлюється двома чинниками: ефективністю університетських курсів і якістю педагогічної практики в школах. У зв'язку з цим американські освітяни проводять дослідження щодо створення ефективного навчального плану й програм підготовки. Реформа університетських програм передбачає надання студентам можливості вивчати й використовувати на практиці результати психолого-педагогічних досліджень щодо культурно обумовлених домінуючих стилів пізнавальної діяльності та специфіки невербальних способів комунікації учнів різноманітного етнічного походження. Обов'язковим є включення курсу з полікультурної освіти студентів. Наголошується на необхідності забезпечення партнерської взаємодії університетів і коледжів на всіх етапах розроблення такого курсу: обґрунтування, планування, визначення його змісту, кількості годин (юнітів), добір методів навчання й оцінювання, планування бажаних результатів.

Проте, сама лише наявність курсу з полікультурної освіти вважається недостатньою. Освітяни Р. Гарріс, Ч. Ігел і Т. Клемонс розробили рекомендації, у яких головна увага приділяється забезпеченню полікультурної спрямованості всього навчального плану програми підготовки майбутніх учителів. На думку авторів рекомендацій, полікультурний навчальний план повинен включати елементи самовираження та соціальної справедливості; педагогічну практику слід узгоджувати з полікультурним навчальним планом; учителі-наставники в школах повинні проходити спеціальну підготовку для роботи зі студентами-практикантами; учителі-наставники повинні мати погляди й переконання, які б відповідали ідеям полікультурної педагогіки; до програм підготовки вчителів для роботи в міських школах необхідно включати компонент, який би передбачав перебування студентів-практикантів у громадах їхніх учнів; викладачам закладів підготовки вчителів варто підтримувати тісні зв'язки зі школами-партнерами [5].

Одними з основних інновацій у процесі реформування програм педагогічної освіти в США стали такі: виділення більшої кількості годин на педагогічну практику, посилення зв'язку між змістом полікультурної освіти й педпрактики, інтенсивна підготовка студентів до практики, старанний добір і підготовка вчителів-наставників, моніторинг процесу. Коледжі й університети заздалегідь планують те, який практичний досвід мають отримати студенти під час практики. Для цього створюються спеціальні інформаційні пакети (information packet), що містять необхідну інформацію про мету й завдання практики. Їх надають учителям-наставникам, яких прикріплюють до практикантів. Таким чином, досягається погодженість між університетом і школою [1, 146]. Головними вимогами, що ставляться перед програмами проходження практики, є: міцна організаційна структура з чітко визначеними завданнями для всіх учасників; ефективна взаємодія всіх осіб, які задіяні в програмі; здійснення вчителями-наставниками високопрофесійного менторства.

Американські дослідники пов'язують успіх програм підготовки майбутніх учителів із розширенням педагогічної практики за межі школи й зануренням студентів-практикантів у середовище громади. Вони вважають, що для майбутніх учителів корисно мати безпосередній контакт із тим оточенням, у якому вони будуть невдовзі працювати, дізнаватися більше про учнів, їхні інтереси, культуру, батьків, особливості побуту. Педагогічна практика в культурно різноманітному середовищі сприяє розвитку в студентів полікультурної компетентності.

Важливою стратегією інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти США є курс на максимальну стандартизацію університетських програм підготовки вчителів у межах штату і навіть усієї країни, оскільки це сприятиме узгодженості й надасть можливість централізовано перевіряти ефективність курсів.

Головна роль у створенні університетських програм підготовки майбутніх учителів належить викладачам закладів педагогічної освіти. Американські освітяни все частіше піднімають питання змін у етнічному представництві професорсько-викладацького складу педагогічних коледжів і підвищення рівня їх професійної майстерності відповідно до завдань полікультурної освіти й виховання. Адміністрації коледжів та університетів нерідко віддають перевагу представникам етнічних і расових меншин під час найму на вакантні посади викладачів та інших працівників своїх закладів.

Вагомою інноваційною складовою системи американської педагогічної освіти стало створення шкіл професійного розвитку (Professional Development Schools) при університетах. У цих школах після отримання ступеня бакалавра молоді вчителі проходять інтернатуру протягом одного навчального року. На партнерських засадах співпрацюють викладачі університету й учителі-наставники. Ці заклади виконують роль навчальних лабораторій, у яких учителі-початківці набувають практичного досвіду роботи з культурно й мовно різноманітними учнями [8, 45].

Висновки. Отже, головними напрямками інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти США в контексті проблеми полікультурності є такі, як модифікація студентського та викладацького складу педагогічних коледжів шляхом залучення до професії більшої кількості представників етнічних і расових меншин; розробка ефективних навчальних курсів і програм з урахуванням принципів культуровідповідної педагогіки; підвищення вимог до педагогічної практики, виділення на неї більшої кількості годин та розширення за межі школи в середовище громади; запровадження однорічної інтернатури в школах професійного розвитку; стандартизація університетських програм підготовки вчителів у межах штату і країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гулецька Яна Гаврилівна. – К., 2008. – 262 с.
2. ACTE (American Association of Colleges for Teacher Education) Windspread Conference, 2003, Sept «Preparing Teachers for Diverse Student» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.eaccesseric.org/>.

3. Chou H-M. Multicultural Teacher Education: Toward Culturally Responsible Pedagogy [Електронний ресурс] / Hui-Min Chou // Essays in Education. – 2007. – Vol. 21. – P. 139–162. – Режим доступу :

http://www.monarchcenter.org/pdfs/Chou_07.pdf.

4. Gay G. Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice / Geneva Gay. – [2nd ed.]. – New York : Teachers College Press, 2010. – 290 p.

5. Harris R. C. Promising Practices in University-School District Urban Teacher Preparation Programs [Електронний ресурс] / R. Carrie Harris & others. – Режим доступу : <http://www.mscedu.edu>.

6. Ladson-Billing G. Culturally Relevant Teaching: Theory and Practice / Gloria Ladson-Billing // Multicultural Education. Issues and Perspectives / ed. by J. A. Banks, Cherry A. McGee Banks. – [6th ed.]. – John Willey & Sons, Inc., 2007. – P. 221–245.

7. Paredes M. E. Language Attitudes, Linguistic Knowledge, And the Multicultural Education of Pre-service Teachers: A Sociolinguistic Study : Dissertation ... Doctoral of Philosophy in Education / M. E. Paredes. – St. Louis, Missouri, 2008. – 385 p.

8. Tellez K. What Student Teachers Learn About Multicultural Education From Their Cooperating Teachers / K. Tellez // Teaching and Education. – 2008. – No. 24. – P. 43–58.

РЕЗЮМЕ

С. Ф. Лукьянчук. Направления инновационного развития педагогического образования в США в контексте проблемы поликультурности.

В статье содержится анализ главных направлений инновационного развития педагогического образования в высших учебных заведениях США, связанных с необходимостью учитывать требования и нужды поликультурной школьной среды. Выявлено, что усилия педагогов направлены на привлечение в профессию большего количества представителей этнических и расовых меньшинств; разработку эффективных учебных курсов и программ с учетом принципов культурно-сообразной педагогики; повышение требований к педагогической практике и расширение ее за пределы школы в среду общины; введения годичной интернатуры в школах профессионального развития; стандартизацию университетских программ подготовки учителей в пределах штата и страны.

Ключевые слова: инновационное развитие, педагогическое образование, поликультурная школьная среда, культурно-сообразная педагогика, педагогическая практика, школы профессионального развития, интернатура, США.

SUMMARY

S. Lukyanchuk. The Ways of Innovative Development of Teacher Education in the USA in the Context of the Problem of Multiculturalism.

The article represents the analysis of the most significant ways of innovative development of prospective teachers' education in the higher educational establishments of the USA. The author states that this process is influenced by the demands and needs of the multicultural school environment. The effectiveness of the prospective teachers' training depends upon two main factors: preparation programs and teaching practice. The introduction of a multicultural education course in the curriculum is very important but this measure is not sufficient. It is necessary to introduce a multicultural curriculum. The prospective teachers should get ready to follow the principles of culturally relevant pedagogy in their teaching. They are supposed to know the peculiarities of learning styles and non-verbal communication styles of students from national minorities. Immersion in their future pupils' communities during teaching practice is of vital importance. It will give prospective teachers an opportunity to learn important information about their students' community culture and customs and to acquire the multicultural competence. The research results

provide evidence to the fact that the most significant recent innovations in the field of prospective teachers' education in the context of multiculturalism are as follows: the involvement of the greater number of representatives of ethnic and racial minorities into the profession of a teacher and especially faculty members; the development of effective educational courses and programs according to the principles of culturally relevant pedagogy; the increase of demands to the teaching practice: extension of its term, intensive school teachers' preparation, development of special information packets, extension of the teaching practice outside the school into the multicultural community environment. Standardization of the prospective teachers' preparation programs within the state and the whole country is also of great importance. The introduction of Professional Development Schools is another innovation. The graduates of the Teachers' training colleges have one year internship in these schools. The research claims that such beginning teachers are considered to be better prepared and much more devoted to their profession. The effectiveness of Professional Development Schools is greatly appreciated by American educators.

Key words: *innovative development, teacher education, multicultural school environment, culturally relevant pedagogy, teaching practice, Professional Development Schools, internship, USA.*

УДК 81'23(07)

І. С. Постоленко

Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Розглянуто питання психолінгвістичного підходу до дистанційного навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Досліджено методологічні, теоретичні, методичні, психологічні та лінгвістичні аспекти дистанційного навчання. Обґрунтовано принципи, ефективні методи, форми й засоби дистанційного навчання. Проаналізовано ефективний спосіб укладання навчальних програм для дистанційного вивчення іноземних мов. Охарактеризовано основні методичні принципи та педагогічні підходи до навчання іноземних мов. Детально проаналізовано три методичні принципи навчання іноземних мов: навчання на основі поставлених завдань, навчання на основі власного досвіду, навчання на основі продуманої подачі інформації.

Ключові слова: *дистанційна система навчання, психолінгвістичний підхід, навчання на основі поставлених завдань, навчання на основі власного досвіду, навчання на основі продуманої подачі інформації.*

Постановка проблеми. У час Інтернет-технологій багато аспектів нашого життя переноситься в мережу, прискорюючи тим самим темпи розвитку інформаційного суспільства й долаючи географічні бар'єри. Не стає виключенням і освіта. Зараз вже не обов'язково знаходитись поруч із викладачем. Достатньо великий час існує заочна форма навчання студентів. Але її можливості дуже обмежені. Інтернет дає змогу розширити їх, зробити заочне навчання справді повноцінним та всеохоплюючим.

У зарубіжній науково-педагогічній літературі термін дистанційне навчання вживається для позначення такої форми навчання, у якій передача інформації між студентами й викладачами відбувається за допомогою технічних засобів зв'язку [8]. Найтиповішими прикладами такої форми є радіо- і телеуроки, які дуже поширені й користуються великим успіхом. Популярність дистанційного навчання пояснюється низкою його особливостей порівняно з традиційними формами навчання. По-перше, дистанційне навчання є доступним практично кожній людині, яка має у своєму розпорядженні радіо- чи телеприймач і перебуває в досяжності радіо- і телемовлення. По-друге, дистанційне навчання характеризується демократичністю, тому що ним можуть користуватися люди різних вікових груп, різного рівня освіти й соціального статусу. По-третє, кожний студент має можливість вибору курсу відповідно до своїх уподобань і здібностей. Проте оперативний індивідуальний зворотній зв'язок між студентами і викладачами істотно обмежує дидактичні можливості радіо- і телеуроків. Використання комп'ютерних телекомунікаційних мереж помітно розширює можливості дистанційного навчання, дає змогу запроваджувати його на якісному рівні. Передусім це пов'язано з тим, що викладачеві надається оперативний зворотній зв'язок зі студентами, отже, і можливість оперативного контролю й корекції під час процесу.

Аналіз актуальних досліджень. У галузі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, дистанційної освіти та навчання працює низка вчених і спеціалістів, кожен із яких зробив свій внесок у пропагування та організацію наукових досліджень, упровадження їх результатів у педагогічну практику. Серед них: О. Андрєєв [1], В. Биков [2], О. Поляков [3] та ін. Теоретичні положення, що були визначені в цих дослідженнях, складають досить ґрунтовну загальну основу методології дистанційного навчання.

Проте залишаються не розробленими теоретичні та практичні основи дистанційного навчання іноземної мови в системі підготовки студентів у вищих навчальних закладах, у яких ураховувалися б сучасні досягнення інформаційно-комунікаційних технологій у теорію та практику застосування дистанційної системи навчання.

Мета статті – визначити методологічні, теоретичні, методичні, психологічні та лінгвістичні аспекти дистанційного навчання й обґрунтувати зміст, принципи, ефективні методи, форми та засоби дистанційного навчання іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Упродовж останнього десятиліття з'явилося багато нових пропозицій і методик вивчення іноземних мов на

основі поставлених завдань у дистанційній формі. Проте, всі вони обмежені пропозиціями одиничних видань у педагогічних альманахах і не вмотивовані аналізом потреб тих, хто навчається. Деякі з них обмежені лише комунікативними завданнями, які відображені в навчальних програмах. Аналогічний підхід відображений і в програмах з дистанційного навчання іноземних мов. Теоретично мотивований підхід до створення програм вивчення іноземних мов базується на шести компонентах: 1) аналіз потреб і засобів навчання; 2) зовнішній вигляд програми; 3) методологія; 4) педагогіка; 5) тестування та 6) оцінювання [7, 416].

Головною метою при розробці програм дистанційного навчання іноземних мов є зробити принциповий вибір серед технологічних варіантів. Щоб бути ефективними, програми дистанційного навчання іноземних мов повинні бути ретельно спланованими на основі чіткого розуміння потреб учнів, а також відповідних технологій навчання. Існує великий зв'язок між технологіями, які використовують під час навчання в аудиторії та дистанційним навчанням. Викладач, який працює в аудиторії може спілкуватися зі студентами та спостерігати за ними в процесі навчання, урахувавши їх потреби та вподобання. Вивчаючи мову дистанційно, студенти роблять це на відстані, віддалено від викладача і, водночас, цей процес є первинно асинхронним. Зазначені два фактори є потенційно проблематичними у процесі навчання іноземних мов, ефективність якого безпосередньо залежить від спілкування та інтеракції між студентом і викладачем. Ми переконані, що під час укладання навчальної програми з дистанційного навчання іноземних мов, ми повинні зважити на механізми, які можуть і повинні компенсувати асинхронність комунікації та відсутність безпосереднього зв'язку між викладачем і студентами. Іншими словами, якщо дистанційне навчання є різновидом навчання поза межами аудиторного часу, його можна розглядати як таке, що повинно мати певні переваги також. Беручи до уваги фактори, які розрізняють аудиторне навчання та дистанційне навчання, ми зосереджуємо нашу увагу на навчанні іноземних мов на основі поставлених завдань, як на підході до дистанційного вивчення іноземних мов із потенціалом до мотивації раціонального вибору серед багатьох технологічних засобів, доступних під час спроби створити психолінгвістичне середовище для навчання.

Навчання іноземних мов на основі поставлених завдань базується на методичних принципах і педагогічних підходах. Вони і є базовими поняттями створення навчального плану та матеріалів для вивчення іноземних мов на основі поставлених завдань під час занять.

Методичні принципи – це універсальні навчальні характеристики, які мотивовані теорією та дослідницькими завданнями, а також психологією навчання, і які є необхідними під час навчання іноземних мов, або роблять його ефективним [8]. Теоретична та емпірична підтримка зазначених характеристик надає їм можливість характеризувати будь-який підхід до навчання іноземних мов на основі поставлених завдань.

Навчання іноземних мов на основі поставлених завдань побудоване на когнітивній та інтерактивній теорії, а також на наукових дослідженнях [7, 8]. Не всі методичні принципи походять з однієї теорії, хоча таке припущення мало право існувати також. Навчання мов на основі поставлених завдань – це теорія, яка перебуває в пошуках тих компонентів, які роблять навчання мов ефективним. Мовна освіта є соціальною послугою, і тому провайдери та споживачі таких послуг зацікавлені в можливості отримання дивідендів. Деякі з компонентів вмотивовані не теорією, а педагогічною роботою і загальною психологією.

У той час як методичні принципи – це універсалії для вивчення мов, на основі яких педагогічні підходи поєднують необмежений перелік засобів і можливостей для реалізації принципів на рівні аудиторного навчання. Вибір педагогічних підходів визначається такими факторами:

- філософія та вподобання викладача;
- вік студента, його здібності, рівень освіченості та здатність до розумових дій;
- система базових лінгвістичних елементів, які потрібно вивчати;
- природа навчального середовища (найбільш важливо для реалізації дистанційного навчання) [7, 418].

Вибір педагогічних підходів до вивчення іноземних мов дистанційно має відбуватися раціонально й систематично. Інколи такі підходи визначаються безпосередньо під час заняття самим викладачем, який є надійним джерелом створення позитивного середовища для вивчення мов.

Безумовно, навчання іноземних мов з використанням новітніх технологій – це галузь педагогічних наук. Не можливо стверджувати, що технології є надзвичайно необхідними для опанування іноземними мовами з точки зору психолінгвістики. Більш того, найбільш успішне навчання іноземних мов не потребує технічної підтримки взагалі [4, 24]. Проте, сьогоденне покоління комп'ютерних технологій пропонує багато переваг над традиційним аудиторним навчанням мов завдяки легкості й доступності до навчальних матеріалів, а також різноманітності доступу до них. Особливо ці переваги помітні під час вивчення окремих курсів, які

опановуються невеликими групами студентів. Однак, навчання іноземних мов поза межами аудиторії характеризується багатьма проблемами. Наприклад, викладач, який зазвичай працює в аудиторії, має такі характеристики: 1) найнадійніше джерело навчання в аудиторії; 2) людина, яка найшвидше приймає рішення під час заняття; 3) носій зворотнього зв'язку між тим, хто навчає, і тими, хто навчається. За нових умов під час дистанційного навчання викладач відмежовується в просторі і часі від студентів, які, в свою чергу, можуть відмежовуватися один від одного.

Наразі, актуальним є питання, які технології мають допомогти уникнути труднощів під час навчання іноземних мов дистанційно. Важливо дослідити, як можливо інтегрувати переваги роботи в мережі, водночас компенсуючи проблеми, що виникають у результаті відсутності визначеного часу й особистісного спілкування.

Найважливіше – визначити курс чи програму навчання іноземних мов дистанційно, адже вдосконаленого варіанту вище зазначених базових понять ще не існує. Існують корисні лінки (посилання) на віртуальні та друковані навчальні матеріали, що розміщені на сайтах провідних університетів світу. Такі ресурси підпадають під наступні категорії: книги, словники, засоби для перекладу, граматичні довідники, автентичні відеоматеріали, автентичні тексти, тестові завдання. Проте, в жодному онлайн-каталозі університетів немає курсу вивчення мов дистанційно (можливо зустріти лише курси з навчання іноземних мов вузького спрямування з конкретно визначеною метою, наприклад, ділова англійська мова) [5, 14].

Беручи до уваги підхід до навчання іноземних мов на основі поставлених завдань, ми відзначаємо значну кількість переваг, а також недоліків цієї системи. По-перше, основний акцент такого навчання, враховуючи потреби тих, хто вивчає іноземні мови, ставиться на альтернативі, яка пропонує відійти від класичного підходу, що базується на вивченні граматики та мовної практики в аудиторних умовах. По-друге, пропонуються різноманітні ресурси, які відповідають потребам студентів, а також практикується індивідуалізація в мовному навчанні. І, нарешті, такі технології стають важливими компонентами дистанційного навчання іноземних мов, а також цілями такого навчання.

Важливо зазначити і труднощі, що виникають під час дистанційного навчання. Вивчення потреб студентів, які хочуть вивчати, або вже вивчають іноземні мови, лежить в основі створення навчальних програм, враховуючи педагогічні підходи, необхідні для цього. Важливо визначити, наскільки

потреби у вивченні мов реалізуються в контексті дистанційного навчання. Цей пункт є надзвичайно важливим з того часу, як дистанційна освіта почала перетворюватися на масову комерціалізацію, яка швидко набирає великої популярності і з часом обійде традиційні підходи до навчання. Університети вбачають у дистанційних курсах можливість залучати величезну кількість студентів, які будуть платити за вивчення курсів і не будуть фізично присутніми на заняттях.

Зазначимо, що для успішної реалізації дистанційного навчання іноземних мов на основі поставлених завдань, потрібно дотримуватися методичних принципів. Перший принцип – виконання завдань, а не робота з текстами. Основна увага під час вивчення іноземних мов зосереджена на виконанні завдань, а не на вивченні зв'язків між мовними структурами й лексичними одиницями. Аудіозаписи текстів або друковані тексти – це статичні записи завдань. Побудова завдань, які базуються на текстах, означає вивчення мови як об'єкту, а не вивчення мови як живої реальності, що відбувається під час виконання різних завдань. Завдяки виконанню завдань педагогічного характеру студенти проявляють свої здібності, які необхідні для виконання цільових завдань, що визначаються потребами тих, хто вивчає іноземні мови на різних рівнях [6, 67].

Другим методичним принципом є сприяння навчанню на основі власного досвіду. Основна, перевірена часом ідея, виражена у формі «навчання в процесі роботи», «навчання, що зосереджене на дитині» та «навчання людини в цілому» реалізується як практичний досвід з реальними завданнями. Нові знання легше отримати і краще інтегрувати в довготривалу пам'ять, якщо вони пов'язані з реальними подіями та досвідом. Навчання іноземних мов на основі поставлених завдань є прикладом навчання в процесі роботи, на основі власного досвіду. Воно спрямоване на реалізацію бажань студентів та задоволення їхніх сьогоденних і майбутніх комунікативних потреб, що є першим кроком у розробці дистанційного курсу. Студенти вивчають мову на основі виконання освітніх завдань. Комп'ютерне моделювання цільових середовищ і завдань є хорошим прикладом навчання на основі власного досвіду. Основна ідея такого навчання полягає в тому, що студент самостійно може отримати досвід роботи в штучному середовищі без напруги та наслідків своєї діяльності.

Третій метод базується на продуманій подачі інформації. Адже і автентичні, і спрощені тексти для вивчення іноземних мов психолінгвістично є недосконалими для вивчення. Автентичні тексти, які пишуться носіями мови та для них, є достатньо складними для вивчення

звичайними студентами, які вивчають іноземні мови. У результаті цього виникає необхідність спростити металінгвістичне вивчення текстів, щоб їх зрозуміти, а це веде, в свою чергу, до вивчення мови як об'єкту, а не до розвитку функціональної спроможності користуватися іноземною мовою. Традиційна альтернатива роботи над текстами – спрощені тексти – є неприродними й нереалістичними у своїй тенденції бути відокремленими за інтертекстуальністю, яка характеризує автентичний дискурс. Спрощені тексти легше зрозуміти, ніж оригінальні тексти, але втрачаються важливі елементи, які є необхідними для вивчення мови [8]. Вихід із цієї ситуації – використання методу продуманої подачі інформації. Продумані тексти зберігають свій семантичний зміст та оригінальну версію, яка є модифікованою та вдалою для вивчення іноземних мов [9, 62].

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що вибір технологічних підходів до дистанційного навчання іноземних мов повинен бути теоретично й емпірично мотивованим, а не лише визначеним потребами ринку, як це досить часто сьогодні відбувається. Теорія та методика, освітня психологія та інші сфери когнітивної науки стануть фундаментальними для створення психолінгвістичного підходу навчання іноземних мов. Науковці, які створюють курси дистанційного навчання іноземних мов повинні вибудувати та взяти до уваги основні категорії, які сприятимуть ефективному вивченню мов дистанційно.

Серед типових характеристик програм дистанційного навчання іноземних мов відзначимо: відносну легкість використання технологій навчання, що сприяє відстеженню прогресу студентів індивідуально, в порівнянні з дослідженням успішності великої кількості студентів в аудиторії та відносно високу ступінь мотивації, зрілості й досконалості типових користувачів, які здатні оцінити роботу дистанційного навчання.

У нашому дослідженні ми показали, що проблема вивчення психолінгвістичного підходу до навчання іноземних мов потребує значної уваги та дослідження. Перспективи **подальших нових наукових розвідок** полягають у вивченні теоретичних і практичних аспектів навчання іноземних мов дистанційно, та розробці дистанційних курсів навчання іноземних мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М. : МЭСИ, 1999. – 196 с.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 250 с.

3. Поляков А. А. Системы дистанционного обучения / А. А. Поляков // Новые знания. – 1996. – № 3. – С.34–35.
4. Clark R. E. Media will never influence language learning / R. E. Clark // Educational Technology Research & Development. – 1994. – № 42 (2). – P. 21–29.
5. Dudley-Evans T. Developments in English for specific purposes / T. Dudley-Evans, M. St. John. – Cambridge, England : Cambridge University Press, 1998. – 234 p.
6. Kong D. K. Effects of task complexity on second-languages production / D. K. Kong. – Unpublished master's thesis, University of Hawai'i at Manoa, Honolulu, 2002. – 230 p.
7. Long M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition / M. H. Long // Handbook of second language acquisition / W. C. Ritchie & T. K. Bahtia (Eds.). – New York : Academic Press. 1996. – P. 413–468.
8. Long M. H. Task-based language teaching in foreign language education [Електронний ресурс] / M. H. Long, C. Doughty, C. Chaudron. – Honolulu, HI : National Foreign Language Resource Center. Retrieved February. – 2003. – № 3. – Режим доступу : http://www.nflrc.hawaii.edu/project_home.cfm \t "_blank".
9. Pica T. Language learners' interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of language learners? / T. Pica, F. Lincoln-Porter, D. Paninos, J. Linnel. – TESOL Quarterly. – 1996. – № 30 (1). – P. 59–84.
10. Yong J. R. MIT weighs the pro and cons of creating web pages for almost all courses / J. R. Yong // The chronicle of higher education. 2001. – V. XLVII. – № 28. – P. 38–39.

РЕЗЮМЕ

И. С. Постоленко. Психолінгвістический подход к дистанционному изучению иностранных языков.

Рассмотрены вопросы психолінгвістического подхода к дистанционному обучению иностранных языков в высших учебных заведениях. Исследованы методологические, теоретические, методические, психологические и лингвистические аспекты дистанционного обучения. Обоснованы принципы, методы, формы и средства дистанционного обучения. Проанализирован эффективный способ составления учебных программ для дистанционного изучения иностранных языков. Охарактеризованы основные методические принципы и педагогические подходы к обучению иностранным языкам. Подробно проанализированы три методических принципа обучения иностранным языкам: обучение на основе поставленных задач, обучение на основе собственного опыта, обучение на основе продуманной подачи информации.

Ключевые слова: дистанционная система обучения, психолінгвістический подход, обучение на основе поставленных задач, обучение на основе собственного опыта, обучение на основе продуманной подачи информации.

SUMMARY

I. Postolenko. Psycholinguistic approach to distance learning of foreign languages.

The question of psycholinguistic approach to distance learning of foreign languages in higher education is discussed. The methodological, theoretical, psychological and linguistic aspects of distance education are presented. Principles, methods, forms and means of distance learning are suggested. The article analyzes effective way to conclude curriculum for distance learning of foreign languages. It characterizes the basic methodological principles and pedagogical approaches of teaching foreign languages. Detailed analysis of three methodological principles of teaching foreign languages is given: learning based on the tasks, learning from their experience, learning from deliberate presentation of information.

Nowadays in the time of the Internet technologies many aspects of our lives are transferred to the network, thereby accelerating the pace of development of information society and overcoming geographical barriers. Education is not an exception. Now it is not necessary to be located next to the teacher. There are many correspondence students. But its capabilities are very limited. Internet makes it possible to extend them to make distance learning truly complete and comprehensive.

Over the last decade many new suggestions and methods of learning foreign languages on the basis of the tasks in the distance form are proposed and investigated. However, they are all limited editions of individual proposals in teaching anthologies and not motivated by an analysis of the students' needs. Some of them have only limited communication tasks, which are reflected in the curriculum. A similar approach is reflected in the programs of distance learning of foreign languages. The main goal in the development of distance learning programs of foreign languages is to make fundamental choices among technology options. To be effective, distance learning of foreign languages should be carefully designed and based on a clear understanding of the needs of students and the study of relevant technologies. There is a big connection between the techniques used during classroom training and distance learning. Teacher working in the classroom can communicate with students and watch them in the learning process, taking into account their needs and preferences. Studying a language distantly, students do it at a distance removed from the teacher and at the same time, the process is primarily asynchronous. These two factors are potentially problematic in learning foreign languages.

Key words: *distance learning system, psycholinguistic approach based on learning tasks, learning from own experience, learning from deliberate presentation of information.*

УДК 371.134+811.111(07)

Є. С. Процько

Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В БЕЛЬГІЇ

Предметом аналізу статті є чинні навчальні програми на 2012/2013–2013/2014 академічні роки на факультетах психології та педагогіки і в педагогічних коледжах, що готують учителів у Бельгії. Проаналізовано головні дисципліни провідних навчальних закладів професійної підготовки вчителів англійської мови у фламандській, французькій та німецькомовній громадах країни. Автор описує підготовку майбутніх педагогів у межах шести блоків предметів: дисципліни психолого-педагогічного спрямування, предмети суспільного блоку, блок методичних та методологічних дисциплін, дисципліни спеціально-предметного циклу, курси на вибір та проходження педагогічної практики в середній школі.

Ключові слова: *кваліфікація вчителя англійської мови, мовна спільнота, навчальна програма, курс, дисципліна.*

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі відбувається пошук шляхів удосконалення організації вищих навчальних закладів, фінансування, підвищення якості викладання тощо, що є актуальним у контексті модернізації вищої школи України. Аналіз стану й динамічного

розвитку західноєвропейських освітніх систем дає змогу стверджувати, що сучасний етап – це епоха глобального реформування освіти на світовому рівні. Якість освіти майбутнього вчителя та рівень його професіоналізму визначаються як соціальні критерії стану освіти, його відповідності потребам сучасного суспільства.

Прикладом вагомих змін у професійній освіті може стати Бельгія, оскільки країна уже запровадила реформи в цій сфері. Наявність у ній різних – двох великих і третьої малої – систем освіти (франкомовного півдня, фламандської півночі, німецькомовної частини на сході та двомовної столиці) виокремлюють Бельгію з-поміж інших країн Європи і зосереджують особливу увагу науковців.

В Україні є подібна особливість – наявність двох мовних регіонів: україномовних заходу і центру та російськомовних сходу й півдня, а також столиці на півночі. Таким чином, можна провести паралелі між мовними ситуаціями Бельгії та України, що зумовлюють актуальність дослідження.

Аналіз останніх досліджень. Проблема підготовки вчителя англійської мови стала об'єктом дослідження О. О. Абдулліної, В. Я. Дашковського, Н. М. Щербакового, А. О. Яновського, В. А. Поліщук, Л. П. Пуховської, а також низки молодих учених. Так, С. П. Деркач проаналізувала професійну підготовку вчителів англійської мови в Польщі. Н. В. Кошарна зосередила увагу на підготовці вчителів англійської мови в загальноосвітніх навчальних закладах Швеції. Об'єкт дослідження І. П. Задорожної – методична підготовка вчителів англійської мови у Великій Британії. А. Ф. Калабуха розглядала підготовку вчителя англійської мови в початковій школі. Ця проблема є актуальною і для російських учених: К. С. Митюшова дослідила формування професійної підготовки вчителів англійської мови в дошкільних навчальних закладах; З. А. Муртазова вивчала формування професійного мислення в майбутніх учителів англійської мови; С. С. Авганов займався питанням професійної підготовки вчителів англійської мови в загальноосвітніх школах Республіки Таджикистан.

Метою статті є визначення змісту чинних навчальних програм професійної підготовки вчителів англійської мови в Бельгії.

Виклад основного матеріалу. Оскільки у складі Бельгії три спільноти (фламандська, французька та німецька), то організація професійних і вищих навчальних закладів кожної громади має свої особливості.

Професійна підготовка вчителів англійської мови складається з двох компонентів: вивчення однієї або двох загальних дисциплін та безпосередньої професійної підготовки.

Кваліфікацію вчителя англійської мови в Бельгії можна отримати:

1) у педагогічних коледжах – Інституті вищої педагогіки (Institut Supérieur Pédagogique, франкомовна спільнота), Педагогічній вищій школі (Pedagogische Hogeschool, фламандська громада) або в Автономному інституті (німецька громада);

2) в університетах на факультетах підготовки вчителів (Брюссельський вільний університет, Гентський університет, Католицький університет у м. Левені (фламандська мовна громада) та Льєзький університет (франкомовна спільнота) [7, 49].

Аналіз навчальних планів і програм підготовки вчителів англійської мови в навчальних закладах Бельгії (університети та (університетські) педагогічні коледжі) дає змогу зробити висновок, що загалом підготовка майбутніх педагогів охоплює шість блоків предметів.

1. Дисципліни психолого-педагогічного спрямування. Кожен навчальний заклад вільний у виборі програми курсу, яка включає переважно загальну підготовку (педагогіка, психологія, дидактика, теорія майстерності та освіта, описова психодидактика тощо), спеціальну підготовку (вчитель і логопед, дослідження у викладанні англійської мови тощо) та психологічну підготовку (розвивальна психологія, підліткова психологія, теоретичні й методологічні основи психології, соціальна психологія, психологія навчання в школі тощо). Структура курсів складається переважно з тем, які вивчають на заняттях, та тем, винесених на самостійне опрацювання. Курси закінчуються іспитом у формі тестів.

2. Дисципліни суспільного блоку, який включає курси загальноакадемічного циклу – питання філософії, основи біології, вступ до ІКТ, професійний розвиток, освітні технології, логіка, історія, географія, релігія, етика, економіка тощо. Вони становлять ідейну, світоглядну основу професійного становлення майбутнього вчителя.

3. Блок методичних і методологічних дисциплін. Студенти вивчають коло предметів, спрямованих на засвоєння загальнометодичних знань, навичок розробляти й працювати з навчальними планами та програмами (методика викладання іноземної мови в середній школі, загальна методологія мови, дослідження в конкретній мові, розробка навчальних програм тощо).

4. Дисципліни спеціально-предметного циклу визначають профіль фахівця, тобто основу майбутньої професії (для отримання кваліфікації вчителя англійської мови – усне мовлення, письмо, соціокультурний підхід до вивчення мови, друга мова (в університетських коледжах) тощо).

5. Університети, які готують учителів англійської мови, пропонують деякі курси на вибір (курс взаємодії та комунікації, рух і спорт: сучасне і майбутнє, культура, медіа та освіта, філософія освіти). Студентам запропоновано список предметів, з-поміж яких вони можуть вибрати два-три основних. Деякі навчальні заклади на старших курсах пропонують повні модулі на вибір, які допомагають майбутнім учителям зосередитися на певних аспектах освіти: модуль дисциплін «Навчання дорослих» та «Підготовка вчителів для початкової та середньої школи», «Початкова підготовка викладачів», «Робота в основній школі», «Системи навчання і практики», «Практика оцінювання та перевірки знань».

6. Для отримання диплому з педагогічної спеціальності студенти мають пройти педагогічну практику в середній школі. Кількість тижнів варіюється залежно від типу навчального закладу (університет, коледж):

- для першого року навчання – 2–4 тижні;
- для другого – 4–8 тижнів;
- для третього – 10–16 тижнів.

Таблиця 1

Порівняльна таблиця навчальних програм професійної підготовки вчителів англійської мови в навчальних закладах Бельгії

Назва навчального закладу		Дисципліни психолого-педагогічного спрямування	Дисципліни суспільного блоку	Блок методичних та методологічних дисциплін	Курси за вибором	Спеціально-предметний цикл
Університетський коледж	Університет					
Педагогічна вища школа		+	+	-	-	+
Інститут вищої педагогіки		+	+	+	-	+
Автономний університет		+	+	+	+	+
	Гентський університет	+	+	+	+	+
	Левенський католицький університет,	+	+	+	-	+

	Вільний Брюссельський університет					
	Льєзький університет	+	+	+	+	+

Офіційна мова фламандської спільноти – голландська, яка є також мовою навчання, і з 2004 р. навчання французької як другої мови стало обов'язковим з 5-го року початкової освіти у Фландрії, Брюсселі та прикордонних мовних областях. Навчання французької мови запропоноване з початку базової освіти. У Брюсселі французьку мову вивчають з першого класу початкової школи, а кількість занять визначається індивідуальними мовними навичками учня. Англійська мова вивчається, починаючи із 7-го класу середньої школи [6, 328–333].

Особливість університетських коледжів фламандської спільноти полягає в тому, що значну увагу тут приділяють вивченню дисциплін психолого-педагогічного спрямування та суспільних дисциплін, тоді як курсів за вибором і методичних курсів фактично немає.

Студенти педагогічних коледжів кваліфікації «Учитель англійської мови» вивчають такі предмети: релігія, етика, рідна мова (за винятком, коли рідна мова обрана основною дисципліною), географія, біологія, фізика, економіка; основні предмети: англійська мова.

Інститут вищої педагогіки французької спільноти надає змогу отримати ступінь бакалавра в галузі германських мов. Майбутні вчителі протягом усього навчання вивчають, окрім курсів спеціально-предметного, дисципліни суспільного циклу.

На першому році навчання в Інституті вищої педагогіки майбутні вчителі англійської мови обирають другу іноземну мову з-поміж двох інших: голландської та німецької. Курси, спрямовані на вивчення першої (англійської) та другої мов, однакові й вивчаються протягом трьох років: усне мовлення, письмо, соціокультурний підхід до вивчення мови.

На другому та третьому курсі для вивчення студентам запропоновано модуль «Мовне та культурне навчання в одній із мов (англійська мова)», який включає такі курси: викладання іноземної мови в початковій школі та методика викладання іноземної мови в середній школі.

Протягом усього трирічного навчання проводяться також професійні навчальні семінари (8 кредитів, 120 годин), які допомагають розвивати навички спостереження, готувати уроки до проведення їх на практиці у школі, використовувати методи і стилі навчання, розглядають організаційні аспекти роботи з класом [4].

Автономний університет німецькомовної громади Бельгії готує працівників освіти за спеціальністю «Учитель початкової школи». У цій частині Бельгії вчителі початкової школи можуть викладати англійську мову як другу іноземну мову, у середній школі комбінують навчання англійської мови разом з іншими предметами (французькою мовою, німецькою/голландською або математикою).

Окрім вищезазначених предметів, протягом перших двох років навчання обов'язковими курсами для вивчення є методика та педагогіка. Третій курс – це переважно педагогічна практика у школі [9, 4–6].

Педагогічна підготовка вчителів англійської мови в університетах Бельгії має особливості. Зокрема, кожен вищий навчальний заклад пропонує своє коло дисциплін, часом відмінне від інших.

Факультет психологічних і педагогічних наук Гентського університету дає змогу отримати ступінь магістра педагогічних наук. На факультеті готують студентів за спеціальністю «Учитель конкретного предмету» (*specifieke lerarenopleiding*), є спеціальна програма підготовки вчителів мови і літератури (англійської).

Перші два роки навчання присвячені вивченню загальнопедагогічних і методологічних дисциплін. На третьому етапі навчання студенти можуть обрати курси дидактики мови, додатковий курс методики викладання англійської мови, питань, пов'язаних з історією курсу.

На четвертому році майбутні вчителі вивчають курс англійської мови й дидактики англійської мови, що дає їм змогу отримати кваліфікацію вчителя англійської мови та літератури та право викладати у старшій середній школі [8].

Крім педагогічних та методологічних предметів, студенти вивчають також психологію підліткового віку, яка допомагає ознайомитися із психологічними умовами головних змін у біологічних, соціальних і пізнавальних сферах підліткового віку (12–22 роки) [1].

Курс англійської мови спрямований на освоєння знань про загальні аспекти навчання англійській мові (навчальні програми, навчальні плани, підготовка до уроків, професійна література (шкільні підручники, наукові журнали тощо)), навички читання, письма, аудіювання, говоріння, про граматику, лексику, літературу, про медіа та мову, про навчання та контроль. На практичних заняттях майбутні вчителі виконують завдання, спрямовані на підготовку до уроків, проведення контролю, тестування, аналізують методологічні аспекти, розвивають загальні комунікативні

навички, дослідницькі вміння. Для отримання іспиту студенти мають укласти портфоліо, відвідувати всі заняття та виконувати всі завдання [2].

Протягом четвертого року майбутні вчителі англійської мови вивчають практичний курс англійської мови (18 кредитів; педагогічна практика – 60 год., семінари – 5 год.). Він значно відрізняється від відомого нам однойменного курсу, оскільки основним його завданням є практична підготовка студента до професійної діяльності. Педагогічна практика складається із 25 годин пасивного спостереження та 60 годин, відведених для проведення уроків. Студенти мають проходити практику на тих освітніх рівнях, де вони безпосередньо будуть працювати. Цей вид діяльності розрахований на обидва семестри і дає змогу реалізувати свої вміння у принаймні кількох типах навчальних установ: у вищих навчальних закладах, середніх школах та на вечірніх заняттях. Студенти ознайомлюються із завданнями, які мають виконати заздалегідь, обговорюють їх з адміністрацією школи та методистом, який керує практикою [3].

Левенський католицький університет та Вільний Брюссельський університет надають змогу отримати лише кваліфікацію магістра освіти з педагогіки, однак, за умови вибору додатковою дисципліною англійську мову, випускники мають право викладати у вищій середній школі (English Master of Educational Sciences – магістр освіти з англійської мови). Ці навчальні заклади в підготовці вчителів орієнтовані переважно на курси суспільного блоку, ніж на педагогічні та методологічні.

Під час навчання студенти вивчають такі дисципліни: педагогічні підходи до викладання, розвиток навчальних програм, сучасні освітні системи, освітні технології, логіка тощо.

Новим у підготовці вчителів англійської мови є курс управління людськими ресурсами, який концентрується, насамперед, на стосунках між управлінням людськими ресурсами й іншими сферами менеджменту, фокусується на спільних зобов'язаннях між людськими ресурсами та іншими сферами, на описі роботи та її оцінці, на формуванні нових вакансій та їх зайнятості, на загальній інформації про випробування та інтерв'ю, на оцінці людей, їх потенціалу, проблемах оцінювання, на соціалізації робітників. Практична частина курсу являє собою виконання невеликої кількості практичних завдань, націлених на розвиток певних навичок управління людськими ресурсами (побудова команди, оцінка роботи та інтерв'ю). Студентам також слід виконати групову курсову роботу – проаналізувати практику компанії у сфері управління людськими ресурсами. Вивчення завершується письмовим іспитом у вигляді тестування [4].

Львівський університет (відділення психології та педагогіки) готує бакалавра (ліценціата) в галузі освіти, магістра освіти (вчитель старшої середньої школи (діти віком 15–18 років), кваліфікація: англійська мова) та передового магістра (Advanced Master) у галузі педагогіки та вищої освіти.

Майбутні бакалаври у сфері психології та освіти вивчають велике коло дисциплін. Під час першого року вони вивчають предмети, загальні як для майбутніх психологів, так і для педагогів: основи соціології, описова психостатистика, теоретичні та методологічні основи психології, психологія розвитку, вступ до клінічної психології, соціальна психологія, екологічна психологія, дитяча і підліткова психологія, фізіологія нервової системи, основи біології та біологічної антропології тощо. Обов'язковим курсом для наступних років навчання є вступ до вивчення освіти та професійної підготовки.

Дисциплінами за вибором є англійська мова різних рівнів (рівень А, рівень В). Студенти заздалегідь проходять тестування, щоб визначити, якому рівню відповідають їхні знання. На вивчення англійської мови майбутніми вчителями старшої середньої школи (діти віком 15–18 років), кваліфікації: англійська мова виділено 5 кредитів, 45 годин.

На третьому році навчання студенти обирають курси з кількох модулів дисциплін, які в подальшому стануть профільними: «Навчання дорослих», «Детальна підготовка вчителів для початкової та середньої школи» [5].

Для того, щоб отримати кваліфікацію магістра в галузі освіти, майбутні вчителі англійської мови мають пройти дворічне навчання з вивченням загальнообов'язкових предметів: освіта дітей раннього віку, вступ до ІКТ, англійська мова (рівень В, С), дослідження в галузі освіти, планування та оцінка навчальних програм, критичний аналіз сучасних психологічних досліджень, етика. Студенти вже можуть обирати предмети з-поміж трьох модулів, які по закінченню навчання визначають сферу їхньої діяльності: «Навчання для дорослих», «Початкова підготовка викладачів», «Підготовка вчителів для початкової та середньої школи». Вони також можуть обирати курси з акцентом на освіту загалом, на освіту дорослих та на дослідницьку діяльність. Надалі студенти можуть продовжити навчання за конкретними модулями, які вони обрали попереднього року, або ж визначитися з новими напрямками навчання (загальною кількістю 15 кредитів): навчання дітей молодшого віку, робота у групах та безперервна освіта, розвиток організаційних навичок, технології навчання та професійної підготовки, робота в основній школі, системи навчання і практики, практика оцінювання та перевірки знань.

Висновки. Отже, підготовку вчителів англійської мови в бельгійських закладах освіти здійснюють за різними навчальними планами та програмами. Наявність таких відмінностей базується, насамперед, на особливостях політичного устрою країни – наявності кількох мовних регіонів, які автономно вирішують культурні й освітні питання, оскільки Міністерство освіти Бельгії лише здійснює контроль за обов'язковістю середньої освіти та визначає умови видачі дипломів та сертифікатів про освіту різних ступенів. Таким чином, усі питання освіти (зокрема й питання розробки навчальних програм та планів для навчальних закладів) знаходяться в підпорядкуванні Міністерства освіти та Державної служби фламандської спільноти, Міністерства вищої освіти, наукових досліджень, міжнародних зв'язків та спорту французької громади та Міністерства освіти, культури, наукових досліджень, пам'ятників та визначних місць німецькомовної спільноти.

Окреслена у статті проблема мало досліджена в Україні, тому ми вбачаємо перспективу в подальшому її вивченні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Course Specification [Electronic Resource]. – Model of access : URL : <http://studiegids.ugent.be/2012/EN/studiefiches/H001821.pdf>.
2. Course Specification [Electronic Resource]. – Model of access : URL : <http://studiegids.ugent.be/2012/EN/studiefiches/H001707.pdf>.
3. Course Specification [Electronic Resource]. – Model of access : URL : <http://studiegids.ugent.be/2012/EN/studiefiches/H001688.pdf>.
4. Grille de cours 2012-2013 [Electronic Resource]. – Model of access : URL : http://www.iesp.be/index.php?option=com_content&view=article&id=310&Itemid=111
5. Human Resources Management [Electronic Resource]. – Model of access : URL : <https://caliweb.cumulus.vub.ac.be/caliweb/?page=courseoffer&id=000672&anchor=1&target=pr&year=1213&language=en&output=html>.
6. Organisation of the education system in the Flemish Community of Belgium 2009/2010/1990s [Electronic Resource] / European Commission. – Model of access : URL : <http://estudandoeducacao.files.wordpress.com/2011/05/bc3a9lgica-comunidade-flamenga.pdf>.
7. Soetart R. Teacher Education in Belgium, Flemish and French Communities – the situation at the end of the 1990s. / prof. dr. Ronald Soetart, Katheleen van Heule. – Ghent universiteit TNTEE Publications, December 1999.
8. Universitet Gent [Electronic Resource]. – Model of access : URL : <http://studiegids.ugent.be/2012/NL/FACULTY/H/SLOP/HJTALE/HJTALE.html>.
9. Van de Craen P. Language Teacher Training and Bilingual Education in Belgium / Van de Craen, P. & R. Soetaert. – Thematic Network Project in the Area of Languages. Sub-group N 6. Language Teacher Training and Bilingual Education / report prepared for the TNP Evaluation Conference Lille III, Universite 'Charles de Gaulle', July 1997. – P. 1–15.

РЕЗЮМЕ

Е. С. Процко. Анализ учебных программ профессиональной подготовки учителей английского языка в Бельгии.

Предмет анализа статьи – действующие учебные программы на 2012/2013–2013/2014 академические годы на факультетах психологии и педагогики, в

педагогических колледжах, которые подготавливают будущих учителей Бельгии. Проанализированы главные предметы ведущих научных заведений профессиональной подготовки учителей английского языка фламандской, французской и немецкоязычной общин страны. Автор описывает подготовку будущих педагогов в рамках шести блоков предметов: дисциплины психолого-педагогического направления, предметы общественного блока, блок методических и методологических дисциплин, дисциплины специально-предметного цикла, курсы по выбору и прохождение педагогической практики в средней школе.

Ключевые слова: квалификация учителя английского языка, языковая община, учебная программа, курс, предмет.

SUMMARY

Ye. Protzko. The analysis of the curriculum of professional English teacher training in Belgium.

Nowadays the ways to improve the organization, funding, and the teaching extension of higher education establishments are being searched. Belgium which has already provided significant changes in the field of vocational education can set an example for other countries. The existence of three educational systems in the country draws the attention of modern scientist to it. In the article the author pays attention to acting curricula for 2012/2013–2013/2014 academic years of Psychology and Educational Sciences departments and teacher training higher educational institutions of Belgium. English teacher training consists of learning of one or two main subjects and teacher preparation by itself. To become an English teacher one can enter either University College (Teacher College) or Psychology and Educational Sciences departments at the University. The main subjects of the leading English teacher training educational establishments of the Flemish, French and German-speaking communities have been also analyzed. The author also describes teacher preparation within six units of subjects: subjects of psychological and pedagogical direction, courses of social aspect, the unit of methodological subjects, optional courses and professional training in secondary school. The special feature of the University Colleges of the country is that most of them usually do not perform courses to choose ('Institut Supérieur Pédagogique' and 'Pedagogische Hogeschool') and the unit of methodological subjects ('Pedagogische Hogeschool') while the Universities which prepare English teachers in most cases provide all the above mentioned subjects, except the universities in Leuven and Brussels which do not supply optional courses. English teacher training in educational establishments of Belgium is held according to different curricula. Every higher education institution offers own range of subjects, often different from the others. During the first and second years students usually learn subjects of psychological and pedagogical direction and special education (in this case English) is held in the next years. The existence of such differences is based primarily on the peculiarities of the political system. There are several language communities which autonomously solve problems of cultural and educational spheres as the Ministry of Education in Belgium only controls the obligation of the secondary education and determines the terms of degree and certificate-granting.

Key words: English teacher training, language community, curriculum, course, subject.

Н. В. Разенкова

Український державний університет
фінансів та міжнародної торгівлі

РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У САМООСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Проблема застосування технології навчання самоосвітній діяльності при формуванні іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутнього бакалавра фінансово-економічної сфери акцентується в даному дослідженні. Найбільш ефективні методичні прийоми розв'язання даного питання пропонуються як одні з прогресивних варіантів активізації проблемного навчання через самоосвітню діяльність, що забезпечить багаторівневу підготовку студента та актуалізує його відповідальність за результат навчання та власні перспективи. Схематична інтерпретація дослідження представлена у вигляді скомбінованості методичних складових організації самоосвітнього процесу досліджуваного об'єкту.

Ключові слова: самоосвіта, методика, фінанси, бакалавр, іноземне мовлення, проблемне навчання, професійна компетентність.

Постановка проблеми. За умов тиску жорсткого конкурентного ринку праці навчальні заклади мають бути зорієнтовані на формування конкурентоспроможної особистості майбутнього спеціаліста, що позитивно відобразатиметься на динаміці трансформації українського суспільства. Зазначена проблема вимагає застосування технології навчання самоосвітній діяльності студента, яка забезпечить його багаторівневу підготовку, створить умови для саморозвитку, стимулюватиме саморозвивальний аспект навчальної діяльності й актуалізує відповідальність студентів за результати навчання та власні перспективи.

Аналіз актуальних досліджень. Ураховуючи орієнтацію української держави на європейський і світовий освітній простір та її прагнення до визнання нашого вітчизняного фахівця фінансово-економічної сфери у світовому співтоваристві, досліджуючи нові шляхи формування особистості сучасного фінансиста, здатного вільно орієнтуватися у фаховій сфері міжнародного рівня, розуміючи ціннісно-культурний контекст спілкування з іноземними партнерами, вимагає розгляду питання включення висококомпетентного спеціаліста фінансово-економічної галузі в міжнародну професійну діяльність через знання мов міжнародного спілкування, інтенсифікацію й оптимізацію процесу оволодіння мовами, інтегрування у світовий освітній простір. Запровадження кредитно-модульної системи, на яку Україна перейшла кілька років тому, надає можливості нівелювати освітні кордони між європейськими державами, що привертає нашу увагу до

застосування різних аспектів викладання іноземної мови у вищих фінансово-економічних навчальних закладах (змістових, організаційних і методичних особливостей процесу розвитку ІПКК на фінансово-економічних факультетах).

Необхідність сучасної трансформації українського суспільства вимагає не тільки адаптації до соціально-економічної ситуації в державі; необхідно випереджати її тенденції, формуючи кадровий корпус, орієнтуючись на кращі світові зразки. Це надасть можливість не тільки покращити кваліфікацію майбутнього фахівця, а й позитивно змінити його адаптацію в іншомовній сфері професійного спілкування. Це мобілізує зростання ролі соціально-психологічних і особистісних факторів та здатності людини до самоосвіти й саморозвитку, самоконтролю і самовдосконалення. Видозміниться розуміння поняття освіченості, яка є не просто певною сумою знань, але включає в себе психологічну готовність для іншомовної співпраці й партнерства, культурну грамотність іншомовного спілкування і певний рівень інформаційної фахово-спрямованої культури. Досягнення цих цілей можливе за умов спрямування організаційно-педагогічного компоненту навчально-виховного процесу на розкриття розвитку індивідуальних якостей, особливостей усіх учасників процесу навчання фінансово-економічного фаху та їхньої взаємодії. Це покладено в основу навчально-виховного процесу і гармонійного професійного саморозвитку майбутнього фахівця фінансово-економічної сфери. Якісна гармонійна професійна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах фінансово-економічного спрямування можлива за умов реалізації основних принципів функціонування й саморозвитку: наступності, неперервності, системності, інноваційності, міжпредметності, індивідуальної спрямованості.

Досліджуючи аспекти формування професійної компетентності, зокрема викладача вищої школи, дослідники (Г. Коджаспірова, С. Вершловський, Ю. Кулюткін, С. Демченко, С. Єлканов) використовуючи такі поняття, як: «самоосвіта», «самовиховання», «самовдосконалення», «саморозвиток», дійшли висновку, що цілеспрямоване, самостійне набуття знань у спеціальній галузі сприяє вдосконаленню якості професійної діяльності. Вважаємо за необхідне, не дивлячись на синонімічність цих категорій, дати розгорнуте визначення названих термінів [6; 1; 7; 3; 4].

В «Енциклопедії освіти» поняття самоосвіти трактується як «самостійна пізнавальна діяльність людини, спрямована на досягнення певних особистісно значущих освітніх цілей; задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій сфері діяльності, підвищення професійної

кваліфікації тощо» [5, 798]. У цьому визначенні самоосвіта визнається умовою розвитку, самоствердження й самореалізації особистості фахівця.

С. Гончаренко переконаний, що самоосвіта тісно пов'язана з самовихованням – систематичною і свідомою діяльністю людини, спрямованою на вироблення в неї бажаних фізичних, розумових, моральних, естетичних якостей, позитивних рис волі й характеру, усунення негативних звичок [2, 295]. Учений справедливо зазначає, що: «Потреба в *самовдосконаленні* (курсив наш – Н. Р.) виникає... коли досягнуто певного рівня свідомості й самопізнання».

У свою чергу, самовиховання пов'язане з важливою складовою підвищення рівня професійної діяльності – саморозвитком. На думку К. Журби, саморозвиток є «процесом цілеспрямованого впливу особистості на себе з метою вироблення чи шліфування фізичних і моральних якостей, сутнісних сил, духовної сфери, активізації здібностей, нахилів і формування необхідних для життєдіяльності, а також самореалізації нових знань, умінь і навичок» [5, 801].

Метою даної статті вбачаємо пропонування методичних підходів до розвитку іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів фінансово-економічних спеціальностей у самоосвітній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Вважаємо за необхідність запропонувати низку вимог до готовності майбутнього бакалавра фінансово-економічного напрямку до самоосвітньої діяльності при формуванні ІПКК за фаховим спрямуванням:

- високий рівень профільно-предметних, міжпредметних, спеціально-наукових (фахових) знань і вмінь; оперування технологіями процесів певних професійних дій у фінансово-економічній сфері;

- комунікативна культура, що передбачає високорозвинутий рівень знань і володіння іноземною мовою, знань правил національного й міжнародного стандартів ділового етикету;

- володіння всіма видами мовних та мовленнєвих компетенцій певної іноземної мови; володіння правилами й вимогами культури ділового етикету; обізнаність в українських і зарубіжних (міжнародних) стандартах та принципах ведення ділового листування й фінансової документації; знання національних традицій іншомовного середовища;

- оперування міжпредметними знаннями, міжфахово-спрямованими дисциплінами та дисципліною іноземної мови (спроможність вирішувати професійні завдання засобами іноземного мовлення);

- активне залучення сучасних засобів зв'язку для вирішення професійних питань засобами іншомовних комунікацій; володіння основами комп'ютерної грамотності, що базується на іншомовному матеріалі;

- креативність: володіння інноваційною стратегією професійної діяльності, гнучкою професійною адаптацією, нестандартністю мислення;

- високий рівень психофізіологічної та психологічної саморегуляції; володіння знаннями основних психологічних аспектів щодо контролю й оцінки психологічної ситуації та настрою співрозмовника; володіння дипломатичними навичками під час переговорів;

- високий рівень розвитку професійної рефлексії та психологічної готовності до переконання співрозмовника та аудиторії у власних професійних поглядах за допомогою високого рівня професійних знань і презентаційних навичок, а також оперування прийомами дипломатії;

- прагнення до саморозвитку та професійного самовдосконалення;

- високий рівень моральної свідомості та відповідальності за свої дії та справу.

Перелічені положення дають можливість стверджувати, що самоосвітня діяльність майбутнього фахівця фінансово-економічної сфери дозволяє передбачити систематичний і цілеспрямований розвиток як інструментальної, так і мотиваційно-ціннісної сфери особистості на засадах самоосвіти й самовиховання, в результаті якого відбувається вдосконалення мотиваційної, когнітивної, ціннісної та діяльнісної сфери майбутнього спеціаліста.

На нашу думку, все вищезазначене вимагає переліку завдань самоосвітньої діяльності майбутнього бакалавра фінансово-економічного закладу, серед яких вважаємо доцільними такі: донесення важливості значення й актуалізації процесів професійної самоосвіти, самовиховання для професійного та іншомовного розвитку майбутнього спеціаліста; надання кваліфікованої методичної допомоги студентам під час самовдосконалення; стимулювання (оцінками, усвідомленням власних успіхів у навчанні, отриманням бонусів за перемоги в олімпіадах) самоосвітньої діяльності майбутніх бакалаврів фінансово-економічного фаху.

Посилаючись на результати аналізу досліджень проблеми самоосвіти, самовиховання [6; 3; 4; 8], власного педагогічного досвіду, самоосвітній процес майбутніх фінансистів та економістів можна умовно поділити на чотири етапи. *Мотиваційно-стимуляційний*. Розпочинається така робота з пізнання себе в умовах навчальних (штучних) і реальних (навчальна практика у фінансових установах, стажування за кордоном) іншомовних фахових ситуацій; усвідомлення рівня компетентності та якостей власної особистості

через самоспостереження й самоаналіз власного психологічного стану при участі в іншомовних рольових ситуаціях; самоперевірка власних іншомовних і фахових знань, умінь та навичок при виконанні проблемних завдань, узгодження їх з поставленими вимогами; адекватна самооцінка досягнень і недоліків та самоаналіз результатів діяльності.

Забезпечення в діяльності вищого навчального закладу відповідних організаційно-педагогічних умов є запорукою бажання й потреби майбутнього бакалавра фінансово-економічного ВНЗ займатися самовдосконаленням. До їхнього переліку віднесемо необхідну теоретико-практичну підготовку студента та його психологічну готовність до самоосвітньої діяльності для виконання поставлених ним самим чи викладачем задач; забезпечення навчально-інформаційною базою; забезпечення достатньою технічною базою у ВНЗ; методична підготовленість студента при плануванні й організації поступовості та послідовності власних дій для виконання поставленого завдання; забезпечення підтримки зі сторони викладача та його консультаційної роботи; систематичне та вчасне об'єктивне оцінювання як безпосередньо студентом, так при необхідності викладачем, результатів власної самоосвітньої діяльності.

Інформаційно-аналітичний: забезпечення програмою іншомовного професійного самовдосконалення та шляхів щодо її реалізації. Усвідомивши необхідність формування ІПКК за допомогою накопичення іншомовних і фахових знань та вмінь, оволодіння методами й формами самонавчальної роботи, розвитку особистісних якостей, студент має чітко визначити завдання самоосвітньої діяльності – якими знаннями іншомовної та професійної сфери необхідно оволодіти, які вміння та здатності сформувати, які особистісні риси та якості розвинути. Після визначення основних перспективних завдань щодо самонавчання ІПКК студентом (при необхідності, за допомогою викладача) розробляється програма (план) особистісного професійного розвитку (вибір форм, засобів, методів і прийомів вирішення завдань у самоосвітній роботі).

Варто сказати, що при плануванні студентами власної самоосвітньої діяльності, одним із важливих пунктів реалізації самонавчання є застосування вмінь та навичок на практиці. Таким чином, третім етапом самоосвіти майбутнього бакалавра фінансово-економічного ВНЗ при формуванні ІПКК є безпосередня практична реалізація з поставлених завдань самоосвіти, що є *продуктивно-технологічним етапом*. Для цього етапу характерні систематичні іншомовні вправи професійного спрямування, оволодіння необхідними знаннями, вміннями як в іншомовній, так і у фаховій діяльності, розвиток психологічних якостей відповідно до запланованих завдань. Крім

того, на цьому етапі здійснюється саморегулювання навчальної діяльності, внесення до програми самоосвіти необхідних коректив та усунення недоліків. При необхідності, викладачем забезпечується керівництво у формі консультацій та порад, що можна визначити як *рефлексивно-корекційний етап*, який охоплює самоконтроль і самокорекцію студента. М. Фіцула, характеризуючи етапи самовдосконалення учня, справедливо стверджує, що «Суть діяльності студента на цьому етапі полягає в тому, що він контролює роботу над собою, повністю тримає її в полі своєї свідомості (рефлексії) і на цій основі своєчасно виявляє або попереджує можливі відхилення реалізованої програми самовиховання від заданої, планової, вносить відповідні корективи до плану подальшої роботи» [8, 131]. Узагальнюючи завдання даного етапу зазначимо, що він є забезпеченням аналізу й зіставлення кінцевих результатів самоосвіти відповідно до поставленої мети; виявлення розходжень та їх причин; визначення нових завдань.

На основі досліджень Г. Коджаспірової, С. Демченка [6; 3], аналізу наявного педагогічного досвіду для надання методичної допомоги учасникам самоосвітньої діяльності щодо планування самоосвіти при формуванні ІПКК ми пропонуємо методичну базу самоосвітньої діяльності майбутнього бакалавра фінансово-економічної сфери (див. рис. 1)

Далі розглянемо основні складові СОД.

I. Методи та форми навчання як способи впорядкованості самостійної діяльності студента на шляху до поставленої цілі навчання. Насамперед, методи самонавчання з формування іншомовної комунікативної компетентності повинні бути направлені на реалізацію даного завдання, тобто переважно на саморозвиток та самореалізацію репродуктивної та продуктивної діяльності, що означає вміння майбутнього спеціаліста самостійно знайти, опрацювати й підготувати матеріал для вирішення поставленого перед ним професійного завдання засобами іноземного мовлення. Таким чином, зазначимо та узагальнимо такі *методи*, як: самоспостереження, пошук, самопояснення, самоорганізація, самоаналіз результатів завдання з іншомовної діяльності, спрямованої на формування ІПКК майбутнього бакалавра фінансово-економічного напрямку. *Формами* самоосвітньої діяльності для формування іншомовної комунікативної компетентності визначено такі види роботи, як самовдосконалення у виді виконання вправ з таких вигляді мовленнєвої діяльності, як: читання, аудіювання, говоріння, письмо; а також участь в інтерактивних продуктивних заходах і подіях, які вимагають самопідготовки,

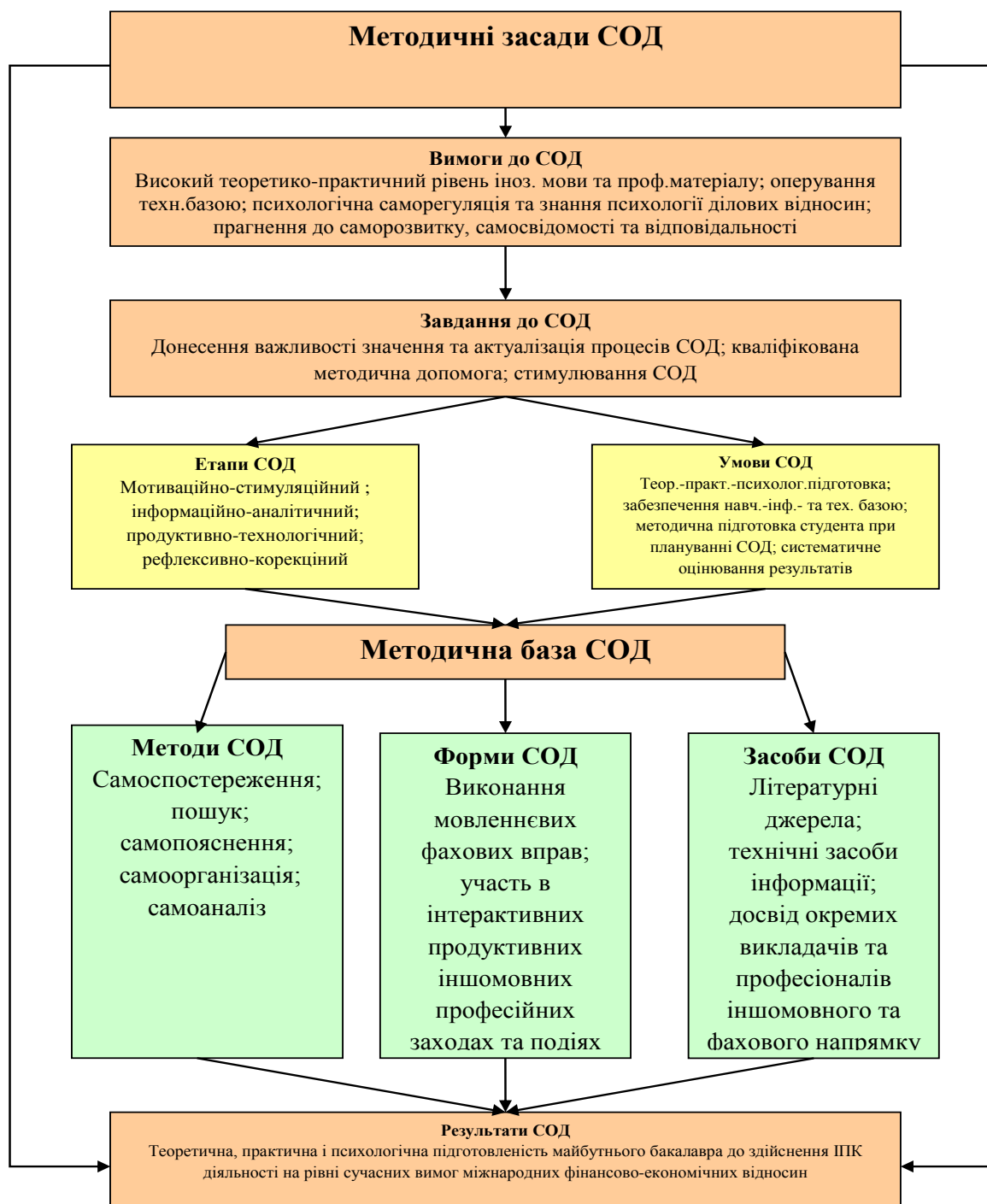


Рис. 1. Методичні засади СОД

пошуку, мобілізації своїх знань та вмінь, зокрема щодо: підготовки доповідей, звітів, написання статей, участі в конференціях, засіданнях круглого столу, переговорах, синхронних перекладах, виробничих практиках у міжнародних філіях, професійно-спрямованих тематичних семінарах, олімпіадах, організації фахово-тематичних презентацій. Усі вище перелічені форми та методи є основними рушіями для самомотивації студентів, що

спонукатиме їх на розвиток власної самоосвітньої діяльності та професійного самовдосконалення при формуванні ІПКК.

II. Засоби: *літературні джерела* – неперіодичні (брошури, буклети, довідники, журнали, книги, підручники, посібники, словники), періодичні видання (газети, журнали, збірки), патентна документація (опис винаходів, патентів); нормативно-технічна документація (державні стандарти, звіти, нормативи, облікові книги, преїскуранти, технічні каталоги, технічні умови тощо); фінансово-облікова документація (облікові та фінансові звіти, чеки, квитанції, акти, накладні, цінні папери, банкноти); *технічні засоби інформації* (аудіо приймачі, диктофони, мережеві технології, радіо, телебачення тощо); *досвід* окремих викладачів і професіоналів фахового напрямку.

III. Результат: теоретична, практична і психологічна підготовленість майбутнього бакалавра до здійснення іншомовної професійної комунікативної діяльності на рівні сучасних вимог міжнародних фінансово-економічних відносин.

Висновки. Ураховуючи той факт, що згідно з Болонською угодою навчально-виховний процес орієнтований на показник самостійної роботи студентів обсягом у 75%, а показник ретранслявання інформації професорсько-викладацьким складом на 25%, мусимо констатувати, що передове місце з організації самоосвітньої діяльності займає самостійна індивідуальна робота студента з вищезазначеними засобами та методами. Все це визначає потребу студента фінансово-економічної сфери в самоосвіті при формуванні ІПКК, що є характерною ознакою розвиненої особистості студента, формує його потребу в саморозвитку, самовдосконаленні та самовизначенні як майбутнього висококваліфікованого професіонала міжнародного рівня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вершловский С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С. Г. Вершловский. – М. : Педагогика, 1987. – 184 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко ; гол. ред. Світлана Головка. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Демченко С. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. О. Демченко. – Черкаси, 2005. – 227 с.
4. Елканов С. Б. Основы самовоспитания будущего учителя : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога : пособие / Г. М. Коджаспирова ; под ред. Ю. М. Забродина ; Всерос. науч.-практ. центр профориентации и психол. поддержки населения. – М. : [Б. и.], 1994. – 344 с.

7. Кулюткин Ю. Н. Технократия и гуманизм / Ю. Н. Кулюткин // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры : информ. бюл. – СПб. ; Новгород ; Псков, 1995. – № 4. – С. 8–11.

8. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. для вищ. пед. закл. освіти / М. М. Фіцула. – 3-тє вид., перероб. і доп. – Т. : Навч. кн. : Богдан, 2005. – 168 с.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Разенкова. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих бакалавров финансово-экономических специальностей в самообразовательной деятельности.

Проблема использования технологии обучения самообразовательной деятельности при формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущего бакалавра финансово-экономической сферы акцентируется в данном исследовании. Наиболее эффективные методические подходы решения данного вопроса предлагаются как одни из прогрессивных вариантов активизации проблемного обучения посредством самообразовательной деятельности, что обеспечит многоуровневую подготовку студента и актуализирует его ответственность за результат обучения и собственные перспективы. Схематическая интерпретация исследования представлена в виде комбинирования методических составляющих организации самообразовательного процесса исследуемого объекта.

Ключевые слова: самообразование, методика, финансы, бакалавр, иностранная речь, проблемное обучение, профессиональная компетентность.

SUMMARY

N. Razenkova. Forming foreign language professional communicative competence for future bachelors of financial and economic sphere in the process of self education activity.

The problem of self educational technology use while forming foreign language professional communicative competence of the future bachelor of financial and economic sphere is defined in this research. The analysis of other scientific works is evaluated here that confirms the necessity of deeper investigation of the set issue. The comparison of Ukrainian and foreign approaches to the system of higher education and the reasons of transition of Ukrainian system of education to the modern and worldly adopted form is presented in the article.

The perspectives of self educational student's activity as some of the best methods of problematic study for self motivation building and development persuade that these factors make up the fully competitive specialist in the financial and economic sphere with stepping out on the international business arena. The most effective methodological approaches of this task solving are offered as some of the most progressive variants of problematic education activation through self educational activity that will provide a student with multilevel preparing and will actualize his responsibility for the result of his education and own perspectives.

The schematic research interpretation is represented in the form of combination of the methodological items of organization of investigated object's self education process. Such important aspects of providing the self educational activity as methods, requirements, conditions, tasks, stages, forms, means, results are proposed and substantiated in the scheme description. The expediency of all of them is confirmed by the arguments of their necessity in the article, and besides, all the scheme parts are supplied with the most active components, that will provide students who study foreign language for professional purpose at universities of economics and finance with comfortable and progressive self education. The work is the step to the further development of more certain task of scientific experiment that will be set up to the

future bachelors of economic and financial specialties for professional foreign language study as the main factor of mastering professional competence.

Key words: *self education, methodology, finance, bachelor, foreign language, problem education, professional competency.*

УДК 371. 811.161

Л. В. Рускуліс

Миколаївський національний
університет імені В. О. Сухомлинського

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті розглядаються шляхи впровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів інформаційних засобів, що ґрунтуються на новітній мікропроцесорній техніці, а також інформаційної продукції та педагогічних технологій, які базуються на цих засобах; урахування новітніх інформаційних технологій для створення нових можливостей передачі знань, їх сприйняття та всебічний розвиток особистості; роль комп'ютерного навчання, мультимедійних навчальних засобів і презентацій у підготовці молоді до життя в інформатизованому суспільстві; застосування Інтернет-проектів, що спрямовані підвищувати рівень мовленнєвих навичок майбутніх учителів української мови.

Ключові слова: *інформаційні засоби, інформаційні технології навчання, комп'ютерне навчання, мультимедія, засоби Internet, інформаційна культура студентів, презентація.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі соціальних і технологічних перетворень однією з вимог до всіх учасників навчального процесу у вищих навчальних закладах є готовність майбутнього фахівця до використання інформаційних технологій, комп'ютеризованих систем у навчанні та професійній діяльності. Виокремлюють три рівні такої готовності: власний рівень володіння комп'ютеризованими технологіями, уміння безпосередньо використовувати їх у професійній діяльності, уміння підвищувати свій фаховий рівень за допомогою засобів Internet. Важливим елементом цієї готовності є не лише теоретична підготовка з певної галузі знань, а й практичні вміння викладача організувати та провести навчальне заняття за дистанційною формою навчання; підготувати навчальне заняття за дистанційною формою навчання; створити власний електронний посібник із конкретної дисципліни; запровадити освітній Web-сайт із метою поглиблення власної наукової та викладацької компетентності інтелекту [9, 198].

Аналіз актуальних досліджень. Питання впровадження в навчальний процес вишів новітніх інформаційних технологій досліджували у своїх працях С. Вітвицька, Н. Волкова, И. Захарова, В. Лозова, В. Луценко, Т. Савчук, В. Скороходов, Т. Туркот, О. Шевчук, С. Шевчук, М. Фіцула та інші.

Мета статті: з'ясувати місце та значення новітніх інформаційних, комп'ютерних і мультимедійних засобів навчання у процесі підготовки майбутнього вчителя української мови.

Виклад основного матеріалу. Одним із пріоритетних напрямів реформування освіти в Україні є її інформатизація. У широкому розумінні – це комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних із насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами й технологіями, у вузькому – впровадження в заклади системи освіти інформаційних засобів, що ґрунтуються на мікропроцесорній техніці, а також інформаційної продукції та педагогічних технологій, які базуються на цих засобах.

Інформатизація (лат. informatio – пояснення, викладення) є одним із головних напрямів сучасної науково-технічної революції, на якому ґрунтується перехід від індустріального етапу розвитку суспільства до інформаційного. Це процес перебудови життя суспільства на основі використання достовірного, вичерпного і своєчасного знання в усіх суспільно значущих видах діяльності. Інформатизація охоплює три взаємопов'язані процеси: а) *медіатизацію* (лат. mediatu – посередник) – удосконалення засобів збирання, збереження й поширення інформації; б) *комп'ютеризацію* – удосконалення засобів пошуку та оброблення інформації; в) *інтелектуалізацію* – розвиток здібностей, сприйняття і продукування інформації, тобто підвищення інтелектуального потенціалу суспільства, в т.ч. використання засобів штучного інтелекту [9, 191].

Як зазначає М. Фіцула, інформатизація вищої школи передбачає: оперативне оновлення навчальної інформації у зв'язку з розвитком науки, техніки, культури; отримання оперативної інформації про індивідуальні особливості кожного студента, що уможливорює диференційований підхід до організації їх навчання й виховання; освоєння адекватних науковому змісту навчання й індивідуальним особливостям студентів способів донесення навчальної інформації; отримання інформації про результативність педагогічного процесу, що дасть змогу оперативно вносити в нього необхідні корективи.

Усе це сприяє вдосконаленню інформаційної культури студентів, здійсненню рівневої та профільної диференціації навчально-виховного процесу з метою розвитку нахилів і здібностей студентів, задоволення їхніх запитів і потреб, розкриття творчого потенціалу; удосконалення управління освітою; підвищенню ефективності наукових досліджень інтелекту [9, 192].

Розширення сфери застосування електронно-обчислювальних машин та їх периферійного обладнання, на думку Н. Волкової, зумовило появу поняття «нова інформаційна технологія».

Інформаційні технології навчання – предметно і комунікативно спрямоване навчальне середовище, включене в навчальну діяльність, у якій комп'ютер є засобом аналізу змісту об'єктів, організації навчальної взаємодії, реалізації адекватних структури та змісту діяльності форм контролю [2, 308]; сукупність знань про способи й засоби роботи з інформаційними ресурсами, спосіб і засіб збору, опрацювання та передання інформації для отримання нових відомостей про об'єкт, що вивчається; педагогічна технологія, що використовує спеціальні способи, програмні й технічні засоби (кіно, аудіо- і відеозасоби, програмні та технічні засоби, комп'ютери, телекомунікаційні мережі) для роботи з інформацією. Відтак, нові інформаційні технології слід розуміти як додаток інформаційних технологій для створення нових можливостей передачі знань (діяльність викладача), сприйняття знань (діяльність студента), та всебічний розвиток особистості, яка навчається в ході навчально-виховного процесу [3, 22].

Нові інформаційні технології (НІТ) дають змогу подолати суперечності між розвитком знань і можливостями та масштабами їх використання. Відтак вони є засобом перетворення знань на інформаційний ресурс суспільства і засобом реалізації соціальних технологій, перетворення їх на соціально-інформаційні.

До засобів НІТ належать: *апаратні засоби*: комп'ютер, програмні засоби (операційні системи, редактори, інформаційно-пошукові системи, локальні та глобальні навчальні комп'ютерні системи, демонстраційне обладнання, електронні підручники, бази даних); *програмно-методичні засоби*: навчальні, контролюючі, імітаційно-моделювальні, інструментальні програмно-педагогічні, програмно-методичні комплекси; *навчально-методичні засоби*: посібники, нормативно-технічна документація, організаційно-інструктивні матеріали тощо [2, 308].

І. Захарова підкреслює, що використання засобів НІТ сприяє підвищенню ефективності навчання, яке досягається завдяки високим зображувальним можливостям; збільшенню кількості інформації; моделюванню спільної діяльності студента та викладача на будь-якому етапі навчання; гнучкості управління навчальною діяльністю на основі широкого варіювання «поля самостійності», індивідуалізації навчання. Упровадження засобів НІТ змінює співвідношення різних організаційних форм навчальної діяльності: збільшується частка самостійної, індивідуальної та групової роботи; розширюється обсяг практичних і лабораторних робіт, насамперед, пошукового й дослідницького характеру тощо [3, 308–309].

За допомогою комп'ютерних НІТ можливим є:

- організувати різноманітні телеконференції, на яких демонструються спільні дослідницькі роботи студентів, викладачів, наукових і навчальних шкіл;
- організувати оперативну консультаційну допомогу широкому загалу тих, хто навчається;
- упровадити й організувати систему дистанційного навчання;
- оперативно обмінюватися інформацією, ідеями, планами з проблем, що цікавлять учасників спільних проектів, питаннями, темами, тим самим розширюючи свій кругозір, підвищуючи свій культурний рівень;
- формувати у партнерів (учнів, студентів, викладачів) комунікативні навички, культуру спілкування, вміння вести дискусію, аргументовано доводити власну точку зору та вміти слухати й поважати партнера;
- формувати навички дослідницької діяльності, моделюючи роботу лабораторії, майстерні;
- формувати вміння здобувати інформацію з різних джерел, обробляючи її за допомогою сучасних комп'ютерних технологій, зберігати та передавати її на далекій відстані;
- створювати справжнє мовне середовище в умовах спільних міжнародних телекомунікаційних проектів, телеконференцій [6, 159–160].

Як наголошує В. Лозова, **комп'ютерне навчання** у вузькому значенні передбачає застосування комп'ютера як засобу навчання, а в широкому – застосування комп'ютера в навчальному процесі з різною метою (комп'ютеризація навчання).

Основна мета такого навчання – підготувати молодь до життя в інформатизованому суспільстві, підвищити ефективність навчання шляхом упровадження засобів інформатизації [4, 181].

І. Захарова підкреслює, що за умови використання комп'ютерів у навчальному процесі викладач перетворюється з носія готових знань і способів роботи на керівника, посередника й помічника студентів у процесі спільної творчої роботи; втрачає «монополію на знання», бо студенти мають доступ до банків знань, відповідних експертних систем, можуть самостійно отримувати інформацію. Незмінною залишається роль викладача щодо визначення цілей, змісту навчання й виховання, особистого прикладу, використання методів переконання [3, 307].

Комп'ютерне навчання розглядають у контексті інформаційних технологій навчання, часто ототожнюючи поняття «технології комп'ютерного

навчання» і «нові інформаційні технології навчання» (НІТН), «електронно-комунікативні системи, засоби і технології навчання» (ЕКСЗТН).

Комп'ютерні технології можуть здійснюватися в таких трьох варіантах: технологія як «проникнення» (застосування комп'ютерного навчання з окремих тем розділів); як основна (застосування під час вивчення базових тем); як монотехнологія (коли весь процес навчання, діагностика, управління, моніторинг проводяться за допомогою комп'ютера [1, 197]).

В. Лозова у своїх дослідженнях виділяє наступні напрями комп'ютеризації: вивчення комп'ютера як електронної обчислювальної машини для забезпечення комп'ютерної грамотності студента (з цією метою у ВНЗ вводяться спеціальні курси); оволодіння способами використання комп'ютера в навчальній діяльності, тобто технологією комп'ютерного навчання, що включає розробки навчаючих програм, що можуть бути: навчаючими, тренувальними, контролюючими, імітаційними, моделюючими, ігровими) [4, 180–180].

Комп'ютерне навчання має велике значення у процесі підготовки майбутнього вчителя української мови, зокрема:

1. Вносить значні зміни в пізнавальну діяльність студента, який звільняється від шаблонної, рутинної розумової діяльності, переключаючи її на машину. Студент має можливість самостійно отримати необхідну інформацію, в тому числі й ту, яка відноситься до способів вирішення самостійно поставлених студентом конкретних завдань;

2. Сприяє створенню сприятливого для навчання психічного клімату, оскільки студент позбавляється страху допустити помилку, усвідомлюючи, що комп'ютер її виправить, і це не викличе негативної реакції викладача. Студент отримує можливість побачити результати своїх дій, що спонукає до рефлексій;

3. Дає можливість залучати студентів до дослідницької роботи, розвивати творче ставлення до пізнання природи, суспільства, світу;

4. Дозволяє будувати навчання в режимі діалогу, в процесі якого відбувається засвоєння певної інформації, обговорення правильності конкретних самостійних дій студента, стратегії пошуків розв'язання навчальних задач, планування дій, прийомів, самоконтролю тощо;

5. Забезпечує індивідуалізацію навчання, дає можливість керувати самостійною пізнавальною діяльністю;

6. Розвиває навички алгоритмізації вирішення навчальних задач, формуючи на цій основі логічне мислення;

7. Вносить суттєві зміни у використання методів навчання, оскільки забезпечує наочне уявлення змісту матеріалу, діалогізацію навчального процесу, самостійний доступ до необхідної інформації, використання різних видів ігор, застосування евристичних засобів під час визначення стратегії вирішення задач, інтеграції навчальних предметів, здійснення самоконтролю тощо [4, 182–183].

Як підкреслює М. Фіцула, серед важливих компонентів комп'ютеризації навчання є розроблення програмного забезпечення. Програми, що використовуються у вищих навчальних закладах, поділяються на: *навчальні* (скеровують навчання з огляду на наявні знання й індивідуальні здібності студентів, а також сприяють пошуку й засвоєнню нової інформації); *діагностичні* (тестові) (призначені для діагностування, перевірки, оцінювання знань, умінь, здібностей); *тренувальні* (розраховані на повторення та закріплення пройденого навчального матеріалу); *бази даних* (сховища інформації з різних галузей знань, у яких за допомогою запитів із різних галузей знань знаходять необхідні відомості); *імітаційні* (представляють певний аспект реальності за допомогою параметрів для вивчення його основних структурних чи функціональних характеристик); *моделюючі* (відображають основні елементи і типи функцій, моделюють певну реальність); *програми типу «мікросвіт»* (подібні до імітаційно-моделюючих, однак не відображають реальності, а створюють віртуальне навчальне середовище); *інструментальні програмні засоби* (забезпечують виконання конкретних операцій, тобто оброблення тексту, складання таблиць, редагування інформації інтелекту [9, 193–194].

Електронні носії, на думку Т. Туркот, під час навчання мають такі переваги: полісенсорність, тобто вплив на різноманітні почуття людини; мультимедіальність, або можливість апаратного та програмного поєднання чи злиття в одному пристрої багатьох функцій і засобів інформацій (медій); інтерактивність, або здатність до машинного діалогу в системі «людина – комп'ютер», що забезпечує студентів суб'єктивне відчуття успішності; симуляційність, або можливість імітації дійсних явищ, процесів чи дій пристроїв; комунікативність, або здатність до забезпечення зворотного зв'язку за допомогою мережі візуального звукового чи символічного зв'язку з іншою особою (з іншим комп'ютером або устаткуванням); віртуалізація, або здатність до творення уявного світу, який називають віртуальною або кіберпросторовою дійсністю [8, 252-253].

Презентація (лат. *praesentatio* – показувати, представляти) – представлення перед аудиторією чогось нового, раніше невідомого або

маловідомого. Важливою характеристикою презентації є одночасне використання тексту й зображення. Навчальна презентація має на меті ознайомити студентів, слухачів з курсом, сформулювати в них позитивну мотивацію, зацікавити, переконати, показавши важливість навчальної програми в опануванні спеціальності та для успішної практичної діяльності [10, 53].

Невід'ємною складовою презентації є використання поряд із текстом зображення, яке може бути статистичним (графіки, таблиці, схеми, малюнки, фотографії) або динамічним (відеоматеріали).

Логіка викладу змісту презентації може бути побудована за декількома методами: індуктивний (послідовне викладення матеріалу шляхом від конкретних фактів та прикладів до абстрагування та узагальнення); дедуктивний (кроковий, ступеневий рух думки від загальної тези до виведення наслідків, конкретизації на прикладах); метод спірального викладення (увага зосереджується на одній центральній проблемі, або ідеї, викладач постійно повертається до неї, але вже на більш високому рівні, щоб збагатити основну ідею новими фактами); метод контрасту (полягає у протиставленні різних підходів, позицій, концепцій щодо однієї і тієї самої проблеми); асоціативний (логічне викладення доповнюється розгортанням ідеї у формі уявного ланцюга поєднаних образів); хронологічний (показ послідовності подій або процесів, їх розгортання у просторі й часі) [10, 57–59].

На думку Т. Савчук, презентації мають такі переваги:

1. Дають змогу викладачеві зацікавити студентську аудиторію предметом – заняття стають більш емоційними;
2. Можуть створюватися не тільки для показу на великому екрані для студентської групи в аудиторії, але також можуть використовуватися для індивідуального перегляду на комп'ютері;
3. Можуть використовуватися як для занять із безпосередньою участю викладача, так і без його участі (під час виконання самостійної роботи, передбаченої навчальною програмою дисципліни);
4. Маневрування під час добору потрібної послідовності відображення навчальної інформації;
5. Презентації легко тиражуються та розповсюджуються [7, 261].

Мультимедія (лат. *multum* – багато, лат. *medius* – середній) – це інформаційний продукт, що містить колекції зображень, текстів і даних, які супроводжуються звуком, відео, анімацією та іншими візуальними ефектами, включає інтерактивний інтерфейс та інші механізми управління [10, 99].

Ефективність навчання за допомогою мультимедійних навчальних засобів залежить від якості навчальних програм. Зазвичай виділяють три типи комп'ютерних навчальних програм: комп'ютерні навчальні програми одноцільового призначення або контролюючі та моделюючі програмно-педагогічні засоби; інформаційно-пошукові довідкові програмні системи (бази даних, бази знань); навчальні програмні системи (автоматизовані навчальні системи, експертні навчальні системи, електронні підручники, інтелектуальні навчальні системи [10, 100].

Останнім часом популярності набувають *Інтернет-проекти*, що дозволяють підвищувати рівень мовленнєвих навичок студентів через те, що останні вчаться отримувати значний осяг інформації. Існують два види проектів: *www-проекти* та *E-mail-проекти*. Планування, проведення й результати суттєво відрізняються між собою, оскільки *www-проекти* спрямовані на розвиток умінь знаходити інформацію в Інтернеті та презентувати результати власного пошуку, а *E-mail-проекти* підвищують рівень писемної комунікації. У цілому ж проект – це цільовий акт діяльності, в основі якого лежать інтереси того, хто навчається.

В. Луценко зауважує, що технологія створення проектів допомагає вирішувати низку освітніх цілей: усвідомити необхідність отримання знань; навчити здобувати ці знання самостійно, вміти застосовувати їх для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань; сприяти формуванню комунікативних навичок студента; прищепити вміння користуватися дослідницькими прийомами [5, 450].

На думку І. Захарової, розроблення якісного програмного забезпечення повинно відповідати таким вимогам: створення *Internet-бібліотеки*, де б наочно представлялася структурована інформація; навчально-методична робота викладача повинна вийти на новий рівень за рахунок створення у співпраці з іншими викладачами лінгвістичних, психолого-педагогічних та інформаційних технологій навчальних матеріалів нового покоління, що пропонуються в електронній бібліотеці; студенти повинні мати чітке уявлення про те, що потрібно для отримання якісної освіти саме від них; той, хто навчається, стає не тільки «отримувачем», але й «розповсюджувачем» знань, оскільки якісна освіта передбачає в нього можливість та потребу у формуванні за результатами пізнавальної діяльності власного індивідуального освітнього простору, який може бути реалізований у вигляді електронних ресурсів на основі сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій; розробка чітких і єдиних критеріїв оцінки знань для всіх викладачів із дисципліни, що вивчається [3, 14–16].

Програмне забезпечення, що пропонується у процесі викладання курсів мовознавчих та психолого-педагогічних дисциплін на філологічних факультетах вишів, на нашу думку, повинно ґрунтуватися на таких засадах: 1) відповідати робочій і навчальній програмам із дисципліни; 2) керуватися принципом наступності й перспективності вивчення дисципліни; 3) урахувати недостатність рівня комп'ютерної грамотності викладачів і студентів.

Висновки. Отже, для підвищення ефективності супроводу навчання студентів, майбутніх учителів української мови, можна використовувати: електронні методичні вказівки; тестові контролюючі завдання; електронну аудіовізуальну наочність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – С. 197.
2. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Наталія Павлівна Волкова. – К. : Академвидав, 2007. – 308 с.
3. Захарова И. Г. Информационные технологии а образовании : учеб. пособие для студ. учеб. заведений / Ирина Гелиевна Захарова. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – С. 22.
4. Лекції з педагогіки вищої школи : навчальний посібник / за ред. В. І. Лозової. – Харків : «ОВС», 2006. – 181 с.
5. Луценко В. І. Використання комп'ютерних і мультимедійних технологій у процесі вивчення студентами-іноземцями української мови / В. І. Луценко // Педагогічні науки : збірник наукових праць. – Херсон, 2005. – Вип. XXXIX. – С. 450.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров. - М. : «Академия», 1999. – С. 159–160.
7. Савчук Т. С. Використання інформаційних та комп'ютерних технологій в навчальному процесі / Т. С. Савчук // Збірник матеріалів Республіканської науково-практичної Інтернет-конференції «Електронні інформаційні ресурси: створення, використання, доступ». – Вінниця, 12–18 квітня 2010 р. – К. : Видавництво «Кондор», 2010. – С. 261.
8. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Тетяна Іванівна Туркот. – К. : Кондор, 2001. – С. 252–253.
9. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Фіцула Михайло Миколайович. – К. : «Академвидав», 2006. – С. 198.
10. Шевчук С. П. Інтерактивні технології підготовки менеджерів. Навчальний посібник / С. П. Шевчук, В. А. Скороходов, О. С. Шевчук. – К. : «Видавничий дім «Професіонал», 2009. – С. 53.

РЕЗЮМЕ

Л. В. Рускулис. Использование информационных технологий в системе подготовки будущего учителя украинского языка.

В статье рассматриваются пути внедрения в учебный процесс высших учебных заведений информационных средств, основанных на новейшей микропроцессорной технике, а также информационной продукции и педагогических

технологий, базирующихся на этих средствах; учитываются новейшие информационные технологии для создания новых возможностей передачи знаний, их восприятие и всестороннее развитие личности, роль компьютерного обучения, мультимедийных учебных средств и презентаций в подготовке молодежи к жизни в информатизированном обществе, применение Интернет-проектов, направленных на повышение уровня речевых навыков будущих учителей украинского языка.

Ключевые слова: *информационные средства, информационные технологии обучения, компьютерное обучение, мультимедиа, средства Internet, информационная культура студентов, презентация.*

SUMMARY

L. Ruskulis. The use of information technologies in the system of preparation of future teachers of Ukrainian language.

The article discusses the ways of the introduction in the learning process in higher educational institutions of information tools based on the latest microprocessor technology, and informational products and pedagogical techniques which are based on these tools, and provide quick upgrade of educational information in connection with the development of science, technology, culture and receive timely information about the individual characteristics of each student, future teacher of Ukrainian language, which allows to use a differentiated approach to their training and education, development of adequate scientific training content and individual characteristics of students-philologists: ways to deliver educational information, information on the effectiveness of the pedagogical process, which will allow them quickly make the necessary adjustments; taking into account the latest informational technology allowing to overcome the contradiction between the development of knowledge and capabilities and scope of their use to create new opportunities to transfer knowledge, perceptions and most comprehensive personal development, ways to improve training, which is achieved due to high graphic capabilities of educational information technologies, increasing amounts of information, modeling the joint activities of students and teachers at any stage of training, flexibility, management training activities on a wide variation of «field independence» individualization of instruction; the role of computer-based training, multimedia teaching aids and materials in preparing young people for life in informational society, the use of Internet projects that are aimed at increasing the level of speech skills of future teachers of Ukrainian language on the Philological Faculty of universities; analyzes the types of software (educational, diagnostic, training, database, simulation, modeling, application of the «micro» software tools); features of use along with the text, an image that can be statistical or dynamic; determined the benefits of electronic media (polisensority, interactivity, symulativity, communication, virtualization), pays attention to the methods of presentation (inductive, deductive, method of presentation of the spiral, the method of contrast, associative, chronological); examines the principles on which shall be based software in teaching courses of linguistic, psychological and pedagogical disciplines on the Philological Faculty of the universities.

Key words: *media, information technology of training, computer training, multimedia, tools of Internet, information culture of students, presentation.*

УДК 613.71

А. О. Скиба

Міжрегіональний Центр професійної перепідготовки
звільнених у запас військовослужбовців м. Кривого Рогу

ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ЗМІЦНЕННЯ ФІЗИЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ «ШВЕЙНЕ ВИРОБНИЦТВО»

У статті розглянуто проблему зміцнення фізичного здоров'я студентів напряму підготовки «Швейне виробництво» шляхом упровадження та систематичного використання здоров'язберезувальних технологій на уроках фізичної культури, з метою формування ціннісних пріоритетів щодо здорового способу життя. Розкрито зміст понять «здоров'я», «технологія» та «здоров'язберезувальні технології». Проаналізовано різні аспекти формування здорового способу життя, запропоновано ефективні здоров'язберезувальні технології. Окреслено педагогічні можливості фітнес технологій у зміцненні та покращенні фізичного стану студентів. Висвітлено завдання фітнес програм та їх вплив на організм підлітків під час занять фізичною культурою.

Ключові слова: здоров'я, фізичне здоров'я, технології, здоров'язберезувальні технології, фітнес програми, аеробіка, степ-аеробіка.

Постановка проблеми. Прагнення України бути державою високорозвиненою, правовою, демократичною, авторитетною у світовій спільноті спонукає до необхідності вирішувати не тільки економічні проблеми, але й турбуватися про своїх громадян і, передусім, про їхнє здоров'я.

Здоров'я майбутнього фахівця розглядається сьогодні як головна складова людського капіталу, важливий ресурс особистісного та професійного зростання. Попит на висококваліфікованих робітників існував у всі часи, а тому не дивно, що на сьогоднішній день українська економіка потребує професійно компетентних фахівців у всіх галузях. Легка промисловість займає провідне місце в галузевій структурі господарства України, а однією з її найважливіших підгалузей є швейне виробництво. Для роботи на швейних підприємствах необхідні компетентні, мобільні й конкурентоспроможні кваліфіковані робітники на рівні сучасних і перспективних вимог. У зв'язку з цим адаптація молодих фахівців швейного виробництва до нових умов праці вимагає від них глибоких професійних знань, стійкої працездатності, фізичного здоров'я, які у своїй єдності сприяють високій продуктивності праці. Тому постає завдання сприяти вихованню в студентів культури здоров'язбереження. Важлива роль у вирішенні цієї проблеми належить заняттям з фізичної культури та використанням здоров'язберезувальних технологій.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення й аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про те, що проблема збереження та формування здоров'я молоді постійно перебуває в центрі уваги науковців.

Формування здорового способу життя, зміцнення та збереження здоров'я засобами фізичної культури розглядались у працях Л. Волкова, Г. Власюк, О. Дубогай, М. Зубалій, І. Петренко, Н. Хоменко, Г. Голобородько, О. Вакуленко та ін. Педагогічні умови формування здорового способу життя студентів широко висвітлені в дослідженнях Т. Васюткиної, Н. Іванової, Л. Тихомирової. Здоров'язбережувальні технології стали предметом дослідження Т. Бичкової, М. Безруких, О. Бутакової, Є. Пужаєвої, М. Смирнова, І. Соколової, В. Сонькіна, І. Чупахи та ін. Питання впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес навчальних закладів висвітлювались у наукових працях: О. Аксьонової, С. Грімблат, Н. Денисенко, О. Дубогай. У працях І. Волкова, О. Марінушкіна, Л. Покроєва, З. Рябова можна ознайомитися з практичною реалізацією здоров'язбережувальних освітніх технологій у навчальних закладах. Найбільш вагомою є робота Н. Смирнова щодо здоров'язбережувальних технологій і психології здоров'я в школі.

Мета статті полягає у висвітленні шляхів використання й педагогічних можливостей фітнес технологій у процесі формування культури здоров'язбереження майбутніх фахівців легкої промисловості.

Виклад основного матеріалу. Варто зазначити, що в педагогічних джерелах не існує однозначності щодо сутності поняття «здоров'я». Усесвітня організація охорони здоров'я визначає здоров'я як «стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не просто відсутність хвороб або фізичних вад» [4].

На думку Н. Лебедевої, наукове розуміння здоров'я включає своєчасний і гармонійний тілесний і психічний розвиток, нормальне функціонування всіх органів і систем, високу працездатність при різних видах діяльності, відсутність захворювань, здатність легко адаптуватися до незвичних умов середовища й стійкість до несприятливих впливів [8, 50–61].

Н. Башавець характеризує здоров'я, як власну цінність людини, що дозволяє повноцінно проявляти себе за допомогою стійкого біологічного, соціального, психологічного станів у будь-якому виді діяльності (навчальній, професійній, спортивній тощо) [2, 2].

На стан здоров'я студентів напряму підготовки «Швейне виробництво» також впливає перевантаження навчальних програм, інтенсифікація навчального процесу, недостатня рухова діяльність. Усе це призводить до

гіподинамії (порушення функцій організму опорно-рухового апарату, кровообігу, дихання, травлення), порушення постави, зору. Тому виникає необхідність використання здоров'язберезувальних технологій на уроках фізичної культури, які сприятимуть формуванню ціннісних пріоритетів щодо здорового способу життя.

Поняття «технологія» в педагогіку прийшло з виробництва, де визначається як сукупність різних елементів, зокрема прийомів, операцій, дій, процесів та їхню послідовність. Технологія – системний метод створення, застосування знань з урахуванням технологічних і людських ресурсів та їх взаємовпливу, що має на меті оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО). За визначенням В. Серікова, технологія в будь-якій сфері – це діяльність, що в максимальній мірі відображає об'єктивні закони даної сфери, побудована відповідно до логіки її розвитку й забезпечує найбільшу для даних умов відповідність результату діяльності заздалегідь поставленим цілям [10].

У науково-практичних роботах поняття «здоров'язберезувальні технології» розуміють як сукупність певних технік, за допомогою яких реалізується освітнє чи інше педагогічне завдання; як опис процесу досягнення запланованих результатів, сукупність яких відображає певні зміни в здоров'ї учасників педагогічної взаємодії. О. Московченко розуміє здоров'язберезувальні технології як сукупність наукових знань, засобів, методів і прийомів, що дозволяють оцінити функціональні та психофізіологічні параметри здоров'я індивіда; на основі оцінки параметрів здоров'я підібрати адекватне тренувальне навантаження, що дозволяє підвищити функціональні можливості організму з метою переходу його на новий рівень функціонування для збереження та зміцнення творчого потенціалу, підвищення рівня працездатності й соціальної активності, вирішення завдань спортивної підготовленості [8, 21].

Сутність здоров'язберезувальних технологій Т. Бойченко вбачає у проведенні відповідних коригуючих, психолого-педагогічних, реабілітаційних заходів з метою поліпшення якості життя особистості: формування більш високого рівня її здоров'я, навичок здорового способу життя [3, 2].

За визначенням М. Смірнова, здоров'язберезувальні технології – це комплексна, побудована на єдиній методологічній основі система організаційних і психолого-педагогічних прийомів, методів, технологій, спрямованих на збереження, охорону й укріплення здоров'я учнів, формування в них культури здоров'я, а також на піклування про здоров'я педагогів [10, 67].

Серед різноманіття здоров'язберезувальних технологій О. Ващенко та С. Свириденко [5, 1–6], виокремлюють такі їх типи: **здоров'язберігаючі** –

технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей і гігієнічних норм), відповідність навчального й фізичного навантажень можливостям дитини; **оздоровчі** – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія; **технології навчання здоров'ю** – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання; **виховання культури здоров'я** – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини.

Серед існуючих здоров'язбережувальних технологій, на нашу думку, важливе значення для зміцнення та збереження фізичного здоров'я студентів на пряму підготовки «Швейне виробництво» мають фітнес програми, головна мета і завдання яких, полягають у підвищенні життєвого тону, зростанні загальної та спеціальної працездатності, вихованні фізичних якостей, прискоренні закріплення рухливих навичок, покращенні техніки рухів і стимулюванні рухової активності, формуванні постави.

Важливе значення у формуванні здорового способу життя при використанні фітнес-технологій має музичний супровід. Як зазначав Аристотель, музика вирішує в суспільстві певні завдання, вона здатна керувати свідомістю й поведінкою людей, регулювати їх розумову та фізичну діяльність, давати естетичну насолоду, зцілювати від хвороб, формувати у слухачів смаки, інтереси, соціальні установки, норми й ідеали. Вона допомагає знімати стреси, стимулювати роботу мозку, сприяє естетичному вихованню. Наш емоційний стан, процеси сприйняття, запам'ятовування, розуміння залежить від того, що ми слухаємо. Правильно підібрані музичні композиції в поєднанні з різними рухами, залежно від частоти коливання, рівня голосності, ритму, запобігають гіподинамії, порушенням серцево-судинної системи, послабленню м'язів і кісток, формують красиву осанку, поліпшують настрій, знімають відчуття втоми, розвантажують нервову систему від психоемоційної напруги від навчання або роботи.

Практичним виявом здоров'язбережувальних технологій у фізичному вихованні є різні фітнес-програми оздоровчої спрямованості: ритмічна

гімнастика, аеробіка, степ аеробіка, спортивна аеробіка, фітбол-аеробіка, стретчинг, пілатес, шейпінг, фітнес-йога тощо. Значні педагогічні можливості у формуванні здорового способу життя мають фітнес-програми, засновані на використанні видів рухової активності аеробної спрямованості.

У перекладі з грецького – «аеро» – повітря, «біос» – життя. Уперше термін «аеробіка» застосував американський учений Кенет Купер (1989). Аеробіка – система вправ, спрямованих на розвиток аеробних можливостей енергозабезпечення рухової активності.

Аеробіка – один із напрямів фізкультурно-оздоровчих фітнес-програм, побудованих на основі різних гімнастичних вправ. Використання аеробіки на занятті з фізичної культури уможлиблює розвиток резервної потужності серця студентів, розвиток сили основних груп м'язів, а виконання аеробних вправ тривалістю до 40 хвилин сприяють розвитку витривалості. Загалом, систематичні заняття аеробікою сприяють нормалізації діяльності серцево-судинної та дихальної системи організму студентів, укріплює кісткову систему, допомагає впоратися з фізичним і емоційним стресами, служить засобом для схуднення й підтримки ваги в нормі, захищає від ризику серцевих захворювань, що, у свою чергу, значною мірою забезпечує гарне самопочуття, розвиває рухові якості, підвищує працездатність, виховує красу й легкість рухів і сприяє зміцненню здоров'я студентів [6].

Нині поняття «аеробіка» повністю замінило відомі до цього терміни «ритмічна гімнастика», «аеробні танці», «танцювальні вправи» і тощо. Базовими вправами аеробіки є різні види ходьби, бігу, підскоки та стрибки, махи ногами, присади, випади. На сучасному етапі розвитку аеробіки виділяють два основних її напрями – спортивна й оздоровча аеробіка.

Спортивна аеробіка – це вид спорту, у якому виконуються безперервні й високо інтенсивні комплекси вправ, що включають поєднання ациклічних рухів зі складною координацією, а також різні за складністю елементи структурних груп і взаємодії між партнерами.

Оздоровча аеробіка – один із засобів оздоровчої фізичної культури, метою якого є оздоровчий вплив на організм людини. У межах класичних напрямів оздоровчої аеробіки виділяють степ-аеробіку.

Степ-аеробіка – (від англійського – «крок») являє собою систему стрибків на невеликій платформі. Була розроблена американським тренером Джин Міллер, з метою профілактики захворювань опорно-рухового апарату. Завдяки своїй доступності, емоційності й високій оздоровчій ефективності степ-аеробіка широко використовується на заняттях з молоддю різного віку й рівня фізичної підготовки.

Цінність використання степ-аеробіки, яка позитивно впливає на фізичний стан студентів, полягає в тому, що заняття комплексно впливають на організм: зміцнюють усі м'язові групи, розвивають рухливість суглобів, сприяють підвищенню еластичності зв'язок і сухожиль, підвищують рівень розвитку аеробних можливостей, зміцнюють серцево-судинну й дихальну системи, розвивають силу, гнучкість, координацію рухів, тренують загальну та силову витривалість, сприяючи підвищенню рівня фізичної підготовленості. Оздоровчий ефект занять степ-аеробікою полягає в загальнофізіологічному впливі на організм, підвищенні обміну речовин, активації імунних сил організму, а також профілактиці серцево-судинних захворювань, корекції постави, профілактиці захворювань опорно-рухового апарату, покращенні психоемоційного самопочуття студентів. Інтенсивність навантаження в заняттях степ-аеробікою регулюється за рахунок висоти платформи, темпу рухів, самої техніки кроків і форми степ-платформи.

Степ-аеробіка допомагає розробляти суглоби й формувати звід стопи, розвиває витривалість, координацію та рівновагу, вестибулярний апарат, тренує серце, нормалізує артеріальний тиск. Степ-аеробіка не тільки сприяє спалюванню великої кількості калорій, але й дає необхідну емоційну розрядку, покращує настрій, зміцнює та оздоровлює організм, сприяє гармонійному фізичному розвитку, виробленню стійкості до несприятливих умов зовнішнього середовища.

Висновок. Таким чином, зміцнення фізичного здоров'я студентів на пряму підготовки «Швейне виробництво», уможлиблюється завдяки впровадженню й використанню в навчально-виховний процес здоров'язберезувальних технологій на заняттях фізичною культурою, а саме фітнес програми – аеробіка, степ аеробіка, що сприятиме зростанню загальної та спеціальної працездатності студентів, вихованню їх фізичних якостей, прискоренню закріплення рухових навичок, покращенню техніки рухів і стимулюванню рухової активності, що є невід'ємними показниками успішності процесу зміцнення та збереження здоров'я студентської молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемович О. І. Вплив різних видів фізкультурно-спортивних занять на рівень фізичного здоров'я підлітків / О. І. Артемович // Зб. наук. статей з галузі фіз. культури і спорту. – № 1. – С. 178–183.
2. Башавець Н. А. Історія розвитку проблеми здоров'язбереження молоді [Електронний ресурс] / Н. А. Башавець // Народна освіта : Електронне наукове фахове видання. – 2009. – Вип. № 3 (9). – Режим доступу : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/9/statti/bashavec.htm>.
3. Бойченко Т. Валеологія – мистецтво бути здоровим / Т. Бойченко // Здоров'я та фізична культура. – 2005. – № 2. – С. 1–4.

4. Валеологія. Теоретичні основи валеології : навч. посібник / Е. Г. Булич, І. В. Муравов. – К. : ІЗМН, 1997. – 224 с.

5. Ващенко О. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі / О. Ващенко, С. Свириденко // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – № 8. – С. 1–6.

6. Давыдов В. Ю. Новые фитнес-системы (новые направления, методики, оборудование, инвентарь) : учеб. пособ. / В. Ю. Давыдов, А. И. Шамардин, Г. О. Краснова. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2005. – 284 с.

7. Купер К. Аэробика для хорошего настроения / К. Купер. – М. : Фізкультура и спорт, 1987. – 191 с.

8. Лебедева Н. Т. Профилактическая физкультура для здоровых детей: Справочное пособие / Н. Т. Лебедева. – Минск : ИПП Госэкономплана Республики Беларусь, 1993. – 208 с.

9. Московченко О. Н. Оптимизация физических нагрузок на основе индивидуальной диагностики адаптивного состояния у занимающихся физической культурой и спортом (с применением компьютерных технологий) : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / О. Н. Московченко. – Москва, 2008. – 62 с.

10. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

11. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н. К. Смирнов. – М. : АПК и ПРО, 2002. – 121 с.

РЕЗЮМЕ

А. А. Скиба. Использование здоровьесберегающих технологий для укрепления физического здоровья студентов направления подготовки «Швейное производство».

В статье рассмотрена проблема укрепления физического здоровья студентов направления подготовки «Швейное производство» путем внедрения и систематического использования здоровьесберегающих технологий на уроках физической культуры с целью формирования ценностных приоритетов относительно здорового образа жизни. Раскрыто содержание понятий «здоровье», «технология» и «здоровьесберегающие технологии». Проанализированы различные аспекты формирования здорового образа жизни, предложены эффективные здоровьесберегающие технологии. Определены педагогические возможности фитнес-технологий в укреплении и улучшении физического состояния студентов. Изложены задачи фитнес-программ и их влияние на организм подростков во время занятий физической культурой.

Ключевые слова: здоровье, физическое здоровье, технологии, здоровьесберегающие технологии, фитнес-программы, аэробика, степ аэробика.

SUMMARY

A. Skyba. The use of health-preserving technologies for strengthening of physical health of the students of the speciality «sewing production».

This article considers the problem of strengthening the physical health of students of the speciality «sewing production» by means of the introduction and systematic use of technology in the classroom of healthy physical education, in order to create value priorities for the healthy lifestyle. Various approaches to the definition of «health», «technology» and «health-technology» are analyzed. Analysis of various aspects of a healthy lifestyle offered by health-efficient technologies is made. The author outlines the pedagogical possibilities of

fitness technology in strengthening and improving the physical condition of the students. The article highlights the main aim and objective of fitness programs: to increase vitality, increase in general and special performance, education physical properties, accelerate consolidation moving skills, improve technical movements and encourage physical activity, bear formation and their impact on the students during the physical training. The content of two main areas of aerobics «sport aerobics» and «improving aerobic». One of the areas of wellness aerobics is considered – «step aerobics» and set a positive effect on the physical condition of students, who will assist in the development of joints and the formation of arch develops stamina, coordination and balance, the vestibular system trains the heart, normalize blood pressure. We prove that step aerobics not only helps to burn large amounts of calories and gives the necessary emotional release, improves mood, strengthens and heals the body, promotes the harmonious physical development, the development of resistance to adverse environmental conditions. It is noted that the health effects of step aerobics classes is in general physiological effects on the body, increasing metabolism, activating the body's immune and prevention of cardiovascular disease, posture correction, prevention of diseases of the musculoskeletal system, improve emotional well-being of students. It is concluded that the enhancement of the physical health of students' specialty «sewing production», is made possible through the introduction and using of educational technology in the process of healthy physical education, such as fitness programs – aerobics, step aerobics, which will improve the overall and a special performance of students accelerating consolidation moving skills, improving techniques and movements to stimulate motor activity, which are essential indicators of the success of the process of strengthening and maintaining the health of the students.

Key words: *health, physical health, technology, health-preserving technologies, fitness programs, aerobics, step aerobics.*

РОЗДІЛ IV. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК: 378.147

І. А. Бокун

ДВНЗ «Українська академія банківської справи
Національного банку України»

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ КАФЕДРИ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДВНЗ «УКРАЇНЬКА АКАДЕМІЯ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ НАЦІОНАЛЬНОГО БАНКУ УКРАЇНИ»

У статті визначено соціально-психологічні особливості професійної діяльності викладачів кафедри та відображено сутність і специфіку їх фахового вдосконалення. Розкрито зміст і структуру мотивації даного процесу. Виявлено змістовий та ієрархічний склад мотивації професійного вдосконалення викладача кафедри ВНЗ III-IV рівнів акредитації й визначено особливо значущі чинники покращення його ефективності. Досліджено особливості ставлення викладачів до різних аспектів професійної діяльності. Визначено соціально-психологічні чинники мотивації їх фахового вдосконалення. Доведено доцільність та ефективність програми активного навчання викладача кафедри ВНЗ III-IV рівнів акредитації з розвитку мотивації професійного вдосконалення.

Ключові слова: мотивація, професійне вдосконалення, розвиток мотивації, структура мотивації, чинники мотивації, склад мотивації, специфіка професійного вдосконалення, активне навчання.

Постановка проблеми. В умовах сучасної кризи економічної, політичної, соціальної, наукової, культурної та інших сфер життєдіяльності українського суспільства, що передбачають бурхливі, стрімкі, глибинні кількісні та якісні зміни, особливе значення для особистісного та професійного розвитку викладача вищого навчального закладу набуває рівень розвитку його мотивації професійного вдосконалення, оскільки саме прагнення фахівця до постійного самопізнання, саморозвитку, самоактуалізації в умовах внутрішньо особистісної та зовнішньої соціально-професійної нестабільності забезпечує, з одного боку, його професійну стійкість, усталеність, відповідний рівень професійної компетентності, а з іншого, – постійний професійний розвиток. Відтак, розвиток мотивації професійного вдосконалення викладача кафедри ВНЗ III–IV рівнів акредитації стає першочерговим завданням завідувача кафедри.

Мета статті полягає у вивченні змісту мотивації професійного вдосконалення викладача кафедри ВНЗ III-IV рівнів акредитації, визначенні соціально-психологічних чинників і шляхів її розвитку.

Відповідно до мети було поставлено такі основні **завдання**:

- 1) розкрити сутність і соціально-психологічні особливості професійного вдосконалення викладача кафедри ВНЗ III-IV рівнів акредитації;
- 2) виявити структуру мотивації професійного вдосконалення викладача кафедри ВНЗ III-IV рівнів акредитації та соціально-психологічні чинники, що впливають на її розвиток;
- 3) обґрунтувати й експериментально перевірити соціально-психологічні умови розвитку мотивації професійного вдосконалення викладача кафедри ВНЗ III-IV рівнів акредитації.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичний аналіз літератури [1; 2; 3; 4; 7; 8; 9] показує, що професійне вдосконалення – це процес розвитку професіоналізму, під яким слід розуміти інтегративну характеристику професійно зрілої особистості, творчого суб'єкта діяльності, спілкування, досягнення фахівцем соціальної, особистісної, діяльнісної, духовної зрілості в межах професії. Результатом професійного вдосконалення є досягнення певного рівня професійної досконалості.

Складовими професійної досконалості є: теоретична компетентність, практична компетентність, професійно-важливі якості особистості й мотивація професійного вдосконалення [4]. І саме остання складова, на нашу думку, є рушійною силою для запуску в дію перших трьох. Тому наша головна увага буде приділена саме розвитку мотивації професійного вдосконалення.

Виклад основного матеріалу. Ми пропонуємо загальну стратегію розвитку мотивації викладачів кафедри окремого конкретного закладу на різних рівнях: адміністрацією академії (ректором), кінцевими споживачами (студентами) та завідувачем кафедри.

Ректорат академії стимулює професійне вдосконалення викладача за рахунок уведення співвідношення між винагородою й досягнутими викладачем результатами. Таких шляхів два: надання житла за отримання наукового ступеня та оплата праці.

Місячна оплата викладача кафедри складається з трьох компонентів: платня (яка залежить від посади, наукового ступеня, стажу тощо), доплата за професійну майстерність (розмір якої визначає завідувач кафедри) та місячна премія (розмір якої також визначає завідувач кафедри).

Розмір доплат за професійну майстерність встановлюється після того, як викладач (не нижче посади «асистента») пропрацював рік. Змінити розмір доплат в одну чи іншу сторону важко, оскільки зменшення розміру доплат потребує серйозного обґрунтування, а збільшення можливо тільки в межах фонду доплат, виділеного на кафедрі.

Розмір місячної премії встановлює завідувач кафедри згідно певних критеріїв. Цей компонент більш гнучкий і надає завідувачу кафедри більше можливостей для заохочення викладачів. У той же час деприміювання (зниження премії на якийсь відсоток) – складний процес, тому що вимагає від завідувача кафедри багаторівневої процедури погодження з профспілками, юристами академії тощо. Така складна й довготривала процедура приводить до того, що завідувачі кафедри стараються не використовувати по можливості її на практиці. Все це приводить до того, що кожного місяця викладачі кафедри отримують свої очікувані доплати, а ми знаємо, що якщо чинники не виходять за межі очікуваного або бажаного (теорія Герцберга), то підвищення мотивації вони не викликають.

Друга можливість підвищення мотивації професійного вдосконалення викладача – моральне стимулювання: грамоти за високі творчі досягнення, грамоти кращому викладачу дисципліни (за опросом випускників після закінчення академії, а також за опросом колишніх випускників через кілька років фаховими виданнями). Цей важель – дуже вагомий.

Третя можливість підвищення мотивації професійного вдосконалення викладача знаходиться в руках самого завідувача кафедри. Я керую кафедрою іноземних мов 18 років. Кафедра створювалась мною в новому ВНЗ, якому теж 18 років. Створення кафедри розпочалося після мого повернення з навчання в Ексетерському університеті (Велика Британія), де одним з нових курсів для мене, як кандидата філологічних наук, був Higher School Management (менеджмент вищої школи). Тому ще 18 років назад я стала втілювати придбаний досвід на практиці.

Керуючись теорією та принципом інтерактивності (партисипативне управління), я вважаю викладачів **нашої** кафедри автономними особистостями, відповідальними за кінцевий продукт, і водночас членами одного колективу (кафедри) зі своєю корпоративною культурою, що включає кооперацію з іншими членами кафедри для виконання різних завдань (team work), вміння ефективно сформувати робочу групу для виконання різних завдань (team building), делегування повноважень (delegation), усвідомлення необхідності професійного самовдосконалення протягом всього життя (life long personal and professional development).

Протягом усіх цих років я розуміла, що мотивацію професійного вдосконалення викладача треба постійно розвивати за рахунок зовнішніх і внутрішніх факторів.

До зовнішніх факторів я відношу можливість стажування у провідних ВНЗ світу, і це було зроблено. Усі наші доценти регулярно приймали участь

у різних навчальних програмах, які проводили Британська Рада (British Council) та Американський Дім (USIS). Це привело до того, що всі наші доценти пройшли стажування й отримали міжнародні сертифікати ВНЗ Великої Британії, США, Німеччини. І зараз цій процес продовжується.

До внутрішніх факторів я відношу різні можливості професійного вдосконалення членів кафедри зусиллями самої кафедри, а саме створення відповідного розвивального середовища. Тут потрібно звернути увагу на три моменти: створення самого розвивального середовища, функціонування груп психологічної підтримки викладачів та їх менеджерська підтримка.

Створення самого розвивального середовища включає наступні моделі навчання й роботи викладачів:

- кооперативний розвиток (Cooperative Development) – спільна робота двох викладачів для професійного вдосконалення одного з них. Другий викладач є активним слухачем, який володіє наступними техніками співпраці: відвідування занять першого викладача, допомога першому викладачеві в осмисленні його власного досвіду, фокусування на проблемному (для першого викладача) аспекті, формулювання теми проблеми, виклик, розкриття, постановка цілей, спроба та планування;
- клінічна супервізія (Clinical Supervision) направлена на розуміння власного викладацького шляху і включає три стадії аналізу заняття викладача (діагностика, консультування та «лікування», тобто зворотній зв'язок). Діагностика включає такі процеси: слухай, спостерігай, записуй, аналізуй, розмірковуй про доцільність, оцінюй. Консультування складається з чотирьох елементів: поділяти почуття, відбирати потрібні прийоми (методики), підводити підсумок та вивчати набутий досвід. «Лікування» зводиться до наступних стадій: нова спроба, викладання предмету в команді, новий тренінг;
- аналіз втручання з шести категорій (Six Category Intervention Analysis). Його мета – розвинути навички позитивного зворотнього зв'язку. 6 категорій включають наступні стадії: прескриптивну (вказати напрям), інформативну (надати необхідну інформацію), стадію конфронтацій (задавати неприємні питання підтримуючи), катарсис (мотивувати навчання з утилізацією власних почуттів), каталітичну (стимулювати діалог, націлений на дослідження себе) та підтримувальну (ріст власної самооцінки, підтвердження);
- рефлексивне навчання (Reflective Teaching), що націлене на визначення причин, цілей, наслідків власних дій. Для цього викладачу потрібно пройти шлях зміни пріоритетів від «як це робити?» до «що робити?» та

«навіщо це робити?» Цей процес циклічний і охоплює декілька стадій: мапсування, інформування, спростування, оцінка й дія, причому одна стадія не обов'язково змінює наступну;

- дослідження дій (Action Research) – шлях професійного вдосконалення «зсередини». Тут викладач досліджує питання, які сформульовані ним самим, тому що для нього вони першочергові в даний момент. Важливі стадії цього процесу наступні: моніторинг та опис своєї роботи в термінах дій та цінностей, притаманних цим діям; ідентифікація проблеми, її осмислення; поділ проблеми на теми і вибір однієї з них; знаходження відповідних процедур для дослідження цієї проблеми.

Функціонування груп психологічної підтримки включає: вміння справлятися з різними стадіями супротиву до змін; вміння справлятися з невдоволенням викладачів; управління конфліктами; допомога викладачам у створенні навчальних груп, які організуються самі; розвиток навичок самоуправління (управління стресом, зростання усвідомлення, ідентифікація власного стилю навчання, ідентифікація мотиваторів).

Менеджерська підтримка заключається у знаходженні можливостей для викладача професійно вдосконалюватися через: відведення часу для діяльності, пов'язаної з професійним вдосконаленням, наприклад, під час студентських канікул; створення здорового психологічного клімату; створення гарних умов роботи. (Повний аналіз такої схеми подано в роботах автора [5; 6]).

18 річний досвід довів, що впровадження такої системи навчання та підтримки веде до успішного розвитку мотивації професійного вдосконалення викладачів. Але тут виникає наступне питання: чи не є виявлена структура мотивації викладачів нашої кафедри вже результатом упровадження спеціальної системи їх підготовки на кафедрі. Це потрібно перевірити на інших кафедрах, тобто спочатку виявити структуру мотивації викладачів на декількох кафедрах, потім ввести запропоновану систему їх підготовки на кафедрі, а потім виявити можливі зміни в мотивації. Така гіпотеза може бути перевірена в подальших дослідженнях.

Висновки. У висновках підбито підсумки проведеного теоретичного й експериментального дослідження, результати якого підтвердили існуючу практику, намічено перспективи подальшої розробки проблеми. Узагальнення результатів дослідження дало підстави для таких висновків.

1. *Професійне вдосконалення викладачів кафедри ВНЗ III–IV рівнів акредитації* – це процес розвитку професіоналізму, під яким слід розуміти інтегративну характеристику професійно зрілої особистості, творчого суб'єкта

діяльності, спілкування, досягання фахівцем соціальної, особистісної, діяльнісної, духовної зрілості в межах професії. *Складовими професійного вдосконалення викладачів кафедри є:* а) *теоретична компетентність* – сукупність загальних і спеціальних знань, якими володіє фахівець у певній професійній сфері та які є базою для професійного вдосконалення; б) *практична компетентність* – сукупність практичних умінь і навичок, якими володіє фахівець, і які забезпечують успішність його професійного вдосконалення; в) *професійно-важливі якості особистості* – властивості особистості, сукупність яких є потенційними або актуальними здібностями до професійної діяльності, що сприяють її вдосконаленню; г) *мотивація професійного вдосконалення* – сукупність мотивів, які спонукають особистість до вдосконалення професійної діяльності.

Професійне вдосконалення викладачів має здійснюватися: а) на гуманістичних засадах; б) на основі підвищення психологічної компетентності; в) у комплексі з особистісним удосконаленням; г) на основі розвитку мотивації професійного вдосконалення.

2. *Під мотивацією професійного вдосконалення викладача кафедри* варто розуміти сукупність стійких спонукань, складний механізм співвіднесення викладачем зовнішніх і внутрішніх (відносно змісту професійної діяльності) спонукальних факторів поведінки, що визначають, спрямовують, а також регулюють процес професійного зростання.

Структура мотивації професійного вдосконалення викладача складається із сукупності мотивів (внутрішніх і зовнішніх) та ставлень до різних аспектів професійної діяльності і їх удосконалення, які повинні бути адекватні цілям та завданням ВНЗ. До *внутрішніх мотивів* відносяться: а) мотиви обов'язковості; б) мотиви особистісного та професійного самовдосконалення; в) мотиви досягнення; г) мотиви зацікавленості та захоплення предметом, що викладається. Групу *зовнішніх мотивів* складають: а) соціальні мотиви (досягнення певного соціального статусу через отримання наукових ступенів і вчених звань); б) престижні мотиви (бажання «залишити слід в історії публікацією власної роботи»; в) прагматичні мотиви (бажання принести користь власним відкриттям; г) мотиви афіліації (мотиви захоплення спілкуванням зі студентами).

Крім цього *структуру мотивації професійного вдосконалення складають ставлення викладачів до різних аспектів професійної діяльності та їх удосконалення:* а) ставлення до професійного вдосконалення загалом; б) ставлення до особистісного зростання і шляхів особистісного зростання; в) ставлення до психологічної компетентності та її вдосконалення;

г) ставлення до професійної кар'єри; д) ставлення до кафедри; ж) ставлення до вдосконалення навчально-методичної та наукової роботи викладача; з) ставлення до процесу підвищення кваліфікації та його ефективності тощо.

3. Дослідження мотивів професійного вдосконалення викладачів засвідчило наявність певної *ієрархії мотивів*: на першому місці – мотиви особистісного та професійного самовдосконалення; друге місце відводиться мотивам досягнення; на третьому місці – соціальні мотиви; далі йдуть у порядку зменшення престижні мотиви, мотиви афіліації, мотиви зацікавленості предметом, який викладає викладач, та прагматичні мотиви.

4. Дослідження особливостей ставлення викладачів нашої кафедри до різних аспектів професійної діяльності та їх удосконалення виявило високий рівень ставлення доцентів (перші три місця) до особистісного зростання, до професійного вдосконалення загалом та ставлення до професійної кар'єри. Асистенти, навпаки, продемонстрували низький рівень ставлення по цих трьох позиціях.

5. Розвиток мотивації професійного вдосконалення викладачів забезпечують *специфічні об'єктивні (зовнішні) та суб'єктивні (внутрішні) чинники-мотиватори*.

До *внутрішніх чинників професійного вдосконалення* належать: наявність самого бажання та потреби викладача у професійному зростанні; прагнення викладача до самоосвіти; прагнення викладача до самовдосконалення; свідома соціально-активна позиція викладача; відмовлення викладача від орієнтації на певні норми й стандарти поведінки, зумовлені культурними стереотипами; наявність здатності до самоздійснення у професійній кар'єрі; усвідомлення престижу професії тощо.

До *зовнішніх чинників професійного вдосконалення* належать: вивільнення часу, зокрема, через зменшення його витрат на нефункціональні справи; покращення відповідних матеріальних умов; навчання; наявність інформаційно-методичного забезпечення; наявність сучасних технологій; сприяння та визнання керівництва; створення відповідного розвиваючого середовища; зміна на краще державної політики в галузі освіти; морально-психологічне забезпечення; нормативно-правове забезпечення тощо.

6. Результати дослідження довели, що розвитку мотивації професійного вдосконалення викладачів сприяє впровадження спеціальної системи їх підготовки на кафедрі. Така система включає: створення самого розвиваючого середовища, функціонування груп психологічної підтримки викладачів і їх менеджерська підтримка.

Проведене дослідження не претендує на всебічне висвітлення проблеми мотивації професійного вдосконалення викладачів кафедри. *Перспективними* надалі вбачаються дослідження, які стосуються таких актуальних проблем мотивації професійного вдосконалення викладачів кафедри, як: підготовка практичних психологів до надання психологічної допомоги викладачам кафедри щодо мотивації професійного вдосконалення; розробка моделі психолого-управлінського консультування викладачів з проблем розвитку професійної мотивації; розробка специфічних прийомів мотивації, індивідуальних для кожного викладача тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вилюнас В. К. Психология развития мотивации / В. К. Вилюнас. – СПб. : Речь, 2006. – 458 с.
2. Виханский О. С. Менеджмент / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – М. : Гардарика, 2002. – 528 с.
3. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
4. Сич В. М. Соціально-психологічні особливості мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / В. М. Сич ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 20 с.
5. Bokun I. Opportunities for Teacher Development for English Language Secondary School Teachers in the Sumy Region (Ukraine) with Special Reference to In-Service Training : M. Ed in TTELT dissertation. – Exeter : University of Exeter, 1996. – 178 p.
6. Bokun I. A. Teacher-Development-Focused INSET course design in the Ukrainian Academy of Banking / I. A. Bokun // English in the 21st Century. Ukraine : Research Priorities and Perspectives on Language Teaching and Learning: conference papers. – Кам'янець-Подільський, 2006. – P. 18-20.
7. Golding L. Continuing professional development for clinical psychologists : a practical handbook / L. Golding, I. Gray. – The British Psychological Society. – Oxford : Blackwell Publishing, 2006. – 186 p.
8. Speck M. Why can't we get it right? Designing high-quality professional development for standards-based schools (2nd ed.) / M. Speck, C. Knipe. – Thousand Oaks : Corwin Press, 2005. – 156 p.
9. Jasper M. Professional development, reflection, and decision-making [Електронний ресурс] / M. Jasper. – Oxford : Blackwell Publishing, 2006. – Режим доступу : http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn=osnovu_psc.pdf.

РЕЗЮМЕ

И. А. Бокун. Пути развития мотивации профессионального совершенствования преподавателей кафедры иностранных языков ГВУЗ «Украинская академия банковского дела Национального банка Украины».

В статье определены социально-психологические особенности профессиональной деятельности преподавателей кафедры и отражены сущность и специфика их профессионального совершенствования. Раскрыты содержание и структура мотивации данного процесса. Определен содержательный и иерархичный состав мотивации профессионального совершенствования преподавателя кафедры вуза III–IV уровней аккредитации и определены наиболее

важные факторы улучшения его эффективности. Исследованы особенности отношения преподавателей к разным аспектам профессиональной деятельности. Доказана целесообразность и эффективность программы активного обучения преподавателя по развитию мотивации профессионального совершенствования.

Ключевые слова: *мотивация, профессиональное совершенствование, развитие мотивации, структура мотивации, факторы мотивации, состав мотивации, специфика профессионального совершенствования, активное обучение.*

SUMMARY

I. Bokun. *Ways of developing the professional development motivation of trainers of the foreign languages department of the State Higher Educational Institution «Ukrainian Academy of Banking of the National Bank of Ukraine».*

The article shows the results of empirical research on the problems of motivation of professional development of higher educational trainers. The social and psychological peculiarities of the professional work of trainers are revealed. The content and structure of their motivation are shown. The essence and hierarchical structure of professional development motivation of higher educational trainers are researched. The most important motivators are determined. Some peculiarities of the attitude of trainers to different aspects of their professional activity are investigated. Social and psychological motivators of professional development are determined.

The viability and efficiency of the system of trainers' active learning is proved. The system covers three components, namely: creating the developing learning environment, functioning of the groups of psychological support, and management support. Creating the developing environment suggests the following models of learning and modes of work: Cooperative Development, Clinical Supervision, Six Category intervention Analysis, Reflective Teaching, and Action Research.

Cooperative Development means a way of working together with someone in order to become a better trainer in your own way: two people cooperate for an agreed period of time in order to allow one person to work on his or her self-development. Here we need to develop certain cooperative techniques, namely attending, reflecting, focusing, thematizing, challenging, disclosing, goal-setting, trialling and planning.

Clinical Supervision is based on direct observation of classroom training performance. It consists of three stages: a pre-observation consultation between the Speaker and Understander, the observation itself and a post-observation discussion.

The aim of Six Category Intervention Analysis is to empower the recipient to face work with increasing awareness, self-direction and self-evaluation. Its basic categories are authoritative (prescriptive, informative, confronting) and facilitative (cathartic, catalytic, supportive).

Reflective teaching comes from internal vision of teaching. It suggests the following phases: mapping, informing, contesting, appraising, and acting.

Action research is an inside out approach to professional development. It implies that the trainer-researcher investigates her own teaching.

Key words: *motivation, professional development, developing motivation, motivation structure, motivators, components, peculiarities of professional development, active learning.*

МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА: АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ

У статті розкрито визначення «математичної компетентності» як однієї із сутнісних характеристик особистості. Розглянуто педагогічні аспекти формування математичної компетентності майбутнього інженера у вищому технічному навчальному закладі. Проаналізовано основні погляди вітчизняних та зарубіжних науковців, на основі яких сформульовано дефініцію поняття «математична компетентність майбутнього інженера» як інтегрованої якості особистості, що відображає рівень основних математичних методів, необхідних для аналізу й моделювання процесів і явищ, пошуків оптимальних рішень з метою підвищення ефективності виробництва та вибору найкращих способів реалізації цих рішень, опрацювання й аналізу результатів експериментів.

Ключові слова: компетентність, компетенція, математична компетентність, майбутній інженер, ключові компетенції математичної компетентності.

Постановка проблеми. Компетентного фахівця відрізняє вміння серед багатьох рішень обирати оптимальне, аргументовано спростовувати хибні рішення, піддавати сумніву ефектні, але неефективні рішення, тобто мати критичне мислення, а для цього необхідно володіти *математичною компетентністю*, яка формується в процесі вивчення математичних дисциплін. У роботах відомих дидактів В. Беспалька, М. Скаткіна та ін. робиться акцент на те, що недостатнє знання фундаментальних дисциплін перешкоджає процесу професійної освіти; підкреслюється необхідність гармонії між професійним і спеціальним навчанням студентів у ВНЗ. Це говорить про те, що необхідний пошук нових рішень у побудові навчального процесу, перегляду структури й ретельного добору змісту математичної підготовки студентів з метою підвищення якості математичної компетентності майбутніх інженерів.

Аналіз актуальних досліджень. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців досліджували В. Байденко, Н. Бібік, Є. Зеєр, І. Зимняя, А. Маркова, О. Овчарук, А. Хуторський та ін. Модернізація освіти на компетентнісній основі розроблялася Б. Гершунським, В. Сериковим, Н. Кузьміною, С. Шишовим, В. Шадриковим та ін. Особливе значення для обґрунтування теоретичних аспектів сучасної професійної математичної підготовки мають праці Г. Бевза, М. Бурди, П. Єрднієва, М. Ігнатенко, Ю. Колягіна, Г. Луканкіна, М. Метельського, З. Слєпкань, А. Столяра, І. Тесленко, М. Шкіля, Н. Шунди. У роботах Р. Блохіної, Г. Жукової,

Г. Іларіонової, О. Аверіної розглянута проблема формування професійно-математичної компетентності фахівців різного профілю у ВНЗ. Аналіз цих матеріалів показав недостатню розробленість питання формування математичної компетентності майбутніх інженерів.

Мета статті полягає в розгляді педагогічних аспектів формування математичної компетентності майбутнього інженера у вищому технічному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Поняття «математична компетентність» на сучасному етапі розвитку педагогіки визначається і як ключова, і як предметна. Так, Європейська довідкова система рекомендує розглядати математичну компетентність рівнозначно із базовими компетентностями в галузі науки й техніки як ключову. У її документі «Ключові компетентності для навчання впродовж життя» подається таке визначення: «Математична компетентність – це здатність застосовувати додавання, віднімання, множення, ділення та пропорції в усних та письмових обчисленнях у повсякденних ситуаціях... Математична компетентність включає – різною мірою – здатність та бажання використовувати математичні способи мислення (логічне й просторове) та викладу (формули, моделі, конструкції, графіки, діаграми) [11, 189]. На нашу думку, подане тлумачення суголосне з характеристикою предметної компетентності – специфічної здатності, необхідної для виконання конкретної дії в певній предметній галузі на основі вузькоспеціальних знань, предметних умінь, навичок і способів мислення.

Дослідниця І. Зіненко розглядає математичну компетентність як якість особистості, яка поєднує в собі математичну грамотність та досвід самостійної математичної діяльності [2]. Під професійною математичною компетентністю Я. Стельмах розуміє інтегративну властивість особистості, що забезпечує готовність самостійно і відповідально застосовувати математичний інструментарій адекватно задачам професійної діяльності, а також системоутворювальні компоненти, показники яких у вигляді математичних компетенцій свідчать про теоретичну та практичну готовність випускників вищих професійних закладів до професійної діяльності [12].

Математичну компетентність відносять до ключових також деякі російські вчені. Зокрема, Г. Селевко називає її «ключовою суперкомпетентністю» і визначає як «уміння працювати з числом, числовою інформацією – володіння математичними вміннями [9, 21]. З нашого погляду, такий висновок дещо суперечить сутнісній властивості ключової компетентності – приналежність до метапредметного, тобто спільного для

всіх предметів змісту. Як відомо, початковий курс математики має особливий, відмінний від інших предметів характер змістового наповнення. Радше можна відзначити, що засобами математики формуються елементи ключових компетентностей, наприклад: здатність критично мислити, знаходити різні способи для розв'язування навчальної задачі, складати алгоритм виконання дій, розподіляти час у роботі (уміння вчитися); аналізувати та відбирати потрібні для розв'язування задач дані чи інформацію, застосовувати інформаційні та телекомунікаційні технології для виконання творчих завдань (ІКТ); будувати зв'язні висловлювання з використанням математичної термінології (комунікативна); працювати і взаємодіяти в групі чи команді (соціальна) тощо.

У публікаціях А. Тихоненко, присвячених методиці навчання математики, також йдеться про математичну компетентність як ключову, хоча проблема розглядається на прикладах виключно предметного змісту [13; 14]. Вітчизняні педагоги на ранньому етапі дослідження відносили математичну компетентність до сфери функціональних компетентностей, «що передбачають компоненти інтелектуального розвитку, здатність застосовувати логіку, математичні знання та здібності, системне мислення та вміння розв'язувати складні логічні й математичні конструкції, просторові навички та моделювання [5, 19]. Таке бачення математичної компетентності спонукає до її визначення як ключової, оскільки функціональність полягає в готовності особистості застосовувати набуті впродовж життя знання, уміння та навички для розв'язування максимально широкого діапазону життєвих задач у різноманітних галузях діяльності [1].

Математична компетентність, за С. Раковим, – це вміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, уміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень [7, 15].

Нам імпонує визначення мобільності, яке наводить Л. Кудрявцев [3] стверджуючи, що математична компетентність – це інтегративна особистісна якість, заснована на сукупності фундаментальних математичних знань, практичних умінь і навичок, що свідчать про готовність і здатність студента здійснювати математичну діяльність.

За визначенням PISA, математична компетентність учнів визначається як поєднання математичних знань, умінь, досвіду та здібностей людини, які забезпечують успішне розв'язання різноманітних проблем, що потребують застосування математики. При цьому мають на увазі не конкретні

математичні вміння, а більш загальні уміння, що включають математичне мислення, математичну аргументацію, постановку та розв'язання математичної проблеми, математичне моделювання, використання різних математичних мов, інформаційних технологій, комунікативні вміння [6, 47].

Отже, поняття «математичної компетентності» розглядають як:

- здатність та бажання використовувати математичні способи мислення (О. Локшина);
- інтегративну властивість особистості, що забезпечує готовність самостійно й відповідально застосовувати математичний інструментарій адекватно задачам професійної діяльності (Я. Стельмах);
- якість особистості, яка поєднує в собі математичну грамотність і досвід самостійної математичної діяльності (І. Зіненко);
- володіння математичними уміннями (Г. Селевко);
- інтегративну особистісну якість, засновану на сукупності фундаментальних математичних знань, практичних умінь і навичок (Л. Кудрявцев).

Підсумовуючи наведені погляди на поняття «математична компетентність», ми можемо доповнити зроблене узагальнене визначення математичної компетентності як однієї із сутнісних характеристик особистості, яка проявляється в професійній діяльності, здатністю самостійно, вільно володіти математичним інструментарієм, здатністю до моделювання технологічного процесу, умінням знаходити нестандартні рішення в нових ситуаціях, умінням спрогнозувати й оцінити характер і хід змін у галузі, у якій працює фахівець. Але вирішення поставлених у дослідженні завдань вимагає вивчення компонентів «математичної компетентності».

Вивчаючи розвиток формування математичної компетентності можна відзначити, що цей процес проходить у декілька етапів, кожен із яких характеризується зростанням рівня узагальненості знань, умінь, їх продуктивного та творчого характеру. Так, наприклад, дослідниця Л. Романишина виділяє п'ять етапів формування професійних компетенцій, а саме:

- 1) *мотиваційний* – формування у студентів бажання працювати над вивченням певного матеріалу;
- 2) *усвідомлення* – визначення схеми орієнтованих дій;
- 3) *тренувальний* – виконання тренувальних вправ із поступовим ускладненням;
- 4) *репетиторний* – студент оговорює та пояснює власні думки та дії;
- 5) *контролю дій* – тут визначається рівень сформованості компетенцій [8, 76–77].

Розгляд змісту поняття «математична компетентність» неможливий без визначення *компонентного складу* цієї категорії.

Л. Низамієва вважає, що компонентами професійної математичної компетентності фахівців економічного профілю є: *мотиваційно-ціннісний*, що включає мотиви значимості придбання математичних знань; *когнітивний*, що включає освоєння математичного апарату й необхідні для цього якості мислення; *конативний*, що передбачає навички цілепокладання та вміння саморегуляції діяльності [4].

Дослідниця С. Скворцова виділяє наступні компоненти. *Професійно-діяльнісний* компонент: предметна компетентність (наявність стрункої системи інтегрованих економіко-математичних знань і готовність до їх застосування у професійній діяльності; спроможність вирішувати типові професійні задачі засобами математики); інформаційна (спроможність знаходити економіко-математичну та математичну інформацію; здатність систематизувати й узагальнювати її; здатність працювати із математичною інформацією). *Комунікативний* компонент: комунікативна компетентність (володіння спеціальною економіко-математичною термінологією; уміння передавати математичну інформацію; уміння користуватися вербальними та невербальними засобами передачі математичної інформації). *Особистісний* компонент: рефлексивна (прагнення до досконалості професійної діяльності засобами математики); творча (уміння використовувати інноваційні математичні методи у професійній діяльності) [10].

На думку І. Зіненко, структурними компонентами математичної компетентності є мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-технологічний та рефлексивний [2].

Висновок. Синтезувавши різні точки зору науковців щодо сутності поняття «математична компетентність фахівця» як психолого-педагогічної категорії дозволив сформулювати дефініцію поняття **математична компетентність інженера** як *інтегрованої якості особистості, що відображає рівень основних математичних методів, необхідних для аналізу й моделювання процесів і явищ, пошуків оптимальних рішень з метою підвищення ефективності виробництва і вибору найкращих способів реалізації цих рішень, опрацювання й аналізу результатів експериментів.*

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні процесу формування математичної компетентності майбутніх інженерів засобами інтерактивних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Губанова М. И. Функциональная грамотность младших школьников: проблемы и перспективы формирования / М. И. Губанова, Е. П. Лебедева // Начальная школа плюс до и после. – 2009. – № 12. – С. 1–4.
2. Зіненко І. М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку / І. М. Зіненко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2009. – № 2. – С. 165–174.
3. Кудрявцев Л. Д. Мысли о современной математике и методике ее преподавания / Л. Д. Кудрявцев. – М. : Физматлит, 2008. – 434 с.
4. Низамиева Л. Ю. Дифференцированная профессионально-ориентированная математическая подготовка специалистов экономического профиля с использованием мультимедийных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Ю. Низамиева. – Казань, 2010. – 24 с.
5. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – С. 19.
6. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA – 2006 / [Баранова В. Ю., Ковалева Г. С., Кошеленко Н. Г., Красновский Э. А. и др.]. – М. : Центр оценки качества образования ИСМО РАО, 2007. – 99 с.
7. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : монографія / С. А. Раков– Х. : Факт, 2005. – 360 с.
8. Романишина Л. М. Формування ключових компетентностей майбутніх фахівців у процесі навчання в медичному коледжі / Л. М. Романишина, І. М. Хмеляр, М. М. Лукашук // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. – Серія: Педагогіка. – 2011. – № 2. – С. 71–78.
9. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. – Т. 1. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – С. 21.
10. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики / С. О. Скворцова // Електронний журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – 2010. – Вип. № 4. – Режим доступу : http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-%20magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_4/.
11. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / за ред. О. І. Локшиної. – К. : СПД Богданова А.М., 2006. – С. 189.
12. Стельмах Я. Г. Формирование профессиональной математической компетентности студентов - будущих инженеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Я. Г. Стельмах. – Самара, 2011. – 23 с.
13. Теоретические и методические основы изучения математики в начальной школе / А. В. Тихоненко [и др.] ; под ред. А. В. Тихоненко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2008.
14. Тихоненко А. В. К вопросу о формировании ключевых математических компетенций младших школьников / А. В. Тихоненко // Начальная школа. – 2006. – № 4. – С. 78–84.

РЕЗЮМЕ

В. В. Хомюк. Математическая компетентность будущего инженера: анализ феномена.

В статье раскрыто определение «математической компетентности» как одной из существенных характеристик личности. Рассмотрены педагогические аспекты формирования математической компетентности будущего инженера в высшем техническом учебном заведении. Проанализированы основные взгляды

отечественных и зарубежных ученых, на основе которых сформулирована дефиниция понятия «математическая компетентность будущего инженера» как интегрируемого качества личности, отражающего уровень основных математических методов, необходимых для анализа и моделирования процессов и явлений, поисков оптимальных решений с целью повышения эффективности производства и выбора наилучших способов реализации этих решений, обработки и анализа результатов экспериментов.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, математическая компетентность, будущий инженер, ключевые компетенции математической компетентности.

SUMMARY

V. Номук. Mathematical competence of the future engineer: analysis of the phenomenon.

In the article the definition of «mathematical competence» as one of the essential characteristics of the individual is given. The notion of «mathematical competence» at the present stage of development of pedagogy is defined as a key, and as an object – the specific abilities required to perform a particular action in a particular subject area based on highly specialized knowledge, subject skills and ways of thinking. The pedagogical aspects of the formation of mathematical competence of the future engineer in the higher technical school are considered. It should be noted that the place of mathematics in the sciences determines its place in education.

According to the author, it is not only a support tool for solving a particular problem, and above all, common cultural base for the assimilation of the principles and structures that form the basis of disciplines. Education should be focused on education of mathematical thinking, which in its developed form, refers to the ability to create mathematical structure, the ability to analyze their properties, as well as to interpret the results of the analysis.

At the same time we should not forget about the development of students' autonomy as a factor in the formation of mathematical competence of the future engineer, his ability and willingness to use mathematical modes of thought. The basic views of native and foreign scholars are analyzed, which is formulated on the basis of definition of «mathematical competence of the future engineer» as integrable quality of a person ready to apply the acquired knowledge for life and skills for solving the widest possible range of life problems in various areas.

According to the author, this concept reflects the level of basic mathematical techniques required for analysis and modeling of processes and phenomena, the search for optimal solutions to improve production efficiency and choice of the best ways to implement these solutions, processing and analysis of experimental results.

Key words: competence, competency, mathematical competence, future engineer, core competencies of mathematical competence.

РОЗДІЛ V. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА У СВІТІ

УДК: 378.147:37.005

Н. Б. Бондаренко, Н. М. Ляшова

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкриваються певні підходи до розв'язання проблематики вузівської системи підготовки студентів магістратури до реалізації професійної педагогічної управлінської діяльності. Аналізуються сучасні дослідження, які підкреслюють особливу актуальність проблеми соціальної мобільності в підготовці конкурентоспроможного фахівця. Наводяться механізми, які дозволяють реалізувати основні напрями підготовки студентів магістратури до управлінської діяльності в ході вивчення педагогічних технологій, зокрема проектних технологій як виду професійно-педагогічної діяльності та як технологічного процесу підготовки студентів магістратури до управлінської діяльності.

Ключові слова: студенти магістратури, соціально-професійна мобільність, професійно-орієнтований технологічний підхід, управлінське рішення, управлінська діяльність.

Постановка проблеми. Однією з проблем у формуванні готовності студентів магістратури до професійної педагогічної діяльності є здійснення управлінського впливу на реалізацію перспективних напрямів роботи в навчальних закладах. Актуальність освоєння психолого-педагогічних знань студентами магістратури, які навчаються в педагогічному університеті, обумовлюється зростанням ролі особистості в соціально-економічних перетвореннях, підвищенням вимог до професійної та соціально-особистісної компетенції випускника університету, рівня його готовності до постійного вдосконалення управлінської діяльності.

Оволодіння психолого-педагогічними знаннями та вміннями студентів магістратури направлено на комплексне вивчення особистих можливостей, освоєння механізмів і способів розвитку й реалізації творчого потенціалу особистості до соціальної комунікації і подальшого продуктивного спілкування, розробку та впровадження загальнонавчальних інновацій, створення ефективних моделей самоосвіти й самовдосконалення, що є складовою підвищення соціально-професійної компетентності в підготовці до управлінської діяльності. Тож, у будь-якій сфері освіти вони повинні вміти відповідати за свої дії, приймати оригінальні рішення в ситуації вибору, достатньо легко адаптуватися до досить нестабільного соціального

середовища за рахунок активізації внутрішніх ресурсів, виявляти достатню соціальну мобільність, творчу самореалізацію.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасні дослідники підкреслюють особливу актуальність проблеми соціальної мобільності особливо в педагогічних ВНЗ. Підготовка конкурентоспроможного соціально-мобільного фахівця для навчальних закладів різних типів потребує певної зміни пріоритетів освітнього простору ВНЗ, особливо на рівні підготовки магістрів до педагогічної управлінської діяльності.

Важливого значення в руслі означеної проблеми, на нашу думку, набуває підхід Н. В. Грицькової, яка ключовим у подоланні низки протиріч у теорії і практиці підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності вважає формування соціально-професійної мобільності майбутніх педагогів. Для цього вона пропонує створення педагогічних умов, які, на її думку, передбачають: по-перше, конкретне включення в зміст фахових дисциплін інформаційно-проблемних ситуацій; по-друге, використання інтерактивних форм і методів; по-третє, спрямованість позааудиторної роботи на розширення й поглиблення соціально-професійного досвіду студентів під час педагогічної практики. При цьому, автор розглядає мобільність як ключове поняття, яке найбільш точно віддзеркалює особливості сучасного етапу розвитку людини й суспільства, що зумовлюється переходом до особистісно-діяльнісної освітньої парадигми, змінами в структурі ринку праці, закріпленням особистої відповідальності [1].

Зазначимо, що в руслі окресленої проблематики науковці доводять, що для управлінської діяльності визначено загальні процеси, які поєднують певні складові в управлінні, зокрема: мотивація, комунікація та прийняття управлінських рішень (С. Савінова, Р. Фатхутдінов, А. Троян). Вони розглядають мотивацію як сукупність внутрішніх стимулів окремої особистості до діяльності, яка спрямована на досягнення цілей [5, 87]. Магістранти повинні бути готовими до використання мотивації як регулятора об'єктів управлінського впливу, тому що для досягнення особистісного зростання й отримання педагогічного досвіду важливе значення має наявність сталого інтересу до майбутньої професії та креативного мобільного прояву його в педагогічній діяльності.

Зокрема, А. Троян розглядає категорію комунікації як складову управлінської діяльності. Автор зазначає, що «це процес обміну інформацією (її змістовим значенням) між суб'єктами діяльності...» [5, 90]. Особливого значення при цьому набуває використання психологічної інформації в професійній діяльності студентів магістратури. Вона полягає в наявності знань

не тільки про учнів, але й про інших суб'єктів освітнього процесу. Ця інформація має коригуватися згідно з даними сучасних освітніх досліджень у соціокультурних умовах, які постійно змінюються.

М. О. Пуйлова зазначає, що змістова сутність підготовки студентів до використання психологічної інформації в професійній діяльності має забезпечувати синтез професійно орієнтованого та технологічного підходу в навчальному процесі, що дозволить спрямовувати студентів до впровадження отриманої інформації в управлінську практику роботи й посилить рефлексію для вирішення проблемних ситуацій у педагогічній діяльності [2, 21].

У літературі з менеджменту є різні підходи до визначення змістової сутності поняття «управлінське рішення», які класифікуються за різними ознаками. У нашому дослідженні ми спираємося на визначення В. Н. Цигичко, який вважає, що управлінське рішення є процесом цілеспрямованого перетворення інформації про стан та умови формування об'єкта управління в інформацію про «найбільш раціональні шляхи досягнення цим об'єктом бажаного стану в майбутньому» [6, 92].

Щодо проблеми теорії управління освітніми системами різних рівнів, то цьому напряму присвячені дослідження В. Алфімова, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Л. Калініної, В. Олійника, Є. Хрикова та ін.

Навчальними програмами з підготовки студентів магістратури окреслено ознайомлення з умовами оволодіння та впровадження інноваційних педагогічних технологій у практику роботи різних навчально-виховних установ освіти. Дослідження, що розкривають суттєві положення технологій навчання управлінській діяльності, висвітлені у працях В. Безпалько, Н. Кларіна, М. Левіна, Г. Селевка та ін.

Мета статті – розкрити певні технологічні підходи до розв'язання проблематики вузівської системи підготовки студентів магістратури до реалізації професійної педагогічної управлінської діяльності.

Виклад основного матеріалу. Основні положення менеджменту й особливості педагогічної спеціальності, за якою навчаються студенти магістратури в університеті, є визначальними в розробці навчально-методичного й інформаційного забезпечення педагогічної підготовки в контексті майбутньої професії, враховуючи при цьому і її соціальний аспект. Оскільки управління безпосередньо пов'язане з інформацією, інформаційними процесами, то від того, наскільки інформаційне поле буде достовірним, повним, об'єктивним залежить ефективність управлінської педагогічної діяльності. Як відомо, інформація може бути зовнішньою та внутрішньою. Зовнішня інформація включає в себе розробку нормативно-правових,

організаційно-педагогічних та організаційно-управлінських основ для використання в практичній діяльності інноваційних методик і технологій, які підвищують якість освітнього процесу, забезпечують інтеграцію науково-методичної роботи в управлінському полі.

Внутрішня інформація полягає в різноманітних відомостях про стан та результати навчальної діяльності й усебічний розвиток магістрантів. Наприклад, здібність магістранта до розв'язання різного рівня складності професійно-соціальних завдань, особливо в умовах соціальних змін і невизначеностей; рівень сформованості дослідницьких умінь та розвиток навичок їх застосування у розробці різноманітних проектів, освоєнні та створенні інновацій у сфері власної професії; рівень сформованості комунікативних і організаторських умінь, які проявляються в здібності працювати в колективі, групі, приймати відповідальні рішення, управляти студентами молодших курсів під час практики; здібність до безперервної самоосвіти, професіоналізму й особистісного саморозвитку.

Теоретичні положення сучасного педагогічного менеджменту, який вивчає управління освітою та якістю освіти, допомагають у системі професійної підготовки студентів магістратури через розкриття сутності внутрішніх і зовнішніх якостей. Науковці (Н. Бояринцева, С. Митин, П. Третьяков) характеризують внутрішні якості через змістову сутність освітніх процесів у системі підготовки майбутніх управлінців та управління системою навчання магістрантів. Вони вважають, що рівень освіти магістрантів залежить від їх особистісного та загальнокультурного розвитку, направленості професійної підготовки в університеті. Прояв зовнішніх якостей ефективно впливає на систему професійної підготовки магістрантів до управлінської діяльності [4].

Ми поділяємо точку зору дослідниці М. Сперанської-Скарги, яка наголошує на необхідності донесення до студентів магістратури розуміння того, що характерними рисами професійної діяльності управлінця-педагога є усвідомленість природи власного професійно-особистісного впливу на інших людей, прийняття на себе відповідальності за наслідки цього впливу [3].

Управління якістю освіти в магістратурі означено неперервністю пізнання, інноваційними дослідженнями процесу освіти, внесенням сучасних корективів у процедуру пізнавальної діяльності, відстеженням результатів кожного компоненту ланки навчального процесу, виявленням закономірностей, прогресивних тенденцій у розвитку інтелектуальних та пізнавальних можливостей магістрантів до управлінської діяльності.

Механізми, що дозволяють реалізувати основні напрями підготовки студентів магістратури до управлінської діяльності, ми вбачаємо в наступних

конкретних пропозиціях щодо організації підготовки майбутніх педагогів. Таку роботу ми активізуємо в ході вивчення педагогічних технологій. Під час практичних занять нами успішно використовуються проектні технології як вид професійно-педагогічної діяльності та як технологічний процес підготовки студентів магістратури до управлінської діяльності. З технологічної точки зору проектування розглядається нами як поступове планування дій щодо умов реалізації методів управлінської діяльності. Загальна логіка використання проектної технології в навчанні магістрантів має системний характер, який направлений на корисний результат.

На практичних заняттях магістри проектують навчальні заняття, проблемні завдання й педагогічні ділові ігри, дають власну характеристику певної управлінської ситуації, виконують імітаційні вправи, визначають особливості управління освітнім процесом на різних рівнях, розглядають навчання як самоуправлінську систему. Формуючи готовність студента магістратури до управлінської діяльності в закладах освіти, ми, перш за все, акцентуємо увагу на складових іміджу сучасного керівника, від яких залежить створення позитивного психологічного мікроклімату в колективі, рівень творчості, престижність і конкурентоспроможність установи. На заняттях ми запрошуємо студентів до дискусії, пропонуємо проаналізувати особисті якості, стиль керівництва, рівень творчості тих управлінців, яких вони зустрічали під час різних педагогічних практик, пропонуємо проілюструвати власну точку зору прикладами, оцінюючи доведенням доцільність обраної моделі управління. У процесі обговорення означених проблем студенти магістратури закріплюють і поглиблюють знання, наприклад, про стилі й методи керівництва, розвивають подальші вміння планування, моделювання та складання портфолію управлінця тощо.

У процесі проведення бесід за круглим столом, тренінгів ми намагаємося надати студентам магістратури практичні поради щодо спілкування, подолання психологічних і ситуаційних бар'єрів у системі: «педагог – педагог», «педагог – керівник», обговорюючи при цьому можливості використання методів порад, прохання, наказів, доручень, покарань тощо. Практикуємо проведення зустрічей з керівниками навчально-виховних закладів різних типів. У процесі спілкування їх з магістрантами обговорюються найбільш актуальні проблеми в управлінській діяльності кожного з керівників стосовно вимог до себе, до вдосконалення особистісних якостей, формування оптимізму, зібраності, вміння швидко й оперативно приймати рішення, уміння діагностувати рівень творчості, неповторності, індивідуальності кожного педагога в колективі.

Ми апробували методику такої організаційної форми навчання, як майстер-клас із використанням дослідницьких методів, де студенти розв'язують завдання пов'язані з різноманітними аспектами управлінської діяльності.

Однією з найбільш перспективних форм активізації пізнавальної діяльності студентів магістратури, на наш погляд, є навчальна ділова гра. У ході практичних занять ми реалізовували рольові, імітаційні та організаційно-діяльнісні ділові ігри. У ході таких ігор студенти імітують стан управління певним об'єктом, педагогічну діяльність або педагогічний процес. Будь-яка ділова гра впливає на пізнавальний, поведінковий та емоційний стан її учасників.

Як відомо, основну роль серед методів активного навчання відіграє метод аналізу конкретних ситуацій. Нами були розроблені, систематизовані та реалізовані ситуації різних типів щодо оволодіння управлінськими вміннями: ситуації за ступенем визначення та способу рішення; ситуації за рівнем управління; ситуації за ступенем складності та новизни тощо.

Для закріплення знань, отриманих під час практичних занять, ми пропонували магістрантам скласти професіограми, де регламентуються ділові, творчі стосунки керівника й підлеглих; схеми з виділенням напрямів роботи керівника навчального закладу та їх змісту, враховуючи вимоги теорії сучасного менеджменту; презентації відео-проектів за даною проблематикою тощо. Готуючись до практичних і семінарських занять, студенти магістратури активно застосовують інформаційні та телекомунікаційні технології для виконання творчих завдань: виготовлення певної наочності; побудова схем, діаграм, графіків, таблиць; проектування презентацій; інтерв'ю з керівниками навчально-виховних закладів; відеозаписи проведення нарад, зборів тощо.

Удосконалювати отримані теоретичні знання з напряму інноваційного менеджменту студенти магістратури мають у процесі організаційно-методичної та асистентської практики в освітніх установах різних типів. У процесі практики вивчають різноманітний педагогічний інструментарій і різні моделі управління.

Навчання студентів в магістратурі здійснюється, також, через дослідження, що дозволяє розглядати його як наукоємний освітній процес. У цьому зв'язку магістерська підготовка до управлінської діяльності передбачає активне володіння дослідницькими методами, перенесення акцентів на самостійну роботу. Дослідницька діяльність знаходить свій прояв у підготовці рефератів, написанні магістерських робіт, участі в конкурсах, олімпіадах. У процесі такої діяльності магістранти продовжують удосконалювати свій науково-практичний досвід.

На практичному етапі навчання ефективними формами узагальнення власних знань є проведення науково-практичних студентських конференцій, де студенти обговорюють проблемні питання організації професійної педагогічної управлінської діяльності. Цікавими є сумісні публікації викладачів та студентів за результатами наукових досліджень у напрямі реалізації перспектив управлінської діяльності, які друкуються у збірнику наукових статей «Пошуки та знахідки», що виходить на кафедрі природничо-математичних дисциплін і педагогічних технологій початкової освіти. Необхідно відмітити результативність залучення студентів до участі в Міжнародних науково-практичних конференціях, які щорічно проводять провідні педагогічні вищі навчальні заклади.

Ми вважаємо, що етапи формування готовності студентів магістратури до педагогічної управлінської діяльності можна представити таким чином: а) забезпечення формування психолого-педагогічної готовності до управлінської діяльності у студентів 1–4 курсу; б) удосконалення рівня знань, умінь і навичок професійної компетентності (здійснюються у процесі лекційних курсів і різних видів педагогічних практик у закладах освіти різних типів), спрямування студентів до вибору майбутньої відповідної кваліфікації та додаткової спеціалізації (за бажанням студента); в) підготовка магістрантів до реалізації професійної педагогічної управлінської діяльності через викладання профільних предметів у навчальних закладах різних типів.

Висновки. Отже, в педагогічній науці все більше посилюється прагнення осмислити цілісний педагогічний процес навчання в магістратурі з позиції науки управління, надати йому науково обґрунтований характер. Тож, готовність магістрантів до здійснення управлінської діяльності в подальшій практичній діяльності має свої перспективи та реалізовується через різноманітні методи, прийоми й засоби організації управління. Система організації освітнього середовища вищого навчального закладу має бути спрямована на підготовку мобільних, конкурентоспроможних, компетентних, творчих фахівців, які прагнуть до саморозвитку й підвищення іміджу управлінця-педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грицькова Н. В. Формування соціально-професійної мобільності майбутніх учителів в освітньому просторі вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Грицькова. – Луганськ, 2013. – 20 с.
2. Пуйлова М. А. Использование психологической информации в профессиональной деятельности учителя : учеб. пособие / М. А. Пуйлова / отв. ред. Л. И. Млочешек. – Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2008. – 108 с.

3. Сперанська-Скарга М. А. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей у поза навчальній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. А. Сперанська-Скарга. – Луганськ, 2011. – 20 с.

4. Третьяков П. И. Адаптивное управление педагогическими системами / П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева. – М. : Академия, 2008. – 368 с.

5. Троян А. Н. Управление дошкольным образованием : учебное пособие / А. Н. Троян. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.

6. Цыгичко В. А. Руководителю о принятии решений / В. А. Цыгичко. – М. : ТЦ Сфера, 1996. – 160 с.

РЕЗЮМЕ

Н. Б. Бондаренко, Н. Н. Ляшова. Подготовка магистров к реализации профессиональной педагогической управленческой деятельности.

В статье раскрываются некоторые подходы к решению проблемных вопросов вузовской подготовки студентов магистратуры к реализации профессиональной педагогической управленческой деятельности. Анализируются современные исследования, которые подчеркивают актуальность проблемы социальной мобильности в подготовке профессиональных кадров. Приводятся механизмы, которые позволяют реализовать основные направления подготовки студентов магистратуры к управленческой деятельности в ходе изучения педагогических технологий, в частности, проектных технологий как вида профессионально-педагогической деятельности и как технологического процесса в подготовке магистрантов к управленческой деятельности.

Ключевые слова: студенты магистратуры, социально-профессиональная мобильность, профессионально-ориентированный технологический подход, управленческое решение, управленческая деятельность.

SUMMARY

N. Bondarenko, N. Lyashova. Master training for implementation of Vocational Training management activities.

The modern life puts rather high requirements to a future specialist, a teacher and may be a head of educational institution. After receiving the Diploma of Master the specialist should have the following ability, starting his independent activities at any educational sector: to be responsible for his actions, to make original decisions and to make a good choice, to be creative, to show personally oriented approach to the child and adult and to be easily adapted to the unstable social medium.

So, the training of competitive socially mobile specialists for educational institutions of different types requires reorganization of educational process, providing conditions for optimization of innovative education and self-realization process of creative potential of the individual. The scientists' view on managements activities consists of such components as: motivation, communication, taking the decisions (K. Savinova, K. Phathutdinov, A. Troyan). They study motivation as a set of internal stimuli of individual activity in goals achievement. The article informs that undergraduates should be ready to motivation as to objects regulator of management influence.

Communication as a component of management activity is determined as the process of information exchange between different persons. The article proves that the usage of psychological information in professional activity of undergraduates is of great importance. The authors have worked out different approaches to determination of essence of the concept «managerial decision» that are classified in different ways. The article stresses that the analysis of modern theoretical pedagogic management studying the education and its

quality provides the proper system of professional undergaduates training taking into consideration study of internal and external qualities essence.

Key words: *master's students, socially professional mobility, professionally oriented technological approach, managerial decision, managerial activity.*

УДК 378:005.336.2:004

К. В. Годлевська

Інституту педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті проаналізовано визначення понять «компетентність», «професійна компетентність», «інформаційно-комунікаційні технології». Досліджено структуру поняття «професійна компетентність учителя». Розглянуто компоненти професійної компетентності майбутнього вчителя: мотиваційно-ціннісний, змістовий, діяльнісний, особистісний і дослідницько-рефлексивний. Визначено засоби інформаційно-комунікаційних технологій та їх значення в підготовці майбутніх учителів початкових класів. Виділено педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: *компетентність, професійна компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, ІКТ-компетентність, ІКТ-грамотність.*

Постановка проблеми. Одним із перспективних напрямів удосконалення освіти в Україні є її інформатизація. Успіх цього процесу багато в чому залежить від компетентності педагогів у галузі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), адже отримання дитиною освіти нової якості в умовах інформаційного суспільства неможливе без використання сучасних ІКТ у навчально-виховному процесі будь-якого навчального закладу. Реалії сьогодення є такими, що використання ІКТ у професійній педагогічній діяльності – важливий показник компетентності сучасного педагога, яка, у свою чергу, є одним із чинників підвищення якості освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Питання професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя досліджувалося в різноманітних аспектах. У працях Н. Бугаєць, В. Гриньової, О. Дубасенюк, В. Євдокимова, В. Лозової, І. Прокопенка, В. Сластьоніна, Г. Троцько та ін. значну увагу приділено розробці вимог до загальної педагогічної підготовки майбутніх учителів. Зміст педагогічної освіти досліджується в працях А. Бойко, І. Зязюна, З. Курлянд, П. Підласого, П. Підкасистого, С. Смирнова та ін. Умови формування особистості майбутнього вчителя, його професійної та педагогічної культури досліджувалися В. Гриньовою, І. Ісаєвим, Н. Кузьміною, А. Марковою, В. Радулом, С. Сисоевою, В. Сластьоніним, Я. Черньонковим та ін. Професійно-педагогічна компетентність як сукупність якостей, що

визначають ефективність професійної підготовки майбутнього фахівця, досліджувалась у працях Є. Бондаревської, Ф. Думко, І. Зимньої та ін.

Проблемам упровадження й ефективного застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті присвячено чимало теоретичних і експериментальних праць, вітчизняних і зарубіжних педагогів, психологів, дидактів, методистів, фахівців з комп'ютерної техніки, практичних працівників. Окремі питання цієї проблеми розкрито в працях В. Безпалька, В. Бикова, М. Варія, А. Верланя, Б. Гершунського, С. Гончаренка, Р. Гуревича, Ю. Дорошенка, О. Євсюкова, М. Жалдака, М. Кадемії, М. Ковалю, М. Козяра, А. Кузика, В. Кухаренка, Ю. Маргуліса, Ю. Машбиця, Л. Мельнікова, П. Образцова, Є. Полат, І. Роберт, І. Рубан, С. Сисоєвої, П. Стефаненка, Н. Тализіної, О. Тихомирова, С. Трапезникова, А. Шматко, Г. Щербак та ін.

У дослідженнях і публікаціях цих та інших учених започатковано розв'язання нашої проблеми; на них ми будемо спиратися у своїй статті.

Мета статті – визначити організаційно-педагогічні умови застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. У наш час у науці відсутній однозначний підхід до визначення понять «компетентність», «професійна компетентність». Учені визначають професійну компетентність як певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, як оволодіння людиною здатністю й уміннями виконувати визначені професійні функції (А. Маркова); як професійну готовність і здатність суб'єкту праці до виконання задач і обов'язків щоденної діяльності (К. Абульханова); як наявність спеціальної освіти, глибокої загальної й спеціальної ерудиції, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки (В. Зазикін та А. Чернишова); як потенційну готовність розв'язувати задачі зі знанням справи (П. Симонов). На думку науковців, показниками професійної компетентності є загальна сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь і навичок; уміння правильно їх застосувати під час виконання своїх функцій; знання й прогнозування можливих наслідків певних дій; результат праці людини; практичний досвід; гнучкість методу; критичність мислення; а також професійні позиції, індивідуально-психологічні якості й акмеологічні інваріанти.

Найбільше визначень професійної компетентності, безумовно, стосуються досліджень у галузі професійної педагогічної компетентності. Так, Н. Кузьміна окреслює її як сукупність таких компонентів: спеціальна компетентність; методична компетентність у галузі способів формування

знань, умінь і навичок учнів; психолого-педагогічна компетентність; рефлексія професійної діяльності. Під професійною компетентністю, А. Хуторський розуміє сукупність ключових, базових і спеціальних компетентностей. Ключові компетентності – компетентності, необхідні для будь-якої професійної діяльності, пов'язані з успіхом особистості. Базові компетентності відображають специфіку педагогічної діяльності в межах вимог до системи освіти. Спеціальні компетентності, на думку вченого, відображають специфіку конкретної предметної та надпредметної сфер професійної діяльності. Для визначення змісту кожної з компетентностей необхідна структура, обумовлена їх спільними функціями та роллю в освіті [5].

Ураховуючи результати наукових досліджень І. Беха, І. Зязюна, В. Крижко, Є. Павлютенкова, Н. Кузьміної, А. Маркової, І. Міщенко та ін. щодо структури професійної компетентності, можна виділити такі компоненти професійної компетентності майбутнього вчителя: мотиваційно-ціннісний, змістовий, діяльнісний, особистісний і дослідницько-рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує формування професійної спрямованості майбутнього вчителя, як педагога та як фахівця і включає мотиви, цілі, потреби в професійному навчанні, удосконаленні, самовихованні, саморозвитку. Він передбачає наявність інтересу до професійної діяльності, який характеризує потребу особистості в знаннях, оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності.

Змістовий компонент професійної компетентності будується на основі класифікації змісту тематичних областей загальноосвітньої, психолого-педагогічної й предметної підготовки та зв'язків між ними, створюючи структурну модель професійної підготовки.

Діяльнісний компонент професійної компетентності характеризується: сукупністю професійних умінь (гностичних, комунікативних, організаційних, дидактичних, проєктивних, конструктивних, управлінських); якостей, що зумовлює ефективність реалізації відповідних професійних функцій.

Істотне значення для продуктивної професійної діяльності майбутнього вчителя має особистісна складова професійної компетентності. Так, А. Деркач і Н. Кузьміна, визначаючи професійно важливі якості особистості як «прояв психологічних особливостей особистості, необхідних для засвоєння спеціальних знань, здібностей і навичок, а також для досягнення суспільно прийнятної ефективності в професійній праці», вважають, що такі якості містять у собі «інтелектуальні (мислення), моральні (поведінка), емоційні (почуття), вольові (здатність до самоврядування), організаторські (механізм діяльності) властивості». При цьому особливе значення для здійснення

професійної діяльності має не стільки рівень вираження цих окремих важливих властивостей особистості, скільки їх тісні й позитивні взаємозв'язки, завдяки яким виникає процес їх взаємопосилення [3, 51].

Дослідницько-рефлексивний компонент професійної компетентності припускає розробку функціональної моделі професійної підготовки, яку передбачається будувати на основі виділення функцій структурних компонентів у забезпеченні цілісності професійної компетентності. Цілісність і рівень професійної компетентності проявляється в рівні сформованості професійного педагогічного мислення майбутніх учителів інформатики [3, 52].

Професійна компетентність майбутнього вчителя забезпечується сформованістю вказаних компонентів. Становлення кожного компоненту пов'язане з формуванням його характеристик і властивостей як частини цілісної системи.

У своїй статті ми прагнемо показати, що для формування професійної компетентності майбутнього вчителя доцільно й ефективно буде використовувати засоби інформаційно-комунікаційних технологій.

Поняття «інформаційно-комунікаційні технології» (ІКТ) не є однозначним. Узагалі ІКТ можна визначити як сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, які використовуються для забезпечення процесу комунікації та створення, поширення, збереження й управління інформацією. Іншими словами, ІКТ складається з інформаційних технологій (ІТ), а також телекомунікацій, медіа-трансляцій, усіх видів аудіо й відеообробки, передачі, мережевих функцій управління й моніторингу.

До сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання належать Інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники й підручники, системи дистанційного навчання (системи комп'ютерного супроводу навчання) та ін.

1. Інтернет – це джерело інформації, корисної з точки зору навчальної діяльності, її аналізу й оцінювання. Доступ до Інтернету надає можливість майбутньому вчителю підвищити рівень підготовки, якість знань і мотивацію.

2. Мультимедійні програмні засоби використовуються для імітації складних реальних процесів, ситуацій, візуалізації абстрактної інформації за допомогою динамічного представлення процесів, демонстрації фрагментів передач, фільмів, віртуальних екскурсій тощо.

3. Офісні програмні продукти (текстові та графічні редактори, програми підготовки презентацій, електронні таблиці тощо (тобто те, що входить у

пакет програм комп'ютера) використовуються для підготовки навчально-методичного матеріалу (шаблонів, діаграм, таблиць, презентацій) та для подання результатів виконання завдань у електронному вигляді.

4. Електронні підручники й посібники, системи дистанційного навчання є корисними для організації дистанційної форми навчання й електронної методичної підтримки навчання в класі.

Використання засобів ІКТ у навчальному процесі майбутніх учителів сприяє збільшенню інтересу та підсиленню мотивації навчання; надає можливості використання різних способів подання інформації; дозволяє активно включити студентів у навчально-виховний процес, зосереджує їхню увагу на найбільш важливих аспектах матеріалу; організовує психологічно спокійну роботу; дає змогу використовувати під час занять значні обсяги інформації (інформаційні мережі, бази даних тощо); потребує постійного підвищення кваліфікації педагогічних працівників, відповідного обладнання й удосконаленого методичного та програмного забезпечення.

У структурі професійної компетентності педагога вчені виділяють предметно-методичну, психолого-педагогічну, загальнонаукову та ІКТ-компетентність. Виділення ІКТ-компетентності як окремої складової професійної компетентності педагога обумовлено активним використанням ІКТ у всіх сферах людської діяльності, в тому числі й у освіті [6].

Під ІКТ-компетентністю студентів розуміємо свідоме володіння студентами складовими навичками ІКТ-грамотності для розв'язання питань навчальної діяльності.

При цьому акцент робиться на сформованості узагальнених пізнавальних, етичних і технічних навичок. При цьому ІКТ-грамотність визначає, якими навичками й уміннями має володіти студент для виконання такої діяльності:

- визначення інформації – здатність використовувати інструменти ІКТ для представлення інформації;
- доступ до інформації – уміння інтегрувати та представляти інформацію;
- оцінювати інформацію – уміння робити судження про якість, важливість, користь і ефективність інформації;
- створення інформації – уміння генерувати інформацію, адаптувати, застосовуючи, проектувати, розробляючи її;
- повідомлення інформації – здатність певним чином передавати інформацію у середовищі ІКТ [1, 100].

Як показав аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, для ефективного використання засобів ІКТ у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів необхідно створити відповідні умови: забезпечити навчально-виховний процес відповідним технічним обладнанням, створити й забезпечити функціонування внутрішньої мережі – Інтранету; розробити й упровадити електронні посібники, електронні навчально-методичні комплекси, що забезпечують формування професійних знань майбутніх учителів за принципами диференціації, індивідуалізації навчання; будувати навчальний процес із застосуванням інноваційних технологій на базі інтегрованих методик, шляхом упровадження сучасних ІКТ (модульне, дистанційне навчання, мобільне навчання робота в Інтернеті й Інтранеті тощо); організувати систему підвищення кваліфікації викладачів у галузі ІКТ. Одним із перспективних шляхів вирішення другої з означених проблем доцільно, на нашу думку, розглядати розробку й упровадження в навчально-виховний процес професійно орієнтованих засобів ІКТ.

Висновки. Упровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій у процес підготовки майбутніх учителів є ефективним засобом формування їх професійної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кадемія М. Ю. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності у студентів педагогічного вищого навчального закладу / М. Ю. Кадемія // Психолого-педагогічні аспекти формування національної еліти. – 2010. – Вип. 1. – С. 98–103.
2. Маркова А. К. Психологія професіоналізму / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
3. Сікора Я. Б. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики / Я. Б. Сікора // Професійна підготовка вчителів в умовах упровадження кредитно-модульної системи : матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції / редкол. : В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, О. В. Караман та ін. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2007. – С. 49–53.
4. Ткаченко Т. Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності фахівців безпеки життєдіяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій / Т. Ткаченко // Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців. Наукові записки. Серія : Педагогіка. – 2009 – № 3 – С. 114–118.
5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М. : ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.
6. Чернікова Л. А. Сутність поняття ІКТ-компетентності педагога / Л. А. Чернікова // Комп'ютерна грамотність вчителів з точки зору стандартів ЄС : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Полтава, 18–20 листопада 2008 р.). – П. : Полтав. ін-т післядипл. педагог. освіти ім. М. В. Остроградського, 2008. – С. 40–42.

РЕЗЮМЕ

Е. В. Годлевская. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей средствами информационно-коммуникационных технологий.

В статье проанализованы определения понятий «компетентность», «профессиональная компетентность», «информационно-коммуникационные технологии». Исследована структура понятия «профессиональная компетентность учителя». Рассмотрены компоненты профессиональной компетентности будущего учителя: мотивационно-ценностный, содержательный, деятельностный, личностный и опытно-рефлексивный. Определены средства информационно-коммуникационных технологий и их значение в подготовке будущих учителей начальных классов. Выделены педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущего учителя средствами информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, информационно-коммуникационные технологии, ИКТ-компетентность, ИКТ-грамотность.

SUMMARY

K. Godlewska. Formation of professional competence of future teachers of Information and Communication Technologies.

In this article such definitions as competence, professional competence, informational and communicational technology are analyzed. Such components of the professional competence of future teacher as motivational value, meaningful, active, personal, research and reflective are characterized. We study the structure of the concept of teachers' professional competence and the next structural components such as subject-methodological, psychological, educational, general and ICT competence may be highlighted. When we talk about ICT competent students we bear in mind the conscious possession of students the constituents of ICT literacy skills for tackling educational activity. Thus ICT literacy determines which skills a student must possess in order to access, evaluate, and create media messages. The means of informational and communicational technologies are defined. To them belong: Internet technology, multimedia software, office and specialized software, electronic manuals and tutorials systems, distance learning systems (computer support training) and others. Also it is identified their importance in the preparation of future elementary school teachers: they increase the interest and motivation of strengthening education, provide opportunities to use different ways of presenting information, allow you actively include students in the educational process, focus their attention on the most important aspects of the material, organize peaceful mental work, allow you to use during the lesson large volumes of information (informational networks, databases, etc.), require continuous training of teaching staff, appropriate equipment and methodology and improved software. Informational and communicational technologies have highlighted the next pedagogical conditions of professional competence of future teachers. They have to provide the educational process with the appropriate technical equipment, adopt and implement internal network – Intranet, develop and implement electronic textbooks, electronic teaching systems which provide a professional formation of future teachers on the principles of differentiation and individualization of studying, build educational process with the use of innovative technology based on integrated techniques through the introduction of modern ICT (modular, distance learning, Mobile learning on the Internet and Intranet, etc.), organize a system of training for teachers in ICT.

Key words: competence, professional competence, information and communication technology, ICT-expertise, ICT-literacy.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Статтю присвячено сучасним проблемам підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах, вирішення яких безпосередньо пов'язане з якісним оновленням системи навчання. Автор акцентує увагу на інноваціях у навчанні, окреслює їх роль у процесі підготовки сучасного фахівця, розглядає інноваційні підходи до організації самостійної роботи студентів-філологів. На основі аналізу дидактичної й психологічної літератури висвітлює їх значення для підвищення ефективності професійної підготовки, формування й розвитку тих якостей особистості, які забезпечують становлення фахових компетентностей майбутніх учителів-словесників.

Ключові слова: інновації, підходи до навчання, особистісно зорієнтований підхід, діяльнісний підхід, когнітивно-комунікативний підхід, компетентнісний підхід.

Постановка проблеми. Сучасна педагогічна сфера перебуває на етапі переосмислення усталених традиційних підходів до організації процесу навчання у вищій школі, що є природньою реакцією освіти на загальні тенденції розвитку нашої держави. Зміни в суспільному житті України зумовлюють нові вимоги до професійних знань, умінь і навичок особистості, а це, у свою чергу, стимулює інновації в процесі підготовки майбутніх фахівців. Саме запровадження інновацій у навчання покликане формувати готовність особистості до динамічних змін у соціумі, за рахунок розвитку нестандартного мислення, творчих здібностей, соціально-адапційних можливостей. Одним із видів навчання, що потребує пошуку нових моделей, є самостійна робота студентів, яка останнім часом починає займати провідні позиції у професійному становленні фахівців різних галузей, зокрема вчителів-словесників.

Аналіз актуальних досліджень. У науковій літературі висвітлюються різні дидактичні аспекти самостійної роботи студентів: розглядається її сутність (В. Козаков, А. Молибог, П. Підкасистий, М. Солдатенко й ін.), планування й організація (І. Дроздова, Б. Єсипов, О. Малихін, Л. Онучак й ін.), керування самостійною роботою й контроль за її результатами (І. Андреева, В. Буряк, К. Єсипович, Л. Жарова й ін.) тощо.

Варто зауважити, питання, що стосуються організації самостійної роботи студентів-філологів з урахуванням освітніх інновацій, ще перебувають на периферії наукових теренів, хоч останнім часом окремі проблеми висвітлюються в наукових розвідках І. Бондар, М. Макарової, О. Мартинюк, М. Смирнової. Базою для вивчення потенціалу різних нововведень у

процесі самостійної роботи є дослідження І. Богданової, І. Дичківської, І. Первіна, О. Пехоти, О. Пометун й інших.

Мета статті полягає в обґрунтуванні інноваційних підходів до організації самостійної роботи студентів-філологів у процесі вивчення лінгвістичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. На кожному етапі свого розвитку освіта намагається модернізувати зміст, форми й методи навчання, оптимізувати його так, щоб досягти найкращих результатів у певних суспільно-економічних умовах. Усе це вимагає нового бачення процесу навчання з точки зору продуктивності й ефективності відповідно до потреб суспільства, тобто такої його організації, яка збільшує працездатність суб'єктів навчальної діяльності, їх активність, творчість, самостійність. У зв'язку з чим у дидактиці, лінгводидактиці відбувається постійний пошук інноваційних форм, методів, підходів тощо з метою інтенсифікації цього процесу.

Аналіз наукових студій (І. Богданова, М. Бухаркіна, І. Дичківська, М. Кларін, О. Полат та ін.) дозволяє стверджувати, що інновації в дидактиці співвідносяться не стільки з часовими, скільки з якісними змінами. З цього приводу М. Кларін слушно зауважує: «Поняття “інновації” належать не просто до створення чи розповсюдження нового, але й до таких змін, які носять суттєвий характер, супроводжуються змінами в способах діяльності й стилі мислення» [3, 3]. Інноваційне навчання дослідниками трактується «як процес і результат навчальної та освітньої діяльності, що стимулює новаторські зміни в культурі, соціальному середовищі» [1, 4]. Його специфіка полягає у відкритості, здатності до передбачення результатів, налаштованість на конструктивні дії в різних ситуаціях.

З огляду на сутнісні ознаки нововведень у процесі самостійної роботи вони можуть відображатись як у формі навчальної діяльності студентів (парна, групова, індивідуальна), так і в результатах пошуку нових моделей навчання (якісне оновлення системи навчання).

Платформою для побудови такої моделі є підходи до організації самостійної роботи у вищій школі. У дидактиці підхід розглядається як певна стратегія навчання, вихідна концептуальна позиція, що пов'язана із суспільними настановами для суб'єктів навчання – студентів і викладачів. Згідно з ними визначаються зміст, принципи, методи, прийоми, форми роботи. Підходи до навчання можуть бути загальнодидактичні, у яких відображаються тенденції сучасної освіти, і спеціальні, що показують специфіку окремої галузі. У процесі організації самостійної роботи майбутніх учителів-словесників важливо враховувати як загальнодидактичні підходи, так і лінгводидактичні.

Розглянувши розвідки вчених (О. Біляєва, Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Донченко, С. Карамана, Л. Паламар, М. Пентилюк, Т. Симоненко, І. Хом'яка та ін.), у яких теоретично обґрунтовано актуальні для сьогодення підходи до навчання мови в різних закладах освіти, у тому числі й вищих, самостійну роботу студентів-філологів необхідно планувати й організовувати на ґрунті **особистісно зорієнтованого, діяльнісного, когнітивно-комунікативного, компетентнісного підходів**.

Особистісно зорієнтований підхід посідає чільне місце в освітній сфері починаючи з 80–90 років ХХ століття у зв'язку з упровадженням особистісно зорієнтованого навчання, ключові положення якого розкриваються в дослідженнях А. Амонашвілі, І. Беха, О. Бондаревської, Б. Гершунського, В. Давидова, П. Каптерева, І. Підласого, О. Полат, С. Сисоєвої, О. Савченка, А. Хуторського, І. Якиманської та ін.

У центрі самостійної роботи на засадах особистісно орієнтованого підходу знаходиться студент як цілісна особистість – «сукупність певних здатностей, готовностей, властивостей» [2, 8], розвиток яких може відбуватися лише в діяльності. «Психіка людини не тільки проявляється, але й формується в діяльності, соціальній за своєю природою, поза природою вона розвиватися не може. У формі нейтрально-пасивного сприйняття не можна сформулювати ні міцних знань, ні глибоких переконань, ні гнучких умінь», – зазначають учені [5, 118].

Особистісно орієнтоване навчання має діалогічний характер і будується на партнерстві й суб'єкт-суб'єктних відношеннях. Суб'єктність студента передбачає здатність учитися самостійно, «учити себе». Важливе значення для розвитку й удосконалення такої здатності має самостійна робота, яка вважається вищою формою навчальної діяльності. У її процесі студент виступає як джерело й регулятор власного професійного зростання й становлення.

Сутність окресленого підходу досить повно розкриває І. Якиманська: «В основі його лежить визнання індивідуальності, самотності, самоцінності людини, її розвитку не як «колективного суб'єкта», а перш за все, як індивіда, наділеного своїм суб'єктивним досвідом» [7, 184].

Особистісно зорієнтований підхід відповідає природі самостійної роботи. Він спрямований на організацію навчальної діяльності, яка стимулює внутрішній потенціал кожного студента й має на меті саморозвиток його здібностей. При врахуванні особистісно зорієнтованого підходу самостійна робота стає тим середовищем, яке забезпечує розвиток студента як цілісної особистості. У цьому середовищі навчання будується на партнерстві, співпраці, суб'єкт-суб'єктних відносинах і спрямовується на розкриття й

поповнення потенціалу особистості. З цією метою в процесі організації самостійної роботи моделюються «ситуації розвитку особистості», що ставлять студента в нові умови, трансформують його звичний хід життєдіяльності та вимагають нової моделі поведінки - конструювати, здобувати, генерувати знання [7, 178–179; 10, 15]. У межах нашого дослідження такі ситуації змушують майбутнього вчителя-словесника самостійно мислити, знаходити шляхи й способи здобування лінгвістичних знань, оцінювати отримані результати, усвідомлювати їх значення для особистісного розвитку й професійного становлення.

Самостійна робота наповнюється особистісним сенсом, студент займає позицію суб'єкта навчання, осмислює й переосмислює свої знання, виступає активним діячем (творцем) процесу навчання, вибудовує власну траєкторію професійного становлення.

У цьому плані особистісно зорієнтований підхід знаходиться в тандемі з **діяльнісним**, основоположниками якого вважають у психології С. Рубінштейна й О. Леонтьєва, у дидактиці П. Гальперіна. Цей підхід ґрунтується на розумінні життя людини як певної «сукупності, точніше системи діяльностей, що змінюють одна одну» [6, 181] – ігрова, навчальна, трудова, громадська тощо. Саме діяльність як спосіб буття людини є одним із чинників розвитку особистості. «У праці, грі й навчанні – у всіх разом і в кожному з них по-своєму і проявляється, і формується особистість», – зазначав С. Рубінштейн [9, 510].

Визнання навчання діяльністю є цінним тим, що його акценти змінюються в бік активності й самостійності студентів. Причому останні не просто накопичують знання, а оволодівають способами дії з ним, вивчають досвід його застосування попереднім поколінням, і на цій основі набувають власний досвід, розвивають здатність самостійно й усвідомлено оперувати ним з певною метою, тобто формують компетентності, необхідні для майбутньої професійної діяльності.

Лінгводидакти, визначаючи роль діяльнісного підходу в мовній освіті, пов'язують його, передусім, із включенням особистості в різноманітні види мовленнєвої діяльності, яка реалізується в процесі комунікації (Т. Донченко, О. Горошкіна, С. Караман, Г. Михайловська, А. Нікітіна, М. Пентиліук, Т. Симоненко). У зв'язку з цим послуговуються терміном комунікативно-діяльнісний підхід. Нам імponує цей термін, оскільки, з одного боку, у процесі самостійної діяльності студент-філолог активно здобуває знання й презентує його через різні види мовленнєвої діяльності, з іншого – саме здобуті лінгвістичні знання забезпечують якість мовленнєвої комунікації.

Самостійна робота як специфічна навчальна діяльність, охоплює систему пізнавальних дій, спрямованих не тільки й не стільки на отримання знань, скільки на вивчення чужого й набуття власного досвіду їх застосування, засвоєння системи уявлень про світ, інших людей, про себе й свою діяльність. Особистісно зорієнтований і діяльнісний підходи тісно пов'язані з компетентнісним, оскільки останній ґрунтується на особистості студента й може бути реалізованим тільки в процесі виконання ним певного комплексу дій.

Компетентнісний підхід передбачає спрямування освітнього процесу на формування й розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. «Діяльність людини, зокрема й засвоєння будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, що їх виконує людина. Виконуючи ці дії, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває компетентність у тій чи іншій життєвій сфері. Якщо сфера життя, у якій людина відчуває себе здатною ефективно функціонувати (тобто компетентною), є достатньо широкою, йдеться про так звані «ключові» чи життєві компетентності. Якщо ж компетентність поширюється на вузьку сферу, наприклад, у рамках певної наукової дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність» [4, 17].

У вітчизняній дидактиці концепцію компетентнісного підходу обґрунтовано Н. Бібік, О. Локшиною, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Л. Таращенко, С. Трубачовою під час розроблення міжнародного проекту «Освітня політика та освіта “рівний – рівному”». У лінгводидактиці значення цього підходу розкривається в роботах А. Богуш, О. Кучерук, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко й ін. На думку вчених, саме сформовані компетентності є «тими індикаторами», що дозволяють визначити готовність особистості до активної участі в житті суспільства.

Застосування означеного підходу під час самостійної роботи дає можливість трансформувати отримані знання, уміння й навички в суб'єктивні надбання, які можна виміряти, скерувати навчальну діяльність студентів-філологів на здобуття досвіду застосування цих надбань, усвідомлення потреби в них для професійної реалізації.

Серед компетентностей, яких мають набути майбутні вчителі-словесники, одне з центральних місць посідає лінгвістична. Вона базується на засвоєнні наукових знань про мову, що є складним пізнавальним процесом, унаслідок якого студенти сприймають, осмислюють і організують свій досвід, оцінюють його та користуються ним. Це обумовлює актуальність ще

одного підходу – **когнітивно-комунікативного**, який виник на основі синтезу комунікативної й когнітивної методик, запропонованих М. Пентилюк, О. Горошкіною, А. Нікітіною [8]. Основним категоріальним поняттям цього підходу є концепт – «глибинне значення розгорнутих змістових структур тексту», яке репрезентується словом, словосполученням, реченням, текстом. У концепті відображаються комунікативні мотиви й прагнення мовців. Оволодіння концептами – це оволодіння мовними одиницями як засобами пізнання й відображення навколишнього світу.

Особливості побудови навчання мови на основі когнітивно-комунікативного підходу висвітлюються в роботах зарубіжних і вітчизняних учених Н. Арутюнової, Г. Барабанова, І. Бім, Л. Босова, В. Дем'янкова, О. Кубрякової, О. Селіванової, С. Шатілова, А. Johns й інших.

Згідно з означеним підходом самостійна робота, спрямована на формування лінгвістичної компетентності розглядається як складний когнітивний процес, що протікає у свідомості людини, пов'язаний з появою й становленням знань про мовні одиниці, формуванням понять про них, усвідомленням їх ролі в пізнанні й перетворенні навколишнього світу й себе самого.

Застосування когнітивно-комунікативного підходу під час організації самостійної роботи забезпечує інтенсифікацію навчального процесу, стимулює мовленнєво-розумову активність студентів, сприяє формуванню в них лінгвістичного концепту.

Висновки. Розглянуті підходи мають великий потенціал для підвищення ефективності самостійної роботи студентів-філологів. Вони є тим підґрунтям, яке здатне якісно оновити процес навчання, спрямувати його на покращення результатів професійної підготовки, оскільки змінюють логіку навчальної діяльності, механізми впливу на студентів. Їх урахування дасть можливість побудувати систему самостійної роботи, яка забезпечуватиме формування й розвиток необхідних компетентностей майбутніх учителів-словесників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 174 с.
3. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995 – 176 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

5. Кулюткин Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. – Самара : СамГПУ, 2002. – 400 с.

6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

7. Личностно-ориентированное обучение: Хрестоматия для студентов гуманитарного ф-та высших учебных заведений / сост. Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. – М. : СГУ, 2005 – 263 с.

8. Пентилюк М. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово: Українська мова й література в навчальних закладах. – 2004. – № 8. – С. 5–9.

9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; послесл. К. А. Абдульхановой-Славской, А. В. Брушлинского. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 705 с.

10. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : «Питер», 2001. – 544 с.

РЕЗЮМЕ

И. Н. Ковтун. Инновационные подходы к организации самостоятельной работы студентов-филологов.

Статья посвящена современным проблемам подготовки педагогических кадров в высших учебных заведениях, решение которых непосредственно связано с качественными изменениями системы образования. Автор акцентирует внимание на инновациях в обучении, рассматривает их роль в процессе подготовки современного специалиста, определяет инновационные подходы к организации самостоятельной работы студентов-филологов. На основании анализа дидактической и психологической литературы раскрывает их значение для повышения эффективности профессиональной подготовки, формирования и развития тех качеств личности, которые благотворно содействуют формированию профессиональных компетентностей будущих учителей-языковедов.

Ключевые слова: инновации, подходы к обучению, личностно ориентированный подход, деятельностный подход, когнитивно-коммуникативный подход, компетентностный подход.

SUMMARY

I. Kovtun. Innovative approaches to the organization of students philologists' independent work.

The article is devoted to the questions of organization of students-philologists' independent work. The new approaches to the process of the future Ukrainian teachers' training (personality-oriented, action, cognitive and communicative, competence approaches) are presented in the article.

According to the personality-oriented approach, a student as an integrative personality with the certain qualities and characteristics is in the centre of teaching process in higher educational institutions. The main thing in the future teachers' training is to provide necessary conditions for developing and forming the professional qualities of student's personality.

Action approach is based on understanding the teaching as one of the types of man's activity that has influence on the student's psyche and forms some personal qualities. According to this approach, a student becomes a subject of teaching and the active participant as well. The result of educational activity depends on him.

In the frames of cognitive and communicative approach, knowledge is the basis of developing student's personality and behaviour. This approach is grounded on the «concept» notion that is a substantial part of word mark which reflects person's motives and aspirations. The acquirement of the concept is to master the language units as a means of

cognition and reflection of the environment. Therefore, during the independent work, the cognitive processes in the student's mind are paid great attention.

Competence approach is directed at forming the future teachers' basic competence during the training period. A student must not only study and acquire linguistic information but also will learn to use it rationally in different situations of professional communication.

On the basis of scientific literature analysis, the conclusion is drawn about the importance of these approaches and necessity of their usage in the process of students-philologists' teaching.

Key words: *independent work, pedagogical approaches, personality-oriented approach, action approach, cognitive and communicative approach, competence approach.*

УДК: 378.147:316.774-057.875

В. В. Костюк

Запорізький національний університет

ПОРТФОЛІО У ПРОФЕСІЙНІЙ ЖУРНАЛІСТСЬКІЙ ОСВІТІ

У статті розглядаються особливості використання портфоліо у професійній журналістській освіті. Запропоновано види портфоліо та структуру кожного з них. Матеріали, зібрані в портфоліо, відображають інформацію про студента, його навчальні, професійні, наукові досягнення, накопичений досвід соціального життя, міжособистісні контакти, інтереси. Подається також самооцінка власної діяльності, плани в обраній професії, шляхи й засоби їх реалізації. Обґрунтовано важливість застосування портфоліо як педагогічної технології і як засобу, що закладають основи гармонійного професійного розвитку фахівців, сприяють творчій самореалізації студентів-журналістів і їх прозорому входженню на сучасний ринок праці.

Ключові слова: *педагогічні технології, професійна підготовка, журналістська освіта, портфоліо, навчання, практика, методика викладання у вищій школі.*

Постановка проблеми. Технологія професійної підготовки журналістів постійно вдосконалюється, адже суспільні трансформації потребують нового підходу до фахової діяльності як педагога вищої школи, так і спеціаліста медіасфери.

Якби процес формування фахівця являв собою безпосереднє засвоєння особливостей професійної діяльності, не виникало б потреби в методиці викладання відповідних дисциплін. Достатньо було б скласти рекомендації типу: що треба знати і чому навчити. Звичайно, без переліку знань і вмінь у цій справі не обійтись. Однак, чому так буває: студенти одного і того самого професора чи доцента, навіть за умови успішного проведення лекцій чи практичних занять, виявляють різний рівень засвоєння навчального матеріалу?

На наш погляд, основною причиною цього є не невміння студента вчитись, а складність його особистісної структури, що не враховується в навчальному процесі. Однією з причин такого стану є те, що викладачі факультетів журналістики не готові до професійної діяльності, оскільки не

мають досвіду педагогічної роботи. Саме тому з метою власного психологічного захисту вони розширюють теоретичну частину прикладної журналістики. Отже, навчально-виховний процес у вищій школі потребує таких методик, які б сприяли впровадженню особистісного підходу до студентів. Вважаємо, що портфоліо є однією з таких педагогічних технологій, використання яких дає можливість студенту ефективно планувати й оцінювати процес та результати власного навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Семантика цього іншомовного слова – «портфель для зберігання окремих сторінок документів, креслень тощо, а також зразків робіт митця» [4, 1129]. Цим терміном ще в епоху середньовіччя називали альбоми, папки, в яких були зібрані творчі досягнення художників, архітекторів, представників інших видів творчої діяльності. Сьогодні портфоліо в активному вжитку фотографів, модельєрів, візажистів, рекламістів, дизайнерів.

Метод портфоліо увійшов у нашу методичну скарбничку із США, де був започаткований у вісімдесятих роках минулого століття. Відповідно до затверджених у 2008 році Міністерством освіти і науки України «Загальних критеріїв оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти» портфоліо було запроваджено в якості інструменту оцінювання навчальної діяльності учнів. Свідченням активного впровадження цього методу в навчальну практику є і реалізація Проекту Ради Європи в Україні – Європейське мовне портфоліо.

Вітчизняні й зарубіжні вчені досліджували різні аспекти функціонування методу портфоліо як у загальноосвітній, так і вищій школі. Особливості впровадження портфоліо як засобу оцінювання навчальних досягнень і розвитку учня розглядали О. Глазова, Т. Полонська, А. Фасоля. Використання методу портфоліо в навчальній діяльності студентів різних напрямів підготовки обґрунтували М. Кадемія, О. Луніна, О. Лучанінова, Н. Подлужна.

Незважаючи на масив наукових розробок з означеної теми, єдиного підходу до визначення суті поняття немає. Тому в умовах так званої «портфоліоманії» цей метод уважають і способом фіксації, накопичення й оцінки індивідуальних досягнень студента (школяра) за певний період навчання, і робочою файловою папкою, в якій зібрано інформацію щодо досягнень та набутого досвіду того, хто вчиться. У свою чергу Є. Галицький, Дж. Пейп і М. Чошанов вважають технологію портфоліо не тільки формою контролю та оцінювання навчальних досягнень, але й засобом формування критичного мислення шляхом виконання системи завдань і осмислення їх результатів [1; 2].

Актуальною проблемою на сьогодні є пошук шляхів використання портфоліо у вищій школі, враховуючи специфіку напрямів підготовки та спеціальностей.

Мета статті – визначити особливості застосування портфоліо у професійній журналістській освіті.

Виклад основного матеріалу. За нашим переконанням, успішне вирішення проблеми організації журналістської освіти неможливе, якщо воно опиратиметься на вимоги її відповідності тільки характеру професійної діяльності майбутнього фахівця. Технологічно добре підготовлений журналіст при відсутності широкого кругозору, глибокої ідеологічної та моральної основи не може бути професіоналом. Тому «...професійна освіта – це не тільки передача певних фактів, знань і методик. Це процес навчання моральних норм, завдяки яким професійні стандарти вище власних інтересів професіонала» [3].

Портфоліо надає можливість фіксувати всі аспекти повсякденної праці студента-журналіста, що допомагає тому, хто вчиться, і тому, хто вчить, наочно побачити результати як спільної, так і індивідуальної роботи, порівняти власні успіхи з роботою інших, а також визначити нові цілі та способи їх досягнення. Отже, портфоліо одночасно виконує декілька завдань, зокрема: відстежує професійне зростання студента, дає можливість зіставити власну траєкторію руху з успіхами однокурсників, формує здатність долати перешкоди і труднощі, допомагає сформулювати уявлення про власне «Я», сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості.

Як свідчить практика, найбільш доцільними на факультеті журналістики є такі види портфоліо: предметне; практико-орієнтоване (портфоліо практики); професійне.

Предметне портфоліо фіксує індивідуальні досягнення студента у процесі вивчення ним певної навчальної дисципліни. До нього входять навчальні матеріали, результати успішності за весь період вивчення курсу, самостійні, індивідуальні роботи. Наприклад, портфоліо з дисципліни «Теорія і методика журналістської творчості» включає в себе такі документи: конспекти лекцій із відповідними помітками й напрацюваннями тих, хто вчиться, аналіз прочитаної до практичних занять літератури, курсову роботу, матеріали із засобів масової інформації, що ілюструють певну тему, відгуки про роботу в обласному архіві (як джерелі інформації журналіста), пресрелізи відвіданих заходів, створені студентами і надруковані в пресі матеріали певного жанру.

Усе це передбачає планування студентами як навчальної, так і науково-дослідної діяльності, формує в них уміння організувати свій час і думки, глибоко занурюватись у процес пізнання.

У ході роботи ми дійшли висновку, що ефективно використання портфоліо можливе за умови індивідуального підходу до кожного студента. Невипадково після аналізу записів портфоліо ми давали додаткові індивідуальні завдання для окремих студентів, деякі завдання пропонували виконати декілька разів, наприклад, написання творів різних жанрів, пошук варіантів заголовків для друкованого ЗМІ та інтернет-видання тощо. Усе це сприяло реалізації потенціалу студентів, їх активному творчому самовиявленню.

Портфоліо практики. Згідно професійних стандартів вищої освіти, журналістська практика – обов'язкова складова навчального процесу. Вона забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх журналістів з їх практичною діяльністю в засобах масової інформації, сприяє формуванню творчого ставлення майбутнього спеціаліста до журналістської діяльності, визначає ступінь його професійної здатності й напрям медійної спеціалізації.

Практична діяльність студентів у засобах масової інформації базується на професійних знаннях, опирається на певний теоретичний фундамент, закладений у виші. Під час практики під безпосереднім керівництвом досвідчених працівників редакції і під контролем з боку викладачів кафедри студенти роблять свої перші кроки як журналісти, набувають професійних умінь. Професійні вміння – це знання в дії, результат їх використання в реальній практичній дійсності.

Формування й удосконалення професійних умінь і навичок – це процес, що триває протягом усього періоду навчання у вищому навчальному закладі, а потім у ході самостійної професійної діяльності. Ми вважаємо, що саме портфоліо – це той метод і засіб, який сприяє найбільш ефективній організації практик студентів-журналістів, у ході яких формуються фахові вміння й навички. Портфоліо практики не тільки систематизує доробок кожного студента, а й виявляє його рівень навченості, професійні інтереси, недоліки в знаннях і на підставі цього дає можливість проектувати індивідуальний освітній маршрут.

Для тих, хто навчається на факультеті журналістики Запорізького національного університету зі спеціальності «Журналістика», систему професійної практики становлять такі її види: навчально-ознайомлювальна практика без відриву від навчання (II, III, IV семестри); навчально-ознайомлювальна практика з відривом від навчання (після першого курсу);

навчально-виробнича практика (після другого, третього курсів, сьомий семестр); переддипломна практика студентів п'ятого курсу.

Згідно з такою системою, діяльність студентів поступово ускладнюється від курсу до курсу залежно від мети і завдань навчання на кожному етапі професійного формування, ступеня теоретичної підготовки, а також самостійності майбутніх журналістів у процесі творчої діяльності, рівня загального розвитку й індивідуальних можливостей.

У портфоліо фіксуються назви редакцій засобів масової інформації, зі специфікою діяльності яких студент-практикант ознайомився, а також перелік створених ним матеріалів із визначенням жанру та інших вихідних даних (де і коли опубліковані чи прозвучали в ефірі). Тексти журналістських матеріалів також подаються окремим файлом.

Якісний аналіз портфоліо практики дає можливість визначити не тільки інтерес до того чи іншого виду ЗМІ, але й рівень практичних умінь щодо роботи над різними жанрами. Оцінювання змісту такого портфоліо студента відбувається після завершення кожної практики. Традиційно це проходить у формі презентації, захисту або співбесіди, яка проходить під керівництвом викладача кафедри, що відповідає за проведення практики. Завершується робота над портфоліо практики під час захисту творчої роботи бакалавра.

Кваліфікаційна робота бакалавра – це підсумок входження студента у специфіку журналістської діяльності, це звіт перед собою і державою про рівень засвоєння як теоретичної бази, так і набутих практичних умінь і навичок із фаху. Студентська наукова робота бакалавра – це завершене, науково обґрунтоване і логічно викладене дослідження, обов'язковою складовою якого є журналістські матеріали (газетні та журнальні публікації, теле-, радіоматеріали або матеріали електронних видань) випускника за всі роки навчання чи спеціально підготовлені до захисту. Під час захисту такої роботи презентація матеріалів портфоліо практики дає можливість аналізувати досягнення автора й засвідчити перед державною екзаменаційною комісією про його готовність до професійної діяльності та подальшого навчання. На такі презентації-захисти запрошуються редактори регіональних мас-медіа, журналісти-практики, що дає можливість їм не тільки висловити власні думки щодо творчого доробку бакалаврів-випускників, але й придивитись до них як потенційних працівників ЗМІ.

Факультет журналістики ЗНУ пишається тим, що найкращі його представники працюють у провідних ЗМІ країни та зарубіжжя – близького й далекого. Це свідчить як про потужний потенціал студентів, так і про належний рівень фахової підготовки у вищому навчальному закладі. Закінчивши

бакалаврат, студент-журналіст, маючи в своєму портфоліо сім різноманітних практик, повністю підготовлений до професійної діяльності в медіа.

Усі матеріали портфоліо практики та значна частина з предметного переносяться у професійне портфоліо, активна робота над яким здійснюється на п'ятому курсі. У процесі вивчення курсу «Чинники успішного працевлаштування» випускники освітньо-кваліфікаційних рівнів спеціаліст та магістр формують такий вид портфоліо, метою якого є привернення уваги роботодавців і виокремлення власних конкурентних переваг. Це завершальний етап роботи за такою технологією, саме тому в ньому відображаються успіхи й досягнення студента-фахівця впродовж усього періоду навчання в університеті. Таке портфоліо не є обов'язковим, і тому воно формується всіма випускниками, але оприлюднюється за бажанням студента.

Портфоліо складається із двох частин: перша – перелік досягнень студента за певною формою, друга – комплект документів (грамоти, сертифікати, посвідчення тощо), журналістських матеріалів, які засвідчують ці досягнення. Вважаємо, що основними розділами професійного портфоліо повинні бути такі:

1. Про себе.
2. Мої досягнення.
3. Я у навколишньому світі.
4. Інформація про працевлаштування.

У першому розділі подаються анкетні дані, контактна інформація, фото.

Другий розділ містить, зокрема, такі дані: навчальна діяльність (освіта – який вищий навчальний заклад закінчив, спеціальність, спеціалізація, наявність додаткової освіти; у яких курсах, програмах, семінарах, тренінгах, олімпіадах, стажуваннях із фаху брав участь; рівень володіння іноземною мовою та комп'ютером); наукова діяльність (участь у наукових конференціях, тематика виступів на цих заходах); професійна діяльність (співпраця зі ЗМІ – час і місце практики, перелік матеріалів, що опубліковані чи прозвучали в ефірі).

Інформацію про громадську діяльність у студентські роки розміщуємо у розділі «Я в навколишньому світі». Тут також варто написати про коло своїх інтересів, наявність автомобіля та посвідчення водія.

Останній розділ являє собою звернення до роботодавця, де висловлюються бажання автора портфоліо щодо посади й колективу, в якому б він хотів працювати. Вважаємо, що до цього можна додати думки про бачення ролі і місця журналістики в сучасному житті та власні перспективи у професійній діяльності (житті).

Висновки. Отже, портфоліо (як технологія і як засіб) у системі журналістської освіти забезпечує творчу самореалізацію майбутніх творчих працівників мас-медіа, є ефективним способом оцінювання професійних компетенцій студента-журналіста і його прозорого входу на ринок праці, а також сприяє подальшому гармонійному професійному розвитку спеціаліста. Перспективним напрямом подальшого вивчення проблеми є створення для кафедр журналістики критеріїв оцінювання портфоліо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: Учебно-методическое пособие / Е. О. Галицких. – М. : Академический проект, 2004. – 240 с.
2. Пейп Дж. С. Учебные портфолио – новая форма контроля и оценки достижений учащихся / С. Дж. Пейп, М. А. Чошанов // Директор школы – 2000. – № 1. – С. 75–82.
3. Фукуяма Ф. Що таке соціальний капітал? / Ф. Фукуяма // День. – 2006. – 17 жовтня.
4. The Oxford Encyclopedic English Dictionary / ed. by Pearsal J., Trumble B. – New York : Oxford University Press, 1996. – 1766 p.

РЕЗЮМЕ

В. В. Костюк. Портфолио в профессиональном журналистском образовании.

В статье рассматриваются особенности использования портфолио в профессиональном журналистском образовании. Предложены виды портфолио, их структура. Материалы, собранные в портфолио, отображают информацию о студенте, его учебных, профессиональных, научных достижениях, опыте социальной жизни, межличностных контактах. Подается также самооценка собственной деятельности, планы на избранную профессию, пути их реализации. Обоснована важность применения портфолио как педагогической технологии и средства, которые закладывают основы профессионального развития специалистов, способствуют творческой самореализации студентов-журналистов, их прозрачному вхождению на современный рынок труда.

Ключевые слова: педагогические технологии, профессиональная подготовка, журналистское образование, портфолио, обучение, практика, методика преподавания в высшей школе.

SUMMARY

V. Kostyuk. Portfolio in professional journalistic education.

In the article the research of the peculiarities of the use of portfolio in professional journalistic education is made, which brings something new in the native method of teaching. In our methodological treasury it entered in the eightieth of the XX century from the USA. Firstly the method of portfolio was used at general school – since 2008, by the regulation of Department of education and science of Ukraine, it is acknowledged as an instrument of evaluation of students' achievements. Present days portfolio is actively used at higher school. The analysis of theoretical researches of native and foreign research workers show the variety of their opinions on the role and place of portfolio: it is considered as the method of fixing and evaluation of achievements of student, portfolio, as CV (civil information) of a young specialist before an employer. The use of portfolio in professional journalistic education testifies the introduction in educational process of higher school of method, which helps in introduction of the personality approach to the students.

There are different types of portfolio (subject, practical portfolio, professional) and structures of each of them. Materials, collected in portfolio, represent information about a

student (application information, pictures), his educational, professional, scientific achievements (what educational establishment graduated from, speciality, specialization; presence of additional education; in what courses, programs, seminars, trainings, olympiads took part; level of domain a foreign language, computer; scientific activity; collaboration with mass media, list of ready and published materials in the media), accumulated experience of social life (what social work executed), interpersonality contacts, interests. Here is also present a self appraisal of own activity, plans in a selected profession, ways and instruments of their realization (it can be addressed to the employer, in which the desire of author is described in relation to position and collective in which he wants to work). The importance of application of portfolio as pedagogical technology and like an instrument, that mortgage bases of harmonious professional development of specialists, helps in creative self-realization of students-journalists and their transparent entrance to the modern trade of job is grounded.

Perspective direction of subsequent study of the problem is creation for the departments of journalism the criteria of evaluation of portfolio.

Key words: *pedagogical technologies, professional preparation, journalistic education, portfolio, studies, practice, teaching method at higher school.*

УДК 378. 14

У. В. Понзель

Мукачівський державний університет

ПРОБЛЕМА ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті розглядається питання про особливості педагогічної підготовки майбутнього педагога з урахуванням інтердисциплінарності. Обґрунтовано чинники, які забезпечують високу якість освіти, та завдання, які ставляться перед викладачем вищої школи; систематизовано вимоги до педагогічної діяльності. Обґрунтовано рівні продуктивної педагогічної діяльності; функції викладача у процесі професійного становлення. Розкрито особливості педагогічної та інформаційної культури викладача в підготовці майбутнього педагога. З'ясовано, що педагогічна культура є частиною загальнолюдської культури, відображає духовні й матеріальні цінності освіти та виховання, інтегрує історико-культурний педагогічний досвід і регулює сферу педагогічної взаємодії.

Ключові слова: *підготовка викладача, педагогічна діяльність, педагогічна культура, інформаційна культура, інтердисциплінарний підхід, рівні педагогічної діяльності, творчість, функції викладача.*

Постановка проблеми. Освіта, особливо вища, виступає як основний компонент культурного соціально-економічного й екологічного стійкого розвитку людства, оскільки суспільство все більше і більше потребує знань. Ще в кінці минулого століття в світі прийшли до консенсусу відносно того, що будь-якому суспільству необхідний оновлений процес освіти для вирішення завдань, пов'язаних із забезпеченням інтелектуальної незалежності, виробництвом і просуненням нових знань, підготовкою й формуванням відповідальних та освічених громадян і висококваліфікованих спеціалістів, без яких неможливий ні економічний, ні соціальний, ні культурний, ні

політичний прогрес, що є актуальним і у XXI столітті. В Україні відбувається становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії та практиці. Нова соціально-економічна ситуація в нашій країні потребує спрямування діяльності вищої школи на задоволення потреб особистості в знаннях, які б дозволяли адаптуватися в сучасному багатоаспектному технологічно-інформаційному середовищі, що, насамперед, вимагає належного високопрофесійного кадрового забезпечення освітньої галузі, впровадження науково-обґрунтованої підготовки педагогічного персоналу для вищої школи.

Пріоритетна увага при формуванні вищої освіти в Україні має надаватися підготовці нової генерації педагогічних кадрів – національної еліти, здатної трансформувати в собі нову освітньо-світоглядну парадигму національно-державного творення, гуманістичного відродження самоцінності особистості вихованця на основі інтердисциплінарного підходу, що є одним із завдань професійної підготовки педагогічних кадрів [9, 32].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми педагогічної підготовки викладача вищої школи були предметом наукового пошуку вітчизняних і зарубіжних учених, серед яких С. Вітвицька [1], В. Гриньова [2], Д. Герцюк [3], В. Краєвський [4], Н. Кузьміна [5], А. Кузьмінський [6; 7], О. Мороз [9] та ін. У дослідженнях, присвячених проблемі підготовки майбутнього фахівця до педагогічної діяльності, особливе значення надається організації науково-дослідної роботи студентів (О. Мороз, В. Сластьонін, Н. Філіпенко), формуванню в них умінь проектувати, конструювати (В. Бондар), розвитку самодіяльності й самовихованню (В. Андреев, Л. Попов), використанню дидактичних ігор у навчальному процесі (Н. Посталюк), створенню педагогічних умов індивідуалізації професійної підготовки (О. Пехота), інтенсифікації навчання у вищому навчальному закладі (Н. Кичук). Однак майже відсутні дослідження проблеми педагогічної підготовки на основі інтердисциплінарного підходу, що в контексті європейської інтеграції є важливим чинником ефективності вищої школи загалом.

Метою статті є розкриття особливостей професійної підготовки майбутніх педагогів з урахуванням інтердисциплінарного підходу.

Виклад основного матеріалу. Сучасні українські дослідження свідчать, що основними чинниками, які забезпечують якість освіти, є:

1) професійна підготовка суб'єктів викладання, їхні особистісні якості (порядність, відповідальність, принциповість, толерантність тощо);

2) навчально-методичне забезпечення процесу підготовки (навчальні посібники, методичні розробки);

3) наявність системи контролю й оцінювання викладання, рівня знань суб'єктів навчання, що відповідає сучасним вимогам;

4) застосування в навчально-виховному процесі сучасних освітніх технологій (активних методів навчання, інтернет-технологій тощо);

5) залучення суб'єктів навчально-виховного процесу до науково-дослідницької діяльності;

6) відповідність програм навчальних дисциплін сучасним вимогам;

7) контакти з провідними іноземними фахівцями;

8) належне матеріально-технічне забезпечення навчального процесу;

9) забезпечення науковою літературою навчальних закладів;

10) використання матеріалів психолого-соціологічних та інших досліджень;

11) спрямованість викладання на формування соціальних якостей сучасного фахівця;

12) стимулювання самостійної роботи суб'єктів навчання тощо [6, 234; 10, 23].

Урахування зазначених чинників забезпечує ефективну професійну підготовку, формування творчої особистості майбутнього випускника, його морального й творчого потенціалу, досягнення нового стану того, хто навчається, – потреби в постійному самовдосконаленні й набутті знань, умінь і навичок, освоєнні загальної і професійної культури. А це, у свою чергу, породжує затребуваність кадрового потенціалу викладачів-предметників, викладачів-творців, викладачів-майстрів. Зміни в організації вищої освіти обумовлюють проблему підготовки кадрового педагогічного потенціалу.

Викладачі ВНЗ виступають однією з основних професійних груп, на яку суспільство покладає два надзвичайно важливі та взаємопов'язані завдання:

1) збереження, примноження і трансляція культурного й науково-технічного здобутку суспільства та цивілізації в цілому;

2) соціалізація особистості на відповідному етапі її формування, пов'язаної з отриманням професійної підготовки, яка вимагає вищого професійного рівня [9, 67].

Професійна діяльність викладача вищої школи багатоаспектна, вона охоплює наукові пошуки, суто викладацьку діяльність, методичну роботу, виховний та організаційний вплив на студентство, самовдосконалення. Викладач є публічною особою, усе, що він робить, є відкритим для

спостереження студентів і їх оцінки. У кожному з напрямів діяльності виявляється або формальне ставлення викладача до неї, або його прагнення здійснювати роботу на якісному рівні. Ці високі вимоги до власної діяльності, креативність, критичність мислення і відрізняють викладача з високим рівнем педагогічної майстерності.

Зрозуміло, що педагогічна діяльність – творчий процес, оскільки вона не зводиться до повторення колись засвоєного алгоритму й оскільки в ньому постійно виникає щось нове. У багатьох ситуаціях викладачу доводиться діяти не за «статутом», а приймати рішення на основі особистих знань і цінностей, за допомогою розуму та моральної інтуїції [6, 21].

Не менш важливою в підготовці педагога-професіонала є необхідність здійснення наукових і педагогічних досліджень.

Особливість діяльності викладача вищої школи полягає в тому, що вона є багатоаспектною і складається з декількох взаємозв'язаних видів, які мають спільні компоненти. Викладач ВНЗ здійснює такі види діяльності, як: педагогічна, науково-дослідна, професійна, адміністративно-господарська, управлінська, комерційна і суспільна [8, 26]. Однак, провідну роль у діяльності викладача відіграє педагогічна діяльність.

Російський психолог Н. Кузьміна виділяє п'ять рівнів продуктивності педагогічної діяльності:

- 1) репродуктивний, коли педагог вміє розповісти іншим те, що знає сам;
- 2) адаптивний, при якому він здатний адаптувати свою доповідь до вікових і психологічних особливостей аудиторії;
- 3) локально-моделюючий, коли педагог володіє стратегією навчання, знаннями, вміннями й навичками за окремими розділами курсу, що дозволяють визначити педагогічну мету, поставити завдання, розробити алгоритм їх вирішення та використовувати педагогічні засоби включення студентів у навчально-пізнавальну діяльність;
- 4) системно-моделюючий, коли педагог володіє стратегією формування системи знань, умінь і навичок з дисципліни загалом [8, 27].

Однією з важливих характеристик діяльності спеціаліста є його функції в процесі професійної діяльності. Такими функціональними компонентами є рефлексія, проектування, конструювання, організація і комунікація.

Не менш важливим компонентом у діяльності викладача є його інформаційна культура. В умовах переходу нашого суспільства до постіндустріального та інформаційного суспільства висуваються нові вимоги і створюються нові можливості в застосуванні інформаційних технологій та

комп'ютерної техніки практично в усіх галузях виробництва, науки, освіти, культури й навіть побуту.

Викладач вищої школи повинен не лише мати глибокі знання з циклу споріднених дисциплін, педагогіки і психології, філософії та методології досліджень, уміти організовувати і проводити наукові пошуки, а й бути духовно багатою, національно і патріотично спрямованою, творчою і відданою своїй справі, інтелігентною і гуманною, з високою педагогічною культурою. «...Викладач-інтелігент із досконалим рівнем сформованості педагогічної культури – постійним наближенням до ідеального «я», нескінченним процесом самовдосконалення неповторної творчої індивідуальності, що передбачає: усвідомлення своєї неповторності, унікальності в порівнянні себе з іншими індивідуальностями; чіткі цілі й мотиви власного саморозвитку; самоствердження й усвідомлення рівня сформованості власної компетентності...» [2, 59–60].

Ще однією невід'ємною складовою характеристики викладача є рівень його педагогічної культури. Педагогічна культура є частиною загальнолюдської культури, в якій з найбільшою повнотою відображені духовні й матеріальні цінності освіти й виховання, а також способи творчої педагогічної діяльності, необхідні для обслуговування історичного процесу зміни поколінь, соціалізації особистості та здійснення навчально-виховного процесу. Педагогічна культура інтегрує історико-культурний педагогічний досвід і регулює сферу педагогічної взаємодії [11, 68].

Висновки. Аналіз наукової літератури дає підстави зробити висновки про те, що ефективність професійної підготовки майбутніх педагогів значно зростає за умови переходу від стратегії викладання до стратегії навчання й урахування інтердисциплінарності, використання педагогічних технологій, спрямованих на заохочення до набуття самостійних знань, і наукових досліджень майбутніми викладачами, оскільки запитом вищої школи в сучасному соціально-економічному розвитку суспільства є модель висококваліфікованого, добре підготовленого педагога, який би поєднував у собі глибоку наукову ерудицію з ґрунтовним знанням основ різних наук і високим рівнем методичних умінь, враховував психологічні особливості студентства, допомагав їм самореалізовуватися й самостверджуватися.

Зміст педагогічної підготовки викладача вищої школи може розглядатися як інтеграційна якість особистості педагога-професіонала, умова й передумова результативної педагогічної діяльності, що інтегрує рефлексивну культуру, професійну компетентність, педагогічну майстерність,

здатність до науково-дослідницької діяльності, спрямованість на професійне самовдосконалення і самореалізацію.

Перспективними напрямками подальших досліджень у даному питанні можуть стати вдосконалення змісту підготовки педагогічних кадрів на основі інтердисциплінарності; тенденції розвитку педагогіки вищої школи на початку XXI століття; реалізація міжпредметних зв'язків у процесі підготовки майбутнього педагога в інформаційному суспільстві; упровадження інноваційних технологій навчання, ефективність формування навичок самостійної роботи, розвитку інтересу й мотивації до навчання, удосконалення творчих здібностей у майбутніх педагогів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 384 с.
2. Гриньова В. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу / В. Гриньова // Вища освіта України. – 2006. – № 4. – С. 58–61.
3. Герцюк Д. Психолого-педагогічна підготовка викладача як умова організації взаємодії зі студентами у вищих навчальних закладах / Д. Герцюк // Вісник Львів. ун-ту Сер. пед. – 2005. – Вип. 19. – Ч. 2. – С. 176–182.
4. Краевский В. В. Педагогика как наука и как учебный предмет / В. В. Краевский // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. – 2003. – № 1. – С. 15–18.
5. Кузьмина Н. В. Формирование вузовской педагогіки / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1972. – 311 с.
6. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання-Прес, 2004. – 445 с.
7. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2007. – 447с.
8. Матушанский Г. У. Основные характеристики психолого-педагогической подготовки и переподготовки / Г. У. Матушанский, В. Цвенгер // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 2. – С. 26–31.
9. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навчальний посібник / за ред. О. Г. Мороза, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.
10. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. – М., 1965. – Т. 2. – 1965. – 739 с.
11. Щербань П. Сутність педагогічної культури / Петро Щербань // Вища освіта України. – 2004. – № 3. – С. 67–71.

РЕЗЮМЕ

У. В. Понзель. Проблема интердисциплинарности в профессиональной подготовке будущего педагога.

В статье рассматривается вопрос об особенностях педагогической подготовки будущего педагога с учетом интердисциплинарности. Обоснованы факторы, которые обеспечивают высокое качество образования, и задачи, которые ставятся перед преподавателем высшей школы; систематизированы требования к педагогической деятельности. Обоснованы уровни продуктивной педагогической деятельности; функции преподавателя в процессе профессионального становления. Раскрыты особенности педагогической и информационной культуры преподавателя в подготовке будущего педагога. Выяснено, что педагогическая культура является

частью общечеловеческой культуры, отражает духовные и материальные ценности образования и воспитания, интегрирует историко-культурный педагогический опыт и регулирует сферу педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: подготовка преподавателя, педагогическая деятельность, информационная культура, педагогическая культура, междисциплинарный подход уровни педагогической деятельности, творчество, функции преподавателя.

SUMMARY

U. Ponzel. Interdiscipline problem in the training of future teachers.

The article reveals the features of pedagogical training of future teachers based on interdisciplinary approach. It is emphasized that education, particularly higher education, is serving as the main component of cultural socio-economic and environmentally sustainable development of mankind because society increasingly requires knowledge. In Ukraine is developing a new education system, focused on entry into the world educational area. This requires adequate staffing of highly educational sector, implementation of evidence-based training for teaching staff of higher education. Grounded factors, consideration of which provides effective training, the formation of a creative personality of future graduate's moral and creative potential, to achieve a new state of the student – the need for constant self-improvement and acquisition of knowledge and skills, the development of general and professional culture. The tasks that relate to high school teachers are analyzed: conservation, enhancement and transmission of cultural, scientific and technical achievements of society and civilization as a whole, socialization at an appropriate stage of its formation associated with obtaining training, which requires a higher level of professionalism. The requirements for educational activities are systematized, it is emphasized that the teacher is a public person, everything he does is open to students and observing their assessment. The peculiarity of high school teacher's activity is that it is a multidimensional and consists of several interconnected species that share common components. The levels of productive educational activity are characterized: reproductive, adaptive, locally modeling, system- modeling; the functions of the teacher in the process of professional formation are defined: reflection, planning, design, organization and communication. The features of teacher's educational and informational culture in training of future teachers are described. It was found out that pedagogical culture is a part of human culture, it reflects the spiritual and material values of education and training, integrating historical and cultural teaching experience and adjusts the scope of educational interaction. The perspective directions for further research on this issue can improve the content of teacher training based on interdisciplinary approach; trends of Pedagogics at this stage, implementation of interdisciplinary connections in the preparation of future teachers in the information society, the introduction of innovative learning technologies, the effectiveness of the skills self-study, the development of interest and motivation to learning, improvement creative abilities of future teachers and others.

Key words: teacher training, educational activities, educational culture, information culture, interdisciplinary approach, levels of academic work, creativity, functions of the teacher.

УДК 378:[371.13:687]

Г. А. Умерова

РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет»

МЕСТО И РОЛЬ АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

В статье представлен анализ понятия профессиональной компетентности будущих специалистов. Рассмотрены основные составляющие профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов. Раскрыта основная сущность аналитической компетентности будущих специалистов с помощью компетенций её обеспечивающих, а также сформулировано понятие аналитической компетентности будущих инженеров-педагогов. На основе изучения содержания каждой отдельной составляющей профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов определено место и определена роль некоторых элементов (компетенций) аналитической компетентности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, аналитическая компетентность, составляющие компетентности, компетенции, инженер-педагог.

Постановка проблемы. Подготовка компетентного специалиста является одной из важнейших задач современного образования. В системе высшего профессионального образования фактором, влияющим на повышение качества подготовки будущих специалистов, служит обучение на основе компетентностного подхода, который реализует в себе основные требования современного общества. Об этом свидетельствуют труды учёных, а также ряд документов и их проектов. Так, в рамках проекта национальной стратегии развития образования в Украине на 2012–2021 гг. отмечено, что одним из стратегических направлений развития образования на Украине является его модернизация на основе компетентностного подхода [8, 87]. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость пересмотра содержания подготовки будущих специалистов, в частности, специалистов инженерно-педагогического профиля, где одним из приоритетных направлений в исследованиях является повышение их профессиональной компетентности.

Анализ последних достижений и публикаций. Вопросы повышения профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов и отдельных её составляющих рассматривались в научных трудах многих российских и отечественных учёных: Э. Ф. Зеер (профессиональная компетентность), Л. З. Тархан (дидактическая компетентность), Л. Ю. Усеинова (профессионально-практическая компетентность), Э. Р. Шарипова (профессионально-педагогическая компетентность) и других. Следует отметить научные работы С. Ф. Артюха, Н. А. Брюхановой,

Е. Э. Коваленко, А. Н. Овчарук, в которых изложен значительный вклад в совершенствование профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов. Вопросы аналитической компетентности будущих специалистов освещены в научных трудах И. А. Абрамовой и Н. А. Зинчук, а также в научных публикациях Л. П. Половенко, Т. В. Волковой (информационно-аналитическая компетентность будущего инженера-педагога в отрасли компьютерных технологий), О. П. Максимовой и другими. Проведя анализ научно-педагогической литературы можно сделать вывод, что аналитическая компетентность будущих инженеров-педагогов швейного профиля ранее детально не была изучена. Тогда как, описывая требования к будущему специалисту в условиях современного общества, Л. З. Тархан цитирует высказывания С. У. Гончаренко о том, что «профессиональная школа обязана сформировать человека, способного анализировать, систематизировать, делать выводы ..., в том числе и в профессиональной отрасли ...» [10, 129], что в свою очередь подтверждает целесообразность нашего исследования.

Цель статьи заключается в выявлении места и роли аналитической компетентности будущих инженеров-педагогов в структуре их профессиональной компетентности.

Изложение основного материала. Трактовка понятий профессиональной компетентности представлена многими учёными. Анализ понятия «профессиональная компетентность», проведенный Л. З. Тархан [10, 128–142], показал отсутствие единого его определения. На наш взгляд, это обусловлено неоднозначным понятием самого термина «компетентность», а также особенностями содержания понятия профессиональной компетентности в зависимости от вида профессиональной деятельности.

Проведя теоретический анализ, Е. В. Положевец, в одной из своих публикаций излагает, что понятие «профессиональная компетентность специалиста» рассматривается одними авторами как совокупность знаний, определяющих результативность труда специалиста, другими – объём навыков выполнения задач, третьими – комплекс знаний и профессиональных личных качеств [7, 113]. Но основываясь на понятии компетентности, под которым мы понимаем совокупность знаний, умений, способностей, личностных качеств и опыта, мы вкладываем в понятие профессиональной компетентности будущего специалиста перечисленные элементы, учитывая при этом вид будущей профессиональной деятельности. Например, профессиональная компетентность педагога в квалификационных характеристиках профессий (должностей) педагогических и научно-педагогических работников учебных заведений рассматривается как

качественные действия работника, обеспечивающие эффективность решения профессионально-педагогических проблем и типовых профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической или научно-педагогической деятельности, и зависит от квалификации, общепринятых ценностей морали и этики, владения образовательными технологиями, технологиями педагогической диагностики (опрос, индивидуальные и групповые интервью) и психолого-педагогической коррекции, жизненного опыта, постоянного совершенствования и внедрения в практику идей современной педагогики, методов обучения и преподавания учебных дисциплин и предметов, использование научной литературы и других источников информации для создания современных форм обучения, внедрения оценочно-ценностной рефлексии [4]. Тогда как профессиональную компетентность инженеров по программному обеспечению вычислительной техники и автоматизированных систем (ПО ВТ и АС) Е. П. Нехожина, описывает как системное образование личности, интегрирующее в себе способности к алгоритмическому мышлению, совокупность знаний, умений и навыков в сфере компьютерных технологий, способность применять их в профессиональной деятельности и мотивационную потребность к непрерывному профессиональному самообразованию и самосовершенствованию по ПО ВТ и АС, а также необходимые профессионально значимые качества [6, 11]. Это, в свою очередь, показывает связь содержания понятия профессиональной компетентности будущих специалистов с предстоящей профессиональной деятельностью.

Достаточно ёмкое понятие профессиональной компетентности изложено в публикации И. А. Зимней – «профессиональные компетентности формируются для и проявляется в профессиональной деятельности человека» [3, 27]. А это подтверждает наше убеждение, что именно вид профессиональной деятельности будет характеризовать содержание профессиональной компетентности будущих специалистов.

Исходя из понимания сути профессиональной компетентности и содержания инженерно-педагогического образования профессиональная компетентность инженера-педагога описана Л. З. Тархан как качественная характеристика степени овладения педагогом профессиональной деятельностью, обусловленная глубоким знанием свойств преобразуемых предметов труда, свободным владением средствами производства и обучения, способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий [10, 146]. Содержание профессиональной компетентности инженера-педагога раскрыто исследователем с помощью десяти его

составляющих: социально-психолого-педагогическая, дидактическая, специальная, методическая, информационная, управленческая, научно-исследовательская, общекультурная, коммуникативная и рефлексивная компетентности. Но в данном перечне отсутствует аналитическая компетентность как одна из составляющих профессиональной компетентности, важность формирования которой не вызывает сомнения с точки зрения её фундаментальности.

Как ранее нами было опубликовано, под аналитической компетентностью будущих специалистов мы понимаем интегральную характеристику личности будущего специалиста, которая направлена: на умение анализировать информацию в целях её использования в учебной и профессиональной деятельности; на решение учебных и профессиональных задач методом анализа в условиях неполной информированности; на умение анализировать собственную учебную и профессиональную деятельность с целью повышения её эффективности; на понимание и осознание изучаемого вопроса в процессе обучения и профессиональной деятельности через аналитическую деятельность. Исходя из основного содержания подготовки будущих инженеров-педагогов, конкретизируем понятие его аналитической компетентности, где отметим её как комплекс личностных и профессиональных качеств, аналитической способности, положительной мотивации и осознанности необходимости проведения аналитической деятельности, определённой системы знаний и умений в области аналитической деятельности как в производственной (инженерной), так и в педагогической деятельности будущей профессии.

Анализ исследований по вопросам формирования и развития аналитической и информационно-аналитической компетентностей показал следующие результаты определения их места в структуре профессиональной компетентности специалистов различных профилей подготовки. Так, И. А. Абрамова в диссертационной работе выделяет аналитическую компетентность в структуре профессиональной, поясняя при этом, что «... аналитическая компетентность как бы пронизывает все остальные виды профессиональных компетентностей. ... Проявление отдельных компонентов аналитической компетентности в других видах профессиональных компетентностей не исключало факта существования этого вида компетентности, но затрудняло выделение её в самостоятельный вид» [1, 50–51]. Аналогичным образом описывает, но уже информационно-аналитическую компетентность, Е. С. Гайдамак, которая отмечает, что данный вид компетентности «... пронизывает все другие виды

компетентности в составе профессиональной (в силу фундаментальности понятий «информация» и «анализ») и является условием их совершенствования ...» [2, 36]. Рассматривая информационно-аналитическую компетентность преподавателя Е. В. Назначило описывает его как ядро профессиональной компетентности [5, 17].

Основываясь на данных исследованиях предположим, что аналитическая компетентность будущего инженера-педагога или отдельные его конструкты и элементы имеют место в составляющих профессиональной компетентности. Под конструктом компетентности мы понимаем определённую её часть, состоящую из совокупности элементов, тогда как элемент представляет собой такую часть системы, которая не подвергается дальнейшему разделению, чтобы выполнять свойственные ей функции [9, 66.]. Таким образом, конструктами аналитической компетентности являются некие его компетенции, в частности аналитические. Так, под конструктами и элементами аналитической компетентности мы понимаем: осознанность и готовность к выполнению аналитической деятельности; добросовестное выполнение аналитических задач; аналитические способности и логическое мышление; владение основным приёмами аналитической деятельности и алгоритмами выполнения анализа; умение решать профессиональные задачи основываясь на аналитических методах, как в инженерной, так и в педагогической области специальности; способность находить причинно-следственные связи; способность генерировать новые идеи на основе выполненного анализа; опыт аналитической деятельности; умения анализировать и адекватно оценивать принятые проектные инженерные и педагогические решения, а также вносить в них коррективы при необходимости и др. Далее, проведя анализ содержания каждой составляющей профессиональной компетентности инженера-педагога (согласно научному исследованию Л. З. Тархан), определили роль аналитической компетентности в её структуре, проявляющуюся через отдельные её аналитические компетенции в аналитической деятельности (табл. 1).

Также следует отметить, что анализ образовательно-квалификационной характеристики (ОКХ) будущих специалистов направления подготовки 6.010104 «Профессиональное образование» (Технология изделий лёгкой промышленности) показал, что в основе содержания некоторых умений решения типовых профессиональных задач лежит аналитическая деятельность, например:

Таблица 1

Определение роли аналитических компетенций в составляющих профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов

Составляющие профессиональной компетентности	Аналитическая деятельность может заключаться:
Социально-психолого-педагогическая компетентность	- в анализе собственной педагогической деятельности; - в анализе результатов обучения и воспитания; - в анализе сложившихся педагогических ситуаций; - в анализе сформированных отношений (или взаимоотношений) в коллективе, а также между обучающимися, для устранения проблемных ситуаций и т. д.
Дидактическая компетентность	- в анализе результатов обучения, связанных с эффективностью выбора поставленных целей, задач, методов, средств и приёмов обучения
Специальная компетентность	- в анализе возможных вариантов решений производственных задач и выборе наиболее оптимального решения с учётом ресурсо- и материальносберегающего подхода; - в экономическом и экологическом анализе использования новых технологий и их влияние на качество выполняемой работы; - в анализе эффективности выбранных вариантов проектных решений в производственных процессах
Методическая компетентность	- в анализе эффективности выбора методов обучения и их влияния на результаты усвоения знаний и умений
Информационная компетентность	- в анализе и синтезе профессиональной информации, для критического его осмысления и грамотного использования
Управленческая компетентность	- в анализе эффективности выбранных методов и способов управления собственной деятельностью и деятельностью обучающихся, а также в анализе эффективности и целесообразности выбора средств педагогического воздействия и взаимодействия; - в анализе результатов собственной управленческой деятельностью (выявление и исправление ошибок)
Научно-исследовательская компетентность	- в анализе и синтезе имеющейся научно-профессиональной информации; - в анализе эффективности внедрения или использования «новых знаний» в образовательно-профессиональную деятельность
Общекультурная компетентность	- в самоанализе о взаимодействии с окружающими людьми (руководством, коллегами, студентами)
Коммуникативная компетентность	
Рефлексивная компетентность	- в анализе собственной деятельности и эффективности выбранного пути развития; - в анализе сформированности и выбранных путей развития профессионально важных качеств личности; - в анализе эффективности распределения и использования личного времени для достижения поставленных целей

– на основе анализа методических материалов по направлению моды, каталогов и т. д. выявлять особенности конструктивно-композиционного решения модной одежды, функции одежды и требования к ним. На основе знаний структуры и свойств материалов осуществлять художественное проектирование одежды и принимать оптимальные конструкторские решения;

– на основе знаний структуры и свойств материалов выбирать оптимальные режимы технологической обработки одежды, осуществлять выбор оборудования и средств малой механизации, а также проводить анализ не только экономической эффективности рационального пакета одежды и выбранных методов обработки, но и влияние их на качество готового изделия;

– уметь анализировать производственные ситуации и принимать соответствующие технологические и управленческие решения, которые обеспечивают экономию ресурсов и безопасность труда;

– на основе знаний форм организации обучения и воспитания уметь анализировать условия, которые способствуют развитию личности обучающегося. Исследовать индивидуальные особенности обучающихся с помощью диагностических методик в условиях учебно-воспитательного процесса. На основе наблюдений, анализа и контроля результатов обучения уметь вносить коррективы в образовательный процесс и т. д.

Соответственно, на основе выполненного анализа мы соглашаемся с мнением исследователей в том, что действительно аналитическая компетентность через отдельные свои компетенции входит в состав каждой составляющей профессиональной компетентности. Более того, основываясь на анализе ОКХ, можем сказать, что она носит междисциплинарный характер.

На основании выше изложенного графически отобразим место аналитической компетентности в структуре профессиональной (рис. 1).

Очевидно, что особое место элементы аналитической компетентности занимают в структуре исследовательской компетентности. Данные компетентности настолько взаимосвязаны, что создаётся необходимость провести грань отличия между ними. Определим, что аналитическую компетентность обеспечивает аналитическая деятельность; исследовательскую компетентность – научно-исследовательская деятельность. В диссертационной работе И. А. Абрамовой изложено понятие аналитической деятельности И. Н. Кузнецовой, которое заключается в оценке информации и подготовке принятия решения и осуществляется по законам формальной логики с применением общенаучных методов исследования.

Содержательную часть данного вида деятельности составляет приведение разрозненных сведений в логически обоснованную систему зависимостей, позволяющей дать правильную оценку как всей совокупности фактов, так и каждому из них в отдельности [1, 39]. Тогда как научно-исследовательская деятельность, как изложено в научном труде Е. С. Гайдамак, «... направлена на открытие объективно новых знаний» [2, 49]. Это значит, что аналитическая компетентность обеспечивает базу для исследовательской компетентности. Также аналитическая компетентность тесно связана с информационной компетентностью. Элементы аналитической компетентности проявляются в информационной компетентности и отображаются на умении анализировать информацию (выделять главное и второстепенное, выделять структуру, сравнивать, видеть причинно-следственные связи в изучаемом объекте и т. д.).

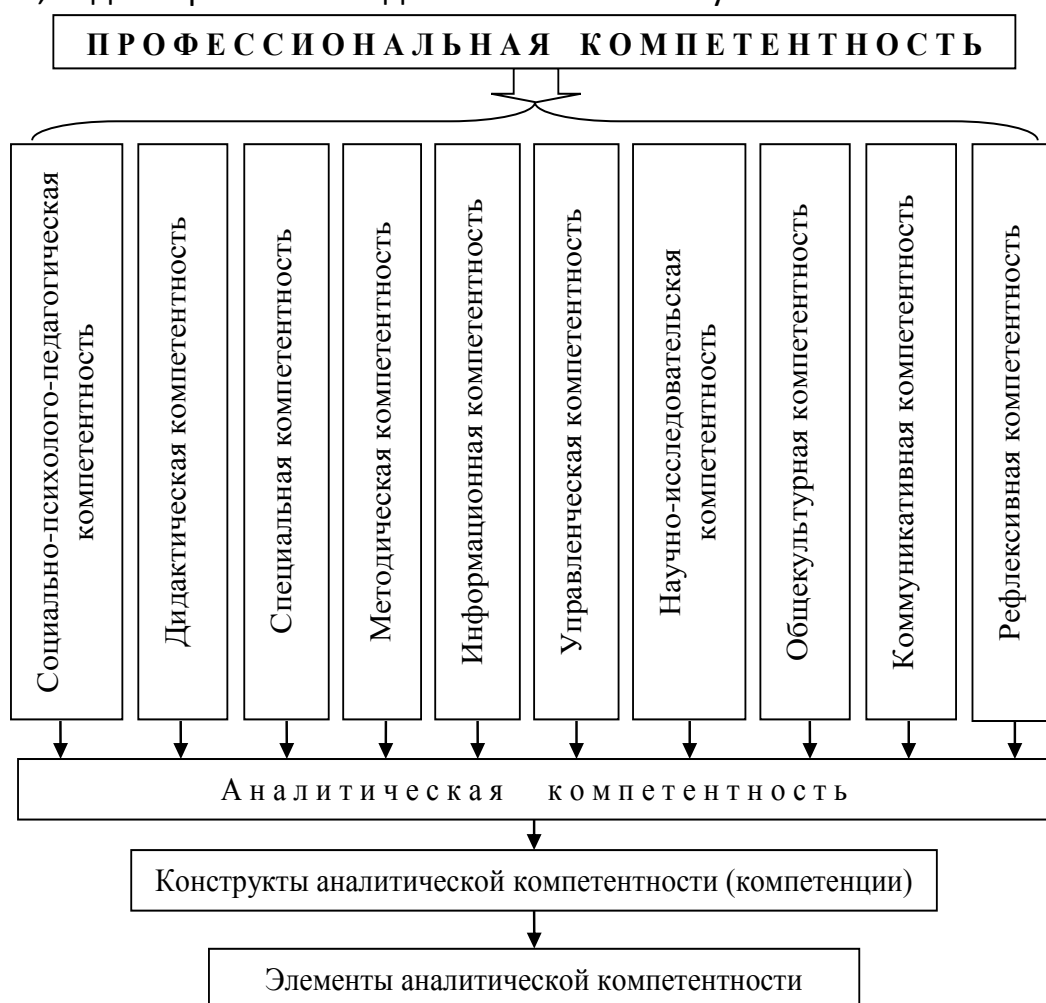


Рис. 1. Место аналитической компетентности в структуре профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов

Вывод и перспективы дальнейших исследований. Обобщая вышеизложенное можно отметить, что элементы аналитической компетентности присутствуют в каждой составляющей профессиональной

компетентности инженера-педагога. Более того, следует отметить, что без аналитической деятельности, без осознанности её необходимости составляющие профессиональной компетентности не смогут гармонично и полноценно развиваться. Это даёт возможность выделить отдельную составляющую профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов – аналитическую компетентность. Соответственно перспективой дальнейших исследований в данной области станет поиск оптимальной методики формирования аналитической компетентности при подготовке будущих инженеров-педагогов (на примере швейного профиля).

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова И. А. Формирование аналитической компетентности студентов инженерных факультетов вузов аграрного профиля на основе средств и методов информатики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Иванна Андреевна Абрамова. – Москва : РГБ, 2007. – 179 с.
2. Гайдамак Е. С. Развитие информационно-аналитической компетентности будущего магистра физико-математического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Елена Сергеевна Гайдамак. – Омск : РГБ, 2006. – 214 с.
3. Зимняя А. И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : труды методического семинара [авторская версия] / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
4. Кваліфікаційні характеристики професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів. Затвержено Міністерством освіти і науки України. Наказ № 665 від 01. 06.2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://iitzo.gov.ua/dokumenty/nakazy-monmolodsporu>.
5. Назначило Е. В. Развитие информационно-аналитической компетентности преподавателя в процессе непрерывного педагогического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Валерьевна Назначило. – Магнитогорск : 2003. – 193 с.
6. Нехожина Е. П. Формирование профессиональной компетентности инженеров по программному обеспечению вычислительной техники и автоматизированных систем : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Евгения Петровна Нехожина. – Дмитровград, 2009. – 23 с.
7. Положевец Е. В. Факторы, определяющие уровень сформированности профессиональной подготовки будущего специалиста к реализации деятельности [Электронный ресурс] / Е. В. Положевец // Проблемы формирования профессионализма специалистов социальной работы : межвузовский сборник научных трудов ; под редакцией Л. Э. Панкратовой, Л. С. Копыловой. – Екатеринбург : ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2012. – С. 112-117. – Режим доступа : <http://www.rsvpu.ru/filedirectory/3468/ProblemFormirSozRad.pdf#page=61>.
8. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки // Вища школа. Науково-практичне видання. – 2(104). – К. : Знання, 2013. – С. 86–106.
9. Сидоренко В. К. Основы научных исследований : навчальний посібник / В. К. Сидоренко, М. А. Хайрулдінов, У. А. Абдулгасис. – Симферополь : СОНАТ, 2000. – 168 с.
10. Тархан Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога : теоретические и методические аспекты : монография / Ленуза Запаевна Тархан. – Симферополь : «Крымучпедгиз», 2008. – 424 с.

РЕЗЮМЕ

Г. А. Умерова. Місце і роль аналітичної компетентності в структурі професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів.

У статті представлений аналіз поняття професійної компетентності майбутніх фахівців. Розглянуто основні складові професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. Розкрита основна сутність аналітичної компетентності майбутніх фахівців за допомогою компетенцій, які її забезпечують, а також сформульовано поняття аналітичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. На основі вивчення змісту кожної окремої складової професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів визначено місце та визначена роль деяких елементів (компетенцій) аналітичної компетентності.

Ключові слова: професійна компетентність, аналітична компетентність, складові компетентності, компетенції, інженер-педагог.

SUMMARY

G. Umerova. Place and role of competence in analytical structure of professional competence.

This paper presents an analysis of the concept of professional competence of future specialists. A different perspective of the issue is presented. Based on this analysis it is determined its overall concept, which depends on the interpretation of the term «competence» and features of future professional activity. Professional competence of the future engineer-teacher is presented by complex competencies of its components: socio-psychological and pedagogical, didactic, special, methodological, informational, administrative, research, general cultural, communicative and reflective.

It is disclosed the basic gist of analytical competence of the future engineer-teacher with the help of specialists providing its competencies, as well as concretized this concept is applied to the work of the future engineer-teacher. Analytical competence of the future engineers and educators is characterized as the author examines the complex personal and professional qualities, analytical ability, positive motivation and awareness of the need for analytical work, a certain system of knowledge and skills in the field of analytical activity, both in teaching and in the productive activities of the future profession.

An analytical competence as a system is separated into competence (elements) that provide analytical activities. After examining the content of each component of professional competence, the place and role of analytical elements in the structure of professional competence (this analysis is presented in tabular and graphical form). Based on this analysis, the two components of professional competence (Research and Information), which are closely linked with the analytical are characterized. A content analysis of educational qualification characteristics, which proves the importance of analytical competence in the process of solving professional problems is made.

On the basis of the analysis it is noted that analytical work is present in every part of the professional competence of the engineer-teacher that has defined its place. It is highlighted the role of analytical competence, which is to ensure the harmonious development of the components of professional competence.

The prospects for further research in this area are determined, which is to find the optimal method of forming analytical competence in preparing future engineers-teachers (for example, of sewing profile).

Key words: professional competence, analytical competence, competence components, competence, engineer and teacher.

РОЗДІЛ VI. ОПТИМІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТИ І ПРОЦЕСІВ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

УДК 372.881.111.22/81'322.4.

Т. О. Артерчук

Рівненський інститут
Київського університету права НАН України

МАШИННИЙ ПЕРЕКЛАД В ОПРАЦЮВАННІ СТУДЕНТАМИ-ПРАВНИКАМИ НІМЕЦЬКОМОВНИХ ЮРИДИЧНИХ ТЕКСТІВ

У статті йдеться про особливості використання системи автоматичного перекладу під час вивчення студентами-правниками німецької мови за професійним спрямуванням. Автор аналізує переваги та недоліки безкоштовного он-лайн сервісу перекладач-Google під час перекладу текстів юридичної тематики з німецької мови на українську. Підкреслюється важливість розуміння студентами поняття адекватного перекладу, знання лексико-граматичних та стилістичних особливостей німецької мови права, а також підготовчого етапу машинного перекладу та етапу його постредагування людиною.

Ключові слова: машинний переклад, юридична німецька мова, студент-правник, перекладач, постредагування, адекватність перекладу.

Постановка проблеми. Перехід суспільства до застосування нових інформаційних технологій у сфері навчання іноземних мов вимагає від викладачів вищих навчальних закладів не лише володіння культурою роботи на персональних комп'ютерах, а й широкого залучення комп'ютерних технологій у педагогічний процес як ефективного та перспективного засобу навчання. У методиці викладання німецької мови за професійним спрямуванням назріла необхідність розробки прийомів навчання студентів грамотному користуванню засобами комп'ютерного перекладу, формування навичок оцінювання адекватності отриманих текстів, а також оволодіння основним прийомом постредагування.

Машинний переклад (МП) – тобто переклад текстів з однієї природної мови на іншу спеціальною комп'ютерною програмою – це сучасний інструмент, що дозволяє прискорити виконання перекладу і знизити його вартість. Програми-перекладачі виявляються просто незамінними, коли у студента виникає необхідність швидкого розуміння загального змісту іншомовного тексту, який слід анотувати чи реферувати; експрес-аналізу іншомовної інформації з Інтернету під час проектної роботи; оптимізації перекладу великого обсягу текстів з однієї тематики.

Аналіз актуальних досліджень. Це дослідження базується на працях українських та російських учених, які розглядали особливості юридичної німецької мови (Т. М. Дементьева [2]), проблеми адекватного перекладу німецького юридичного тексту (К. М. Левитан [2]), а також вивчали критерії оцінки якості машинного перекладу (А. В. Бірюков [1], Ю. С. Стахмич [5]).

У нашому дослідженні ми виходили з положень сучасного перекладознавства про те, що юридичний переклад з однієї мови на іншу являє собою заміщення повідомлення однією мовою повідомленням іншою мовою із збереженням змісту та дотриманням норм української літературної мови й мови права. Переклад не повинен бути буквальним або дослівним – він повинен бути адекватним і являти собою точну й повну передачу смислового змісту німецькомовного тексту засобами української мови, чого студентам не завжди вдається досягти під час використання МП.

Мета статті. Тому ця стаття присвячена дослідженню ефективності МП німецьких юридичних текстів українською мовою, розгляду основних труднощів, які виникають під час використання безкоштовної системи автоматичного перекладу Google у процесі навчального перекладу фахової літератури студентами-правниками з метою окреслення шляхів доцільного використання МП у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Ми не даремно звернулися до вивчення однієї з останніх розробок у галузі перекладу, якою є безкоштовний онлайн сервіс – система автоматичного перекладу Google, який підтримує декілька десятків мов. Зазначена система може перекладати слова, речення та цілі веб-сторінки і є популярною серед користувачів. Google-перекладач використовує характерні фрагменти тексту із сотень мільйонів документів і створює на їхній основі найкращий варіант перекладу. Цей процес пошуку стандартних фрагментів у великих обсягах тексту називається статистичним машинним перекладом. Однак, оскільки переклади створюються комп'ютерами, не всі вони ідеальні. Що більше документів, перекладених людьми, може проаналізувати Google-перекладач з тієї чи іншої мови, тим вищою є якість перекладу.

Нами було проаналізовано результати машинного перекладу 50 мікротекстів юридичного спрямування, взятих з першого розділу Цивільного кодексу ФРН [6] у порівнянні з перекладом аналогічних уривків, зроблених людиною, а також із російськомовним перекладом, зробленим автором підручника та відомим фахівцем у галузі юридичної німецької мови К. М. Левітаном [3].

Здійснюючи експрес оцінку ефективності МП ми послуговувалися такими критеріями, як еквівалентність за числом компонентів речення та еквівалентність кожного компонента; відповідність предметній галузі; дотримання термінології; зв'язність (наявність слів-зв'язок, службових частин мови, закінчень). Основними недоліками МП, які виявило наше дослідження були:

- невідповідність відмінку іменників та прикметників у реченні (наприклад, «з завершенням 18 рік», замість «після виповнення 18 років»);
- невідповідність часової форми дієслова-присудка в реченні; (наприклад, «§ 25 Будова некоорпоративних асоціації, якщо він не заснований на наступних правилах, визначається статутом» та переклад фахівця «Правоздатна організація діє на основі свого статуту, якщо інше не витікає з наведених нижче приписів»);
- неадекватне вживання слів-синонімів під час перекладу іменників-термінів (наприклад, слово *Wohnsitz*, яке має переклад місце проживання, місце знаходження, резиденція, доміцилій було помилково перекладене програмою як «резиденція», а не як «місце проживання»);
- неадекватний вибір частини мови (наприклад, у назві параграфу «§7 *Wohnsitz; Begründung und Aufhebung*» програма пропонує переклад «§7 місце проживання; встановити і припинити» замість «Встановлення й зміна місця проживання»).

Проведений аналіз якості МП виявив, що використання автоматичного сервісу Google вимагає перевірки значимих слів у вихідному та перекладеному реченні та використання паперового словника юридичних термінів. МП знімає потребу комп'ютерного набору другорядних слів, проте виникає необхідність приділення часу перевірці кожного терміну в словнику. Пошук найбільш вдалих рішень сполучуваності слів та відбудови логічних зав'язків між реченнями вимагає володіння граматиною, лексикою та стилістикою німецької та рідної мови.

Головна перевага МП полягає в тому, що він дозволяє швидко впоратися з дуже великими обсягами тексту і тому іноді виявляється економічно вигіднішим, ніж переклад «власноруч». При цьому слід пам'ятати, що якість МП завжди буде поступатися якості перекладу, зробленого людиною. Тому використовувати його доцільно лише в певних випадках: по-перше, машинним способом можуть перекладатися матеріали для внутрішнього користування, щоб у загальних рисах зрозуміти зміст

великого за обсягом фахового тексту, статті або листа іноземною мовою, знайти повідомлення на ту чи іншу тему в пресі; по-друге, вузькоспеціальні тексти, які потім будуть відредаговані людиною, а МП використовується як перекладач-підрядник, на основі якого фахівець-правник буде створювати фінальний текст, спираючись на свої знання в предметній галузі.

Разом із тим багато типів матеріалів у принципі не призначені для МП. Так, не можна довіряти МП тексти, де неточність перекладу може поставити під загрозу здоров'я людини, працездатність складного приладу або важливий контракт – заощаджений час тут не виправдовує ризику. Сюди відносимо також будь-які документи, що передбачають юридичну відповідальність (договори, гарантійні зобов'язання), які вимагають контролю людини. Не можна звертатися до МП, якщо метою перекладу є засвоєння лексичних одиниць, які слід вивчити напам'ять.

А. В. Бірюков [2, 20] у своєму дисертаційному дослідженні, яке містить повний опис методів оцінки якості МП, на основі чого здійснено широку класифікацію чинників, що мають вплив на проведення оцінки якості МП зазначає, що серед етапів роботи проаналізованих ним систем МП найслабшим є останній етап роботи будь-якої з систем автоматичного перекладу, а саме, етап автоматичного аналізу. Огріхи, що виникають на цьому етапі, призводять, як правило, до грубих помилок у перекладі, що спотворює або унеможлиблює розуміння вихідного речення. Помилки, які виникають під час трансферу та синтезу речення мовою перекладу, здебільшого незначні, не ускладнюють читабельність або розуміння перекладу та не перевертають смисл оригіналу. Тому, як основні шляхи ефективного використання МП ми вважаємо посилення уваги до етапу пост-редагування, а також урахування особливостей юридичної німецької мови. Слід навчити студентів обов'язково здійснювати редагування МП за допомогою спеціальних словників, граматичних довідників, власних знань студента, беручи до уваги наступні особливості юридичних текстів німецькою мовою:

- порядок розташування складного присудка, незмінна частина якого в головному реченні часто виявляється відокремленою від змінюваної частини великою групою слів, різними конструкціями або підрядними реченнями *Der Erblasser kann durch Testament einen Verwandten oder den Ehegatten von der gesetzlichen Erbfolge ausschließen. Спадкодавець може за заповітом позбавити права спадкування за законом родича або подружжя*);
- у сполучниковому підрядному реченні всі частини складного присудка стоять поруч у кінці і просторово відокремлені від підмета доволі

значною відстанню (*Die Ehe ist gescheitert, wenn die Lebensgemeinschaft der Ehegatten nicht mehr besteht und nicht erwartet werden kann, das die Ehegatten sie wiederherstellen. Шлюб розпався, якщо подружжя більше не веде спільного життя і неможливо очікувати його відновлення*);

- відокремлюваний префікс дієслова знаходиться від нього на значній відстані і нерідко здатний істотно змінити його значення (*Die Volljährigkeit tritt mit der Vollendung des achtzehnten Lebensjahres ein. Повноліття настає з досягненням вісімнадцятирічного віку*);
- розширене означення, де артикль або його заміник відділені групою слів від свого іменника, яке, зазвичай, слід перекладати першим (*Jedes im Lande begangene Verbrechen ist gesellschaftsgefährlich. Кожен злочин, скоєний в країні, є небезпечним для суспільства*);
- складні речення, що розтягуються на п'ять – десять і більше рядків і містять інфінітивні групи, підрядні речення, які переплітаються між собою, входять в головне речення і одне в одне (*Wer aus einem gegenseitigen Verträge verpflichtet ist, kann die ihm obliegende Leistung bis zur Bewirkung der Gegenleistung verweigern, es sei denn, dass er vorzuleisten verpflichtet ist. Особа, що має зобов'язання згідно з двосторонньою угодою, може відмовитися від виконання зустрічного зобов'язання, за винятком випадків, коли вона повинна була першою виконати своє зобов'язання*).

У підмові юриспруденції найбільш часто зустрічаються модальні конструкції *sein, haben + zu + Infinitiv* безсполучникові і сполучникові підрядні речення, а також додаткові, означальні, допустові речення, презенс і претерітум дієслів у пасиві, результативний пасив, модальні дієслова з інфінітивом, інфінітивні групи й звороти, розширене означення, кон'юнктив. У німецькій юридичній літературі налічується вдвічі більше складних іменників, ніж у художній. Тому необхідно навчитися впізнавати складні іменники (як і інші складні слова) в тексті, розуміти їх на основі знання значень компонентів і способів словотворення, що різко збільшує словниковий запас фахівця.

Студенти також повинні зрозуміти, що на відміну від класичної схеми перекладацького процесу (джерело → перекладач → реципієнт) під час використання МП діє схема «джерело → МП → перекладач → реципієнт». Тобто фокус роботи перекладача зміщується з перекладу на редагування. Готовий переклад, таким чином, дорівнює сумі роботи системи автоматичного перекладу та перекладача. При цьому робота перекладача не дорівнює нулю [4, 5].

Перш ніж звернутися до МП, слід визначити тематику тексту, який належить перекласти з тим, щоб добрати відповідні спеціалізовані словники, укласти список найбільш часто вживаних термінів і термінологічних зворотів та еквівалентів їхнього перекладу. Остаточним етапом МП повинно бути постредагування – правка сирого МП редактором. Стратегіями постредагування МП залежно від поставлених перекладацьких завдань (повний письмовий переклад, реферативний переклад, читання із загальним розумінням тексту тощо) є повне редагування з перевіркою кожного компонента тексту за вихідним фрагментом; використання МП виключно в якості підказки з термінології; використання МП в якості граматичного перекладу-підрядника; читання МП й виправлення місць, що викликають сумніви зі зверненням до вихідного тексту або читання МП і виправлення основних огріхів без звернення до вихідного тексту.

Висновки. При роботі з програмами перекладу слід пам'ятати, що оскільки ці програми поки ще далекі від ідеалу, МП дає змогу зрозуміти, про що йдеться в оригіналі, але перекладений текст потребує редагування. Адже для нас, як для юристів, значення має кожна літера і кома. Машинний переклад можна розглядати як альтернативу традиційному. Однак, не варто забувати про комунікативну еквівалентність тексту перекладу. Насамперед, МП виконує функцію допоміжного інструмента в роботі перекладача, оптимізує процес перекладу, обробляє великі обсяги інформації. Результати МП неодмінно підлягають редагуванню з метою запобігти проникненню помилок у кінцевий текст перекладу. Витрати часу і праці на постредагування – один із найважливіших факторів, який слід урахувати, оцінюючи економічну доцільність МП. Через велику кількість вузькоспеціалізованої термінології та складну граматику юридичної німецької мови МП використовується як допоміжний інструмент у навчальному перекладі. Тому викладачу необхідно сформулювати у студента розуміння важливості адекватного перекладу фахового тексту, роз'яснити основні лексичні, граматичні й стилістичні особливості німецької мови права, окреслити основні недоліки МП юридичного тексту та приділити увагу «людському фактору», тобто навчити основним прийомам роботи перекладача на етапі постредагування отриманих результатів МП.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бірюков А. В. Оцінка якості машинного перекладу : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.16 / А. В. Бірюков ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2008. – 20 с.
2. Дементьева Т. М. Лингвистические особенности немецкого языка права [Электронный ресурс] / Т. М. Дементьева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2009. – № 2 (4). – С. 107–111. – Режим доступа : http://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2009_2_28.pdf.

3. Левитан К. М. Немецкий язык для студентов-юристов / К. М. Левитан. – М. : Гардарики, 2004. – 255 с.

4. Малышева Ирина PROMT Постредактирование машинного перевода [Электронный ресурс] / Ирина Малышева. – 2014. – Режим доступа : <http://www.promt.ru/images/postediting.pdf>.

5. Стахмич Ю. С. Адекватність та еквівалентність перекладу в контексті комп'ютерної лінгвістики [Електронний ресурс] / Ю. С. Стахмич // Вісник Житомирського державного університету. – Випуск 66. – 2012. – С. 235–238. – Режим доступа : <http://eprints.zu.edu.ua/9352/1/53nts.pdf>.

6. Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) [Elektronische Ressource]. – 2014. – Link zu diesen Datensatz : <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bgb/gesamt.pdf>.

РЕЗЮМЕ

Т. А. Артерчук. Машинный перевод в работе студентов-юристов с немецкоязычными юридическими текстами.

В статье речь идет об особенностях использования системы автоматического перевода при изучении студентами-юристами немецкого языка для профессиональных целей. Автор анализирует преимущества и недостатки бесплатного он-лайн сервиса переводчик-Google при переводе текстов юридической тематики с немецкого языка на украинский. Подчеркивается важность понимания студентами понятия адекватного перевода, знания лексико-грамматических и стилистических особенностей немецкого языка права, а также подготовительного этапа машинного перевода и этапа его пост-редактирования человеком.

Ключевые слова: машинный перевод, юридический немецкий язык, студент-юрист, переводчик, постредактирование, адекватность перевода.

SUMMARY

T. Arterchuk. Machine Translation in the Work of Law Students with German-speaking Legal Texts.

The article focuses on the features of the machine translation in the use of German language for professional purposes by law students. The author analyzes the advantages and disadvantages of free online translator service Google by translation of legal texts from German into Ukrainian. It emphasizes the importance of students' understanding of adequate translation concept, their knowledge of lexical, grammatical and stylistic peculiarities of German law language as well as the preparatory phase of machine translation and the stage of its human post-editing.

The article deals with the effectiveness of a machine translation of the German legal texts into the Ukrainian language, the main consideration of the difficulties encountered when using the free Google machine translator in the translation of educational professional literature by the law-students with the aim to determine the ways of machine translation use in the learning process.

The author emphasizes that by working with programs of machine translation should be remembered that since these programs are still far from ideal, machine translation allows us to understand only in general features the original text, but they require you to be indispensable to edit the translated text. Machine translation can be viewed as an alternative to traditional one. However, we must not forget about the communicative equivalence of each text. First, computer translations serve as an auxiliary tool in the work of the translator to optimize the translation process, when it comes to large amounts of information. It is necessarily to edit the results of machine translation in order to prevent the penetration of errors in the final text. Time and labor for post-editing is one of the most important factors

that should be considered by assessment the feasibility of machine translation. Due to the large number of highly specialized terminology and complex grammar of legal German language the machine translation is used as an auxiliary tool in the learning transfer. Therefore, teachers need to form a student's understanding of the importance of adequate professional translation of text to explain the basic lexical, grammatical and stylistic peculiarities of legal German language, to identify the main drawbacks of machine translation of legal text and pay attention to the «human factor» by teaching the basic techniques of interpreting on the post-editing stage the results of machine translation.

Key words: machine translation, German Law, law student, translator, post-editing, the adequacy of the translation.

УДК 377.6:004:20

О. І. Вітюк

Вінницький технічний коледж

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У КОЛЕДЖАХ

У статті обґрунтовано можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у вивченні природничо-математичних дисциплін у процесі підготовки молодших спеціалістів технічного профілю. Розглянуто ефективність упровадження засобів сучасних ІКТ, зокрема мультимедіа технологій у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін, що сприяє урізноманітненню способів оперування об'єктами вивчення, а також унаочненню навчальної інформації. Використання мультимедіа технологій дозволяє значною мірою підвищити мотивацію навчання та пізнавальну активність, удосконалити професійний рівень майбутніх молодших спеціалістів, застосовувати новітні інформаційні ресурси у професійній діяльності.

Ключові слова: природничо-математичні дисципліни, інформаційно-комунікаційні технології, професійна компетентність, професійна спрямованість, мультимедійні технології, мультимедійні презентації, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Зміни сучасної освітньої парадигми, заснованої на використанні інформаційно-комунікаційних технологій, висуває нові вимоги, до підготовки молодших спеціалістів на засадах компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію освітньої парадигми з переважної трансляції знань, формування навичок на створення умов для оволодіння комплексом професійних компетентностей.

Молодший спеціаліст технічного профілю в сучасних умовах інформаційного суспільства має бути творчим, професійно мобільним, володіти професійними знаннями, вміннями та навичками, досконало володіти комп'ютерною технікою та новітніми інформаційними

технологіями, бути професійно обізнаним. Зазначені вимоги спонукають до активного пошуку нової парадигми реформування освіти, моделей і освітніх технологій, орієнтованих на інтереси й розвиток особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Значна увага приділяється професійній підготовці та вдосконаленню професіоналізму кваліфікованих фахівців у працях українських і зарубіжних науковців С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, М. Кадемїї, Н. Ничкало, В. Сидоренка, С. Сисоєвої. Особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні вивчалися В. Биковим, Н. Морзе, О. Спіріним та ін. Особливості комп'ютерного навчання знайшли своє відображення в працях Г. Александрова, Н. Апатової, С. Бешенкова, Б. Гершунського, А. Єршова, А. Кузнєцова, Є. Машбиця, А. Уварова та ін. Теоретико-методичні основи сучасних інформаційно-комунікаційних технологій освіти висвітлюються Н. Апатовою, М. Грузманом, М. Жалдаком, В. Клочко, Є. Машбицем, В. Монаховим, Н. Морзе, Ю. Рамським, О. Співаковським.

Мета статті – обґрунтувати можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у вивченні природничо-математичних дисциплін у процесі підготовки молодших спеціалістів.

Виклад основного матеріалу. Одним із головних завдань ВНЗ I–II рівнів акредитації є підготовка професійно компетентного, конкурентоспроможного фахівця із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок, який здатний володіти й оперувати інформацією відповідно до сучасних вимог інформаційного суспільства.

В умовах ринкової економіки особливо важливі питання неперервної професійної освіти, що забезпечує формування особистості фахівця, який характеризується потребою в постійному самовдосконаленні, поповненні власних знань, умінь, освоєнні нових технологій, а це веде до підвищення професійної компетентності суб'єкта, яку розуміємо як володіння особистісною освітою (діалектично поєднаною системою професійних знань, умінь і особистісних якостей, що є професійно значущими), оскільки єдність теоретичної і практичної підготовленості до результативної професійної діяльності.

Важливу роль відіграє використання сучасних ІКТ у природничо-математичній підготовці молодших спеціалістів технічного профілю. Адже, без глибоких знань з природничо-математичних дисциплін та інформаційно-комунікаційних технологій, професійної компетентності в цій галузі досягти вкрай важко.

Початок XXI століття характеризується стрімким розвитком комп'ютерної техніки і програмного забезпечення, що приводить до необхідності активного їх упровадження в навчальний процес ВНЗ I–II рівнів акредитації.

Нині використання сучасних комп'ютерних засобів у навчальному процесі є необхідною умовою інформатизації суспільства. Інформатизація суспільства значною мірою змінила й цінності людей, моделі їхньої поведінки, їх переорієнтацію з матеріальних цінностей на цінності самореалізації. Цьому процесу сприяє і той факт, що нове покоління комп'ютерів має потужні можливості, що вдало використовуються як у навчальному процесі, так і в процесі професійної діяльності [7, 190].

На сучасному етапі інформатизації суспільства фахівець технічного профілю має володіти навичками використання інформаційних і комунікаційних технологій у професійній діяльності, проводити комп'ютерне моделювання радіотехнічних систем передачі, перетворення та цифрової обробки сигналів, забезпечувати зв'язок теорії з практикою.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – технології, пов'язані зі створенням, збереженням, передаванням, обробленням і управлінням інформацією [3, 430].

До сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання належать Інтернет технології, мультимедійні програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники та підручники, системи дистанційного навчання (системи комп'ютерного супроводу навчання).

Використання сучасних ІКТ та освітніх технологій забезпечує:

- ефективність усіх видів навчальної діяльності;
- якість підготовки фахівців з новим типом мислення, відповідно до вимог інформаційного суспільства;
- якісне формування професійної компетентності, культури тощо [5, 5].

Швидкий розвиток останнім часом технічних і програмних можливостей персональних комп'ютерів, а також розповсюдження нового виду інформаційно-комунікаційних технологій, що одержали загальну назву «Креативні технології», створюють реальні можливості для їх використання в системі освіти з метою розвитку творчих здібностей людини в процесі навчання.

Серед головних видів зазначених технологій можна назвати такі:

- комп'ютерна графіка;
- гіпертекст;
- геоінформаційні системи (ГІС-технології);

- мультимедіа-технології;
- віртуальна реальність [4, 219].

У процесі природничо-математичної підготовки молодших спеціалістів технічного профілю засобами ІКТ формується професійна компетентність майбутнього фахівця.

Комп'ютерна техніка й інші засоби ІКТ, зокрема мультимедіа, стали все частіше впроваджуватися у навчальний процес коледжів.

Мультимедіа є новою інформаційною технологією, тобто сукупністю прийомів, методів, способів продукування, оброблення, зберігання, передачі аудіовізуальної інформації, заснованої на використанні компакт-дисків. Це дає нам змогу поєднати в одному програмному продукті текст, графіку, аудіо- та відеоінформацію, анімацію [4, с. 217].

Мультимедійні засоби розкривають нові можливості навчального процесу, характеризуються інтерактивністю й новизною та є одним із перспективних напрямів інформатизації навчального процесу.

І. В. Ставицька пропонує різні способи застосування засобів мультимедіа в навчальному процесі, зокрема:

- використання електронних лекторів, тренажерів, підручників, енциклопедій;
- розробка ситуаційно-рольових та інтелектуальних ігор з використанням штучного інтелекту;
- моделювання процесів і явищ;
- забезпечення дистанційної форми навчання;
- проведення інтерактивних освітніх телеконференцій;
- побудова систем контролю й перевірки знань і вмінь учнів (використання контролюючих програм-тестів);
- створення і підтримка сайтів навчальних закладів;
- створення презентацій навчального матеріалу;
- здійснення проєктивної і дослідницької діяльності студентів тощо [6, 14].

Використання мультимедійних технологій у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін, зокрема з предмету «Хімія» свідчить, що впровадження їх у навчальний процес коледжів підвищує ефективність засвоєння інформації, сприяє активізації освітнього процесу за рахунок посилення наочності, розвиває творче мислення молодших спеціалістів, активізує самостійну пізнавальну діяльність.

Дослідження, що проводяться в Україні, Росії, Польщі тощо показують, що під час використання технологій мультимедіа частка засвоєння навчального матеріалу підвищується до 75% [1, 4].

Однією з безперечних переваг засобів мультимедіа є можливість проектування, створення й використання навчальних мультимедійних презентацій.

Презентація – термін, який в українській мові має два значення: 1) дія, акція (загальноживане значення): показ нового товару, пред'явлення широкому загалу нової інформації як рекламна акція, що популяризує певний продукт чи ідеї; 2) документ, створений за допомогою комп'ютерної програми PowerPoint. Синонімами терміну «презентація» в цьому розумінні є поняття «комп'ютерна презентація» та «мультимедійна презентація».

Презентація, як комп'ютерний документ, є послідовністю слайдів, що змінюють один іншого, – електронних сторінок [2, 78].

Як показує досвід, у процесі викладання дисципліни «Хімія» викладачі та студенти активно створюють і впроваджують у навчальний процес мультимедійні презентації. Особливу увагу під час створення презентації слід приділяти формуванню системи інтеграції природничо-математичних і спеціально-технічних дисциплін. Інтеграція сприяє формуванню в молодших спеціалістів гнучкої системи знань, що можуть застосовуватися у професійній діяльності. Наприклад, у процесі вивчення теми: «Алюміній та його використання» доцільно звертати увагу майбутніх молодших спеціалістів на практичне використання алюмінію в майбутній професії. Наприклад, алюміній використовують для виготовлення проводів, захисних кабельних оболонки, корпусів приладів, екранів тощо. Розглядаючи тему «Карбон і силіцій. Хімічні властивості та використання», звертаємо увагу на фізико-хімічні властивості силіцію, а саме, що на основі силіцію виготовляють найрізноманітніші діоди, транзистори й інтегральні мікросхеми.

Нами визначено міжпредметні зв'язки змісту дисципліни «Хімія» зі спеціально-технічними дисциплінами. Наприклад, базовий теоретичний матеріал з теми «Силіцій та його властивості» застосовується під час вивчення курсу «Матеріалознавство» з теми «Властивості напівпровідників. Прості напівпровідники».

Так, у Вінницькому технічному коледжі майбутні молодші спеціалісти технічного профілю самостійно створюють мультимедійні презентації з дисципліни «Хімія», розроблені засобами програми PowerPoint у процесі вивчення тем: «Метали і сплави в сучасній техніці», «Захист від корозії і одержання чистих металів» та ін. Застосування мультимедійних засобів навчання на заняттях спрямоване на формування в молодших спеціалістів нового типу мислення – інформаційного, оперативного, удосконалення самостійної роботи.

Інтеграція сучасних інформаційно-комунікаційних технологій з природничо-математичними дисциплінами сприяє виникненню проблемних ситуацій, підвищенню ефективності проведення занять, розв'язання задач і вправ, а також дозволяє здійснити облік успішності молодших спеціалістів.

Широке застосування мультимедійних засобів у навчанні доцільне для проведення експериментів, практичних занять, інформаційного забезпечення, візуального інтерпретування діяльності, проведення досліджень з природничо-математичних дисциплін.

У процесі вивчення природничо-математичних дисциплін, зокрема математики та фізики, майбутні молодші спеціалісти технічного профілю набули математичні знання й фізичні поняття використовують для виконання обчислювальної, розрахункової, графічної і вимірювальної техніки.

Мультимедійні засоби використовують на різних етапах навчання природничо-математичних дисциплін: під час пояснення нового матеріалу як ілюстрації, у процесі узагальнення й систематизації знань, повторення навчального матеріалу, контролю засвоєного матеріалу, в процесі підготовки до семінарів, позаурочних заходів (предметні гуртки, участь у телеконференціях, технічні гуртки, конкурси, вікторини).

Основною перевагою інформаційно-комунікаційних технологій є те, що існують такі фізичні, хімічні й біологічні процеси або явища, які неможливо продемонструвати візуально в лабораторних умовах, тому використовують програму sPrint-Layout 4/0, яка дозволяє створювати моделі, що імітують реальні процеси, з якими зустрічаються в своїй професійній діяльності фахівці радіотехнічного профілю.

Якість професійної підготовки майбутнього молодшого спеціаліста технічного профілю ґрунтується на принципах фундаментальності й цілісності засвоєння теоретичних знань і набутих спеціальних умінь та практичних навичок із природничо-математичних і спеціально-технічних дисциплін, їх професійної спрямованості, індивідуалізації навчання.

Використання комп'ютерних технологій дозволяє значною мірою підвищити мотивацію навчання й пізнавальну активність, формування вмінь і навичок для здійснення творчої діяльності, оволодіння навичками прийняття рішень у складних ситуаціях, удосконалити професійний рівень майбутніх молодших спеціалістів, застосовувати новітні інформаційні ресурси у професійній діяльності.

Упровадження інформаційних технологій потребує підвищення якості професійної підготовки молодших спеціалістів, її фундаменталізації та

гнучкості. В усіх галузях освіти й підготовки молодших спеціалістів здійснюються пошуки інтенсифікації та швидкої модернізації систем освіти, пошук ефективних шляхів організації й управління процесом навчання, а також підвищення якості навчання шляхом застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз використання ІКТ у навчальному процесі коледжів під час вивчення природничо-математичних дисциплін дозволяє майбутнім молодшим спеціалістам:

- реалізувати ідею індивідуалізації та диференціації навчання, що є основними завданнями сучасної системи освіти України;
- забезпечити позитивну мотивацію навчання за рахунок винахідницьких засобів програми або створення ігрових ситуацій з природничо-математичних дисциплін;
- формувати вміння працювати зі значним обсягом якісної інформації;
- здійснювати експериментально-дослідницьку діяльність;
- підвищувати ефективність самостійної роботи;
- формувати вміння приймати оптимальні рішення або варіативні розв'язки в складних ситуаціях;
- проводити лабораторні та практичні роботи з фізики, хімії, біології в умовах імітації в комп'ютерній програмі реального досліду або експерименту;
- створювати й використовувати інформаційні бази даних, необхідні в навчальній діяльності, забезпечити доступ до мережі інформації;
- здійснювати комп'ютерну візуалізацію навчальної інформації з природничо-математичних дисциплін;
- розвивати творчі й комунікативні здібності особистості;
- підготувати особистість інформаційного суспільства.

Одна з важливих особливостей і переваг інформаційно-комунікаційних технологій порівняно з іншими навчальними засобами полягає саме в тому, що мультимедійні програми здебільшого розраховані на самостійне активне сприймання та засвоєння молодшими спеціалістами знань, умінь і навичок, створюють ситуації здивування, емоційного підйому, підвищують навчальну мотивацію та пізнавальну активність.

Для успішної участі в сучасному суспільному житті особистість має володіти певними прийомами природничо-математичної діяльності та навичками їх застосувань до розв'язання практичних задач.

Висновок. Використання ІКТ у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін є ефективним засобом формування професійної

компетентності, сприяє розширенню інформаційного простору, підвищенню якості освіти, розвитку комунікативних здібностей, пізнавальної активності й самостійності молодших спеціалістів технічного профілю.

На сучасному етапі розвитку інформаційних технологій до ефективних шляхів формування майбутнього фахівця технічного профілю в процесі вивчення природничо-математичних дисциплін ми відносимо такі:

- широке використання наявних мультимедійних засобів навчання з метою вироблення практичних умінь, загальнонавчальних і професійних навичок;
- упровадження в навчальний процес посібників з природничо-математичних дисциплін із використанням ІКТ, побудованих на засадах професійної спрямованості;
- забезпечення умов для досягнення майбутніми молодшими спеціалістами практичної компетентності, що є важливим показником природничо-математичної підготовки;
- підвищення ролі природничо-математичної освіти, посилення її прикладного, практичного й політехнічного спрямування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми математики, фізики і технологічної освіти : збірник наукових праць. – Випуск 7. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – 524 с.
2. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання: посібник / ав. : Жалдак М. І., Шут М. І., Жук Ю. О., Дементієвська Н. П., Пінчук О. П., Соколюк О. М., Соколов П. К. / за ред. Жука Ю. О. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 112 с.
3. Вища освіта України – Додаток 2 до № 3, том II (27). – 2011 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – № 562. – С. 430.
4. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія / Р. С. Гуревич. – Вінниця : ТОВ «Планер», Вінниця, 2009. – 410 с.
5. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навч. посіб / М. Ю. Кадемія, І. Ю. Шахіна ; Вінницький держ. пед. ун-т ім. Коцюбинського. – Вінниця : ТОВ Планер, 2011. – 220 с.
6. Подліняєва О. О. Використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій під час викладання предметів галузі «Суспільствознавство» / О. О. Подліняєва // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2013. – № 6.
7. Солдатенко М. М. Неперервна освіта як засіб професійного становлення і розвитку фахівця в умовах інформаційно-технологічного суспільства / М. М. Солдатенко // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2011. – № 2. – С. 188–191.

РЕЗЮМЕ

О. И. Витюк. Использование современных информационно коммуникационных технологий в изучении естественно математических дисциплин в колледжах.

В статье обоснованы возможности использования информационно-коммуникационных технологий в изучении естественно математических дисциплин в процессе подготовки младших специалистов технического профиля. Рассмотрена эффективность внедрения средств современных ИКТ, в частности мультимедиа

технологий в процессе изучения естественно-математических дисциплин, что помогает разнообразить способы операции объектами изучения, а также способствует наглядности учебной информации. Использование мультимедиа технологий позволяет в значительной мере повысить мотивацию учебы и познавательную активность, усовершенствовать профессиональный уровень будущих младших специалистов, применять новейшие информационные ресурсы в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *естественно-математические дисциплины, информационно-коммуникационные технологии, профессиональная компетентность, профессиональная направленность, мультимедийные технологии, мультимедийные презентации, профессиональная подготовка.*

SUMMARY

O. Vityuk. The use of modern information and communication technologies in the study of natural science and mathematical disciplines in colleges.

In the article the possibilities of the use of information and communication technologies are grounded in a study of natural science and mathematical disciplines in the process of preparation of junior specialists of technical type. Efficiency of introduction of the facilities of modern ICT is considered, in particular multimedia technologies in the process of study of natural science and mathematical disciplines, that helps to diversify the methods of operation of study objects, and also show evidently the educational information. The use of multimedia technologies allows to a great extent promote motivation of studies and cognitive activity, to perfect the professional level of future junior specialists, apply the newest informative resources in professional activity. The conducted analysis allows to select the characteristic features of the phenomenon of multimedia in modern education, namely:

- *informative saturation: possibility of association of information, presented in different forms, interactive office hours with information, comfort of working of different types of information;*
- *reality which is represented: helps to show the phenomena in development and dynamics, expressiveness, emotional saturation, riches of depicting receptions.*

An important role is played by the use of ICT in fundamentalization of knowledge, flexibility and detalization of study, of natural science and mathematical disciplines, forming skills and knowledge, necessary for the grounded explanation of cause and consequence connections of the probed processes and phenomena, cognition of laws of the reality. Special attention is paid to forming the system of integration of natural science and mathematical and special technical disciplines, that help to form the flexible system of knowledge for the junior specialists which can be used in professional activity.

For the successful participation in modern public life the future specialist of technical type must possess certain skills of natural science and mathematical activity and skills of their application to the decision of practical tasks.

Integration of ICT in education on the modern stage of development has an outstanding value for preparation of future specialists to subsequent life in information society.

Key words: *natural science and mathematical disciplines, information-communication technologies, professional competence, professional orientation, multimedia technologies, multimedia presentations, professional preparation.*

УДК: 378:004

Т. В. Крамаренко, С. І. Мединська

Дніпропетровський університет
імені Альфреда Нобеля

СУЧАСНІ ІНТЕРАКТИВНІ ТА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті розглядаються сучасні інформаційно-комунікаційні та інтерактивні технології навчання, переваги їх застосування викладачами на практичних заняттях у вищій школі. Показано основні ознаки інтерактивних технологій: побудова навчання на взаємодії студента з навчальним середовищем; зміна взаємодії викладача і студентів: активність педагога поступається місцем активності студентів, а завдання викладача полягає у створенні умов для їх ініціативи; роль викладача як консультанта, організатора, джерело інформації; відсутність домінування будь-якого учасника навчання над іншими. Розглянуто, що інформаційно-комунікаційні технології в освіті через їх потенціал сприяють реалізації таких дидактичних завдань, як підвищення якості освіти на основі взаємозв'язку загальнодидактичних принципів самостійності, активності й систематичності; розширення можливостей для безперервної освіти на основі реалізації принципів послідовності, доступності тощо.

Ключові слова: інтерактивні технології, інформаційно-комунікаційні технології, взаємодія, діалог, оптимізація навчального процесу, культура професійного діалогу, системи «студент–викладач», «студент–студент».

Постановка проблеми. За останні два десятиліття спостерігається перехід від традиційних технологій навчання у вищій школі до «інформаційно-комунікаційних технологій» – персональних ЕОМ, комп'ютерних банків даних, електронних інформаційних мереж тощо. Тобто до розробок, спрямованих на створення певного навчального технічного середовища, або на застосування технології та комунікації в навчанні. «Інформаційно-комунікаційні технології навчання» в освіті – це комплекс принципово нових навчальних, навчально-методичних матеріалів, технічних, комунікаційних та інструментальних засобів обробки, збереження, передачі, відображення інформації у відповідності з закономірностями навчально-виховного процесу, що ефективно впливають на професійну підготовку майбутнього фахівця.

Засоби ІКТ – це синтез сучасних досягнень педагогічної науки і засобів інформаційно-обчислювальної техніки. Вони реалізують наукові підходи до організації навчально-виховного процесу з метою його оптимізації й підвищення ефективності, а також постійної інтелектуалізації матеріально-технічної бази освітніх установ. Крім того, ефективність навчального процесу також залежить від упровадження різноманітних інтерактивних технологій, які забезпечують діалогізацію навчального процесу, що є надзвичайно важливим при вивченні іноземної мови.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемою використання інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій займалася досить велика когорта науковців, які оцінюють їх позитивно, вбачаючи в них велику практичну користь (Н. Волкова, О. Кущенко, М. Прийма, І. Розіна, В. Фатунова, О. Хмель, С. Яшанов та ін.). Незважаючи на наявні здобутки науковців у вирішенні проблеми використання інформаційно-комунікаційних та інтерактивних технологій у освіті, дослідження особливостей їх застосування викладачами у вищих навчальних закладах залишається все ще до кінця невирішеним. Отже, актуальність даного питання має місце в сучасному освітньому середовищі, адже нині якісне викладання дисциплін не може здійснюватися без використання засобів і можливостей, які надають комп'ютерні, інтерактивні технології та Інтернет.

Метою нашої статті є аналіз існуючих інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій навчання й ознайомлення з перевагами їх застосування викладачами на практичних заняттях.

Згідно мети були поставлені завдання: розкрити поняття ІКТ та інтерактивних технологій, розглянути шляхи застосування цих технологій викладачами у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Зупинимо нашу увагу на розкритті сутності поняття «інтерактивні технології». Інтерактивні технології (від англ. interact – взаємодіяти) – це навчання у співпраці, коли і студенти, і викладач є суб'єктами освітнього процесу.

Інтерактивність у навчанні можна висвітлити як здатність до взаємодії, навчання в режимі бесіди, діалогу, дії. Отже, у вузькому розумінні інтерактивними можна назвати технології, в яких той, хто навчається, є учасником. Він не виступає лише слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, власне створюючи це явище [4].

До основних переваг *інтерактивних технологій* можна віднести:

- допомога студентам навчитись правильно висловлювати власну думку; аналізувати отриману інформацію; послуговуватися знаннями та досвідом, набутими раніше; вести дебати, відстоювати власну точку зору; бути більш упевненими й самостійними;
- сприяння інтенсифікації та оптимізації навчального процесу.

Метою інтерактивного навчання є створення зручних умов та сприятливої атмосфери, за яких кожен студент відчує свою успішність під час вивчення іноземної мови, та свою інтелектуальну спроможність.

Основними *ознаками* інтерактивних технологій є:

- побудова навчання на взаємодії студента з навчальним середовищем, що слугує простором для засвоюваного досвіду;

- зміна взаємодії викладача і студентів: активність педагога поступається місцем активності студентів, а завдання викладача полягає у створенні умов для їх ініціативи;
- роль викладача як консультанта, організатора, джерело інформації;
- відсутність домінування будь-якого учасника навчання над іншими [2].

Серед різних інтерактивних технологій навчання, які використовуються в навчальній практиці виокремлюють: *ділові ігри; рольові ігри; дидактичні ігри; кейс-методи*. Дані інтерактивні технології спрямовані на активізацію розумової діяльності, розвиток творчих здібностей та формування культури іншомовного діалогу фахівців товарознавства й комерційної діяльності.

У свою чергу *ІКТ* – це засоби, пов'язані зі створенням, збереженням, передачею, обробкою інформації й управлінням нею. Цей широко вживаний термін включає в себе всі технології, що використовуються для спілкування та роботи з інформацією.

Адекватне використання ІКТ у навчальному процесі є передумовою підвищення якості навчальних послуг, розширення їх можливостей, творчої реалізації особистості в навчальній діяльності [1].

Інформаційно-комунікаційні технології в освіті через їх потенціал сприяють реалізації таких дидактичних завдань:

- підвищення якості освіти на основі взаємозв'язку загальнодидактичних принципів самостійності, активності і систематичності;
- розширення можливостей для безперервної освіти на основі реалізації принципів послідовності, наступності та доступності;
- забезпечення адекватного рівня підготовки педагогів для роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями;
- удосконалення змісту навчання з урахуванням взаємодії загальнодидактичних принципів, охоплюючи принцип науковості, наочності, доступності, зв'язку теорії з практикою;
- постійне вдосконалення дидактичного забезпечення навчального процесу [1, 3].

У ході нашого дослідження було встановлено, що значній частині викладачів необхідна допомога з упровадження інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій, їх організаційно-методичного забезпечення. Більшість викладачів не застосовують зазначені технології, тому потребують професійної підготовки. З цією метою було розроблено та впроваджено навчально-методичні семінари для викладачів ВНЗ за загальною темою «Сучасні інтерактивні та інформаційно-комунікаційні технології

навчання», метою яких була підготовка викладачів для роботи з інтерактивними та інформаційно-комунікаційними технологіями у процесі навчання.

Так, був проведений науково-практичний семінар «Педагогічна майстерність: фахова професіоналізація та інноваційні підходи», завданням якого було підвищення педагогічної майстерності викладачів. Семінар включав лекції (8 год.), практичні заняття (8 год.), тренінгові заняття (6 год.), майстер-класи (4 год.). На семінарі обговорювалися різноманітні питання, а саме – сучасні технології навчання, методика викладання окремих курсів, тренінговий формат як метод активізації навчання у вищому навчальному закладі. У межах семінару висвітлювалися питання щодо методики проведення проектів: *інформаційних* (спрямовані на збір фахової інформації, ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз та узагальнення фактів, призначених для широкої аудиторії); *інформаційно-комунікативних* (виявляються в гармонійному поєднанні інформаційно-пошукової та комунікативної діяльності студентів); мозкової атаки (brain storming), аналізу конкретних ситуацій (case method), методу випадків (incident method), презентації, інсценізації (role playing), дидактичних ігор тощо. Особливу увагу було приділено роботі дискусійних груп, чи дискусійному листу (List) для викладачів англійської як іноземної мови TESL-L (Teachers of English as a Second Language-List) [6]. Викладачі ВНЗ були ознайомлені з тим, що вступ до електронного дискусійного листа порівнюється з наданням доступу до досвіду фахівців, матеріалів і ресурсів.

Крім того, викладачам пропонувалося взяти участь у практичній організації професійного діалогу зі студентами, надання їм можливості виявити себе в різноманітних ситуаціях, які потребують здійснення професійного діалогу. У процесі роботи розглядалися такі питання:

- професійний діалог викладачів, які здійснюють процес навчання для майбутніх товарознавців та комерсантів;
- формування культури професійного діалогу майбутніх фахівців засобами інформаційно-комунікаційних технологій;
- теоретичні основи інтерактивних технологій;
- методика організації роботи студентів на основі інтерактивних технологій з урахуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

Цікавими для викладачів виявилися об'єднані заняття із застосуванням ситуаційних завдань, на яких вони демонстрували свою педагогічну майстерність. Викладачі ділилися враженнями та ідеями, вели діалог на професійні теми.

Під час проведення семінару увага викладачів акцентувалася на важливості встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин у системах «студент – студент», «студент – викладач» та забезпечення їх педагогічної взаємодії. Увага викладачів була зосереджена на налагодженні професійних відносин зі студентами, які базувалися на ввічливому ставленні один до одного, прояві моральної та соціальної відповідальності, дотриманні етичної поведінки і правила Б. Франкліна «чесність – найкраща політика» при веденні безпосереднього й опосередкованого професійного діалогу.

Протягом навчального року викладачі стали учасниками науково-методичних семінарів «Комунікативні процеси в навчанні», «Інтерактивні технології підготовки майбутніх фахівців до професійного спілкування». Увага викладачів акцентувалася на таких питаннях, як професійний діалог: сутність, функції, види; професійна мова і мовлення; невербальні аспекти міжкультурного діалогу та їх роль у регулюванні взаємин, установленні контактів з фахівцями, які є представниками інших культур; характеристика невербальних каналів міжкультурної комунікації (міміка; дотик; жест; міжособистісний комунікативний простір; візуальна взаємодія; інтонація); роль мультимедіа- та гіпермедіатехнологій, інформаційно-пошукових систем у підготовці майбутніх фахівців до здійснення професійного діалогу; комп'ютерні комунікації в режимах зв'язку off-line й on-line; особистісно орієнтовані технології навчання студентів і їх роль у комунікативній підготовці майбутніх фахівців тощо.

Викладачі були ознайомлені з перевагами таких Інтернет-сайтів: <http://www.teachnology.com> – планування уроків; <http://www.eslcafe.com> – клуб інтерактивного спілкування; <http://www.rong-chang.com> – навчання англійської мови; *Global virtual classroom* <http://www.virtual-classroom.org> – безкоштовна освітня програма online; <http://teenadviceonline.org> – освітній сайт для викладачів.

Викладачі спрямовували свою увагу: на особливості створення партнерських відносин зі студентами, що базуються на співробітництві, відкритості, довірі, особистісній участі, підтримці; організацію постійного консультування; урахування стартових знань студентів з метою моделювання індивідуального підходу до педагогічної взаємодії; створення ситуацій успіху в навчанні (підбір здвоєних завдань, заохочення проміжних дій, диференційована допомога), ефекту новизни, ефекту уяви, ефекту змін, ефекту гри.

Увага викладачів була звернена, передусім, на підвищення мотивації навчання студентів, яка є рушійною силою в реалізації потреби особистості в

активній взаємодії. Викладачі усвідомлювали, що позитивну навчальну мотивацію має забезпечити не лише зміст навчання, а й належним чином організована комунікативна діяльність студентів засобами інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій. Таким чином, викладачі намагалися актуалізувати потреби студентів у здійсненні активного професійного діалогу, взаємодії; формувати мотиви спілкування в професійно спрямованому електронному середовищі, усвідомлення можливостей цього середовища для обміну професійно спрямованою інформацією між фахівцями-товарознавцями; формувати прагнення студентів самостійно поглиблювати свої знання й уміння щодо володіння майстерністю здійснення професійного діалогу, інформаційно-комунікаційними засобами, вдосконалення навичок роботи з інформаційно-комунікативними технологіями, розвитку критичного ставлення до результатів своєї діяльності тощо.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання надають викладачам ВНЗ величезні можливості для освіти, професійного зростання, дають змогу користуватися необмеженою інформацією, вести діалог з усім світом. Беручи участь у науково-методичних семінарах викладачі мають змогу підвищити свою кваліфікацію та педагогічну майстерність за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, знайти індивідуальний стиль роботи зі студентами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Н. П. Волкова / Луганський нац. пед. ун-т. – Луганськ, 2006. – 432 с.
2. Коваленко О. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – Педагогічна преса, 2003.
3. Кущенко О. С. Формування культури Інтернет-комунікації майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук / О. С. Кущенко. – Дніпропетровськ, 2008. – 256 с.
4. Пометун О. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2003.
5. Прийма М. С. Формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики у процесі професійно-педагогічної підготовки : монографія / М. С. Прийма. – Мелітополь, 2005. – 16 с.
6. Schmitz H.-G. Brainstorming – Made by us / H.-G. Schmitz // Sprachnachrichten. – 2005. – № 1. – S. 11–12.

РЕЗЮМЕ

Т. В. Крамаренко, С. И. Мединская. Современные информационно-коммуникационные и интерактивные технологии обучения в высшей школе.

В статье рассматриваются современные информационно-коммуникационные и интерактивные технологии обучения, преимущества их использования преподавателями на практических занятиях в высшей школе. Показаны основные признаки интерактивных технологий: построение обучения на взаимодействии студента со средой обучения, изменение взаимодействия преподавателя и студентов: активность преподавателя уступает место активности студентов, а задача преподавателя состоит в том, чтобы создать условия для их инициативности; роль преподавателя как консультанта, организатора, источника информации; отсутствие доминирования определенного участника обучения над другими. Рассмотрено, что информационно-коммуникационные технологии в образовании, благодаря их потенциалу, способствуют реализации таких дидактических задач, как повышение качества образования на основании взаимосвязи общедидактических принципов самостоятельности, активности и систематичности; расширение возможности для непрерывного образования на основании реализации принципов последовательности, доступности и т.п.

Ключевые слова: интерактивные технологии, информационно-коммуникационные технологии, взаимодействие, диалог, оптимизация учебного процесса, культура профессионального диалога, системы «студент-преподаватель», «студент-студент».

SUMMARY

T. Kramarenko, S. Medynska. Modern information, communication and interactive technologies at high school.

The article deals with the modern information and communication, interactive technologies, the advantages of using them by teachers during practical classes at high school. The main features of interactive technologies have been shown: studying based on student's interaction with educational environment; change of a teacher and students' interaction: teacher's activity is less than students' one, and teacher's task is to create conditions for their initiative; the role of a teacher as a consultant, a manager, a source of information; the absence of any participant's dominance over another one. The article describes that Information and Communications Technologies (ICT) education is based on our society's efforts to teach its current and emerging citizens valuable knowledge and skills around computing and communication devices, software that operates them, applications that run on them and systems that are built with them. Information and communication technologies in education due to their potential facilitate the realization of didactic tasks such as education quality improvement based on interdependence of general didactic principles of self-sufficiency, activity and systematic character; increasing possibilities for lifelong education based on realization of sequence and availability principles etc. It has been shown that interactive, information and communication technologies make learning easier, more interesting and effective. They make E-learning easy and efficient too. With these technologies, lecturers or speakers may present their students with an innovative way of making their lessons lively. By using this kind of technologies, the audience is always glued to the class or session and the lecturer gains the complete attention of his students. There are several benefits of using technologies: communication (it offers a 2 way communication where the speaker and the audience can interact at all levels without any difficulty. Both parties present can ask questions and answer them in an effective manner), motivation

(enables students to concentrate all their senses and to garner all the information disclosed during the lesson. This also brings motivation for the speaker to be actively involved in the process and give more and more); group discussion (the interaction between the speaker and the audience is high; this builds a nice group that is actively involved in talking out about their concerns and asking questions.); entertaining (thanks to this technology, learning is no longer boring).

Key words: *interactive technologies, information and communication technologies, interaction, dialogue, studying process optimization, professional dialogue culture, systems «student-teacher», «student-student».*

УДК 378.14:371.134:796]: 37. 035.6-057.874

А. В. Леоненко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено питання виникнення патріотичного виховання на території нинішньої України в другій половині XIX ст. і його розвиток до 1939 р. Визначено сутнісні характеристики патріотичного виховання та його зв'язок із релігійно-моральним, суспільним, естетичним, музично-вокальним, трудовим, пластовим (виховання характеру) та фізичним вихованням. Виокремлено основні підходи до визначення ролі традицій національної фізичної культури та їх застосування у вихованні сучасного молодого покоління. Визначено чинники, що позитивно впливають на патріотичне виховання молоді в сучасних умовах розвитку України. Автором виокремлено дефініції, що мають безпосереднє відношення до поняття «патріотичне виховання», зокрема – «історія», «національна свідомість», «патріотизм». У статті запропоновано перспективи подальших наукових досліджень, що стосуються підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до патріотичного виховання старшокласників.

Ключові слова: *патріотичне виховання, пластове виховання, трудове виховання, естетичне виховання, традиції національної фізичної культури, історія, національна свідомість, патріотизм.*

Постановка проблеми. В умовах реформування освітньої системи України та формування національної концепції виховання молодого покоління особлива увага приділяється розвитку фізичної культури і спорту, оскільки таким чином реалізується потреба відродження духовного, національно-культурного стану українського народу, ідея задоволення потреб кожного громадянина держави й створюються необхідні умови для реалізації основ патріотичного виховання української молоді минулих поколінь. Вважаємо, що необхідно, в даному контексті, розглянути передумови, причини виникнення та становлення

патріотичного виховання з метою реалізації основних його засад у професійній підготовці майбутнього вчителя фізичної культури.

Аналіз актуальних досліджень. Педагогічні основи патріотичного виховання представлено в наукових працях А. О. Афанасьєва, А. І. Антропова, М. М. Баки, Я. Б. Зорія, В. В. Козлова, В. П. Коржа, Ю. С. Красильника та інших учених.

Традиції фізичного виховання в Україні досліджували такі учені, як В. Г. Балушок, О. В. Бік, Є. С. Вільчковський, Л. Я. Геник, М. С. Герцик, В. Ф. Давидюк, Е. Ю. Дорошенко, В. І. Завадський, М. М. Кобозєв, Б. І. Коверко, І. В. Ковпак, О. І. Курок, В. М. Лабскір, В. І. Левків, О. О. Лях-Породько, Л. О. Мазур, С. Ю. Мариньчак, П. Мартин, Р. С. Мозола, А. М. Мудрик, С. Б. Мудрик, Р. Г. Найда, М. М. Фляк, А. В. Цьось, М. М. Чепіль, Р. Я. Яковишин та ін., у Росії – Ю. М. Абакумов, Ю. Войнар, І. Д. Гаврильєв та інші науковці.

Мета статті – обґрунтувати передумови та причини виникнення патріотичного виховання молоді на основі національних традицій українського народу.

Виклад основного матеріалу. У контексті розгляду питання підготовки вчителя фізичної культури до патріотичного виховання старшокласників вважаємо за необхідне виокремити передумови його становлення та розвитку. Так, на основі досліджень українських науковців визначено причини виникнення патріотичного виховання в Україні у період з другої половини ХІХ ст. – до 1939 р. Визначення такої періодизації для дослідження пояснюється тим, що в 1848 р. було засновано Головну Руську раду, яка стала першою українською політичною організацією, а в жовтні 1848 р. у Львівському університеті відкрито кафедру української мови та літератури, що стало однією з передумов утвердження патріотичного виховання української молоді.

1880–1890-ті рр. ХІХ ст. знаменувалися появою нових угруповань вітчизняної молоді і, як зазначає А. О. Радчук, осередок українського національного руху перемістився до Галичини [4, 141]. Ці періоди відзначаються протистоянням між українцями й поляками як у політичному, так і в культурно-освітньому плані.

1914 р. став визначним для України тим, що активною українською інтелігенцією було створено належні умови для реалізації національно-патріотичного виховання молоді й організовано спортивні організації «Січ», «Сокіл», «Пласт». Тобто, було створено основу для формування українського війська, розширення мережі навчальних закладів, народних шкіл і

громадських організацій. Таким чином, зазначені вище події стали основою для збереження національних традицій українського народу та підґрунтям для визначення сучасних напрямів підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до реалізації патріотичного виховання старшокласників.

На основі аналізу наукової літератури, вважаємо за необхідне згрупувати передумови, причини виникнення та становлення патріотичного виховання в Україні:

- необхідність збереження певних цінностей для задоволення особистісних та суспільних потреб людини (В. Пилат; Є. Приступа);
- визначення оздоровчої спрямованості фізичної культури та спорту (О. Лях-Породько);
- геополітична приналежність держави (Т. Самотулка, О. Лях-Породько, М. Чепіль);
- формування, становлення та розвиток релігійного й морального виховання (кінець XIX – початок XX ст.) (Л. Генік, М. Фляк, Р. Яковишин);
- розвиток спортивно-масової роботи як засобу національного та військово-патріотичного виховання (М. Борищак);
- виокремлення ролі однієї особи (вихователя) у вихованні групи людей (Л. Генік, Я. Боднар);
- збереження та поширення української мови як надбання нації (Т. Самотулка, М. Фляк, Р. Яковишин).

У дослідженні «Традиції української національної фізичної культури» В. С. Пилата і Є. Н. Приступи розкрито історичні, соціально-філософські проблеми становлення й розвитку української національної системи фізичної культури. Цінність даної наукової праці для сучасної системи фізичного виховання та спорту, на нашу думку, визначається тим, що дослідники пропонують традиції національної фізичної культури розглядати в трьох аспектах: 1) фізична культура як процес раціонально організованої діяльності; 2) фізична культура як сукупність «предметів», які репрезентують певні цінності для задоволення суспільних і приватних потреб людей; 3) фізична культура як результат діяльності [3, 7].

О. О. Лях-Породько в науковій праці «Сокільський гімнастичний рух в Україні на межі XIX–XX ст.» традиції національної фізичної культури на прикладі Сокільського гімнастичного руху розглядає в соціально-історичному, геополітичному, фізкультурно-оздоровчому дискурсі [2]. Якщо говорити про геополітичну приналежність України та становлення і розвиток патріотичного виховання, то важливою, в даному контексті, є запропонована Т. Самотулкою [5, 21] спіраль часу, яка в загальних рисах

містить історію виникнення виховання як системи формування та збереження національних цінностей і традицій. Так, «спіраль часу» за Т. Самотулкою включає періоди, за яких:

- зародилися перші ознаки виховання, а саме: любов до землі, прив'язаність до традицій;
- запозичувалися елементи готської та гелленської культур (дисциплінованість, організованість, трудова діяльність людей);
- відбувався розвиток і вдосконалення фізичної сили людини, прагнення до досконалості, розвиток глобального суспільства;
- були введені елементи християнства в повсякденне життя людини, підвищувалась якість життя суспільства;
- в основі виховання було збереження фізично й морально здорової особистості, її самовдосконалення та збереження національних традицій попередніх поколінь;
- утвердилося прагнення до незалежності, на основі чого відбувалися визвольні повстання та війни;
- проголошення Української Радянської Соціалістичної Республіки, коли спостерігалася тенденція до збереження національних цінностей і традицій, дотримання законів розвитку суспільства одного народу в межах однієї держави;
- офіційно було визнано незалежність України (1991), що сприяло розвитку високорозвинутого й висококультурного суспільства, яке дотримується національних традицій, поважає їх та зберігає і передає наступним поколінням.

Я. М. Яців у дисертаційному дослідженні «Національно-патріотичне виховання учнівської молоді у позаурочний час на Західноукраїнських землях (1919–1939 рр.)» розглянув традиції національної фізичної культури в двох аспектах: 1) формування патріотизму в дітей і молоді; 2) процеси національно-патріотичного виховання учнівської молоді на Буковині, Галичині, Західній Волині, Закарпатті в міжвоєнний період.

Л. Я. Генік виокремила такі напрями українського виховання: розумове, національно-патріотичне, суспільне, економічне, мистецьке, духовне, релігійно-моральне, господарсько-практичне, гігієнічне та фізичне, родинне, статеве.

Роль молодіжних угруповань «Сокіл», «Пласт», «Січ» у контексті релігійно-морального виховання молоді дослідниця вбачає у пропагуванні спорту, пожежної, військової, медичної, картографічної, краєзнавчої справи та туризму. Також сюди належать приватні уроки з музичного та

хореографічного мистецтва, функціонування наукових гуртків. М. М. Фляк наголошує на тому, що «у діяльності українських громадських педагогічних, наукових, кооперативних, молодіжних організацій та товариств національного напрямку виявилася повна єдність, інтеграція зусиль, взаємодопомога, взаєморозуміння» [6, 13]. Мова йде про 20–30 рр. ХХ ст. та такі громадські організації, як «Рідна школа», Взаємна Поміч Українського Вчительства, Учительська громада, Наукове товариство імені Т. Шевченка.

Поняття *«релігійно-моральне виховання»* Л. Я. Геник визначає як цілеспрямований процес, що поєднує в собі систему засобів релігійно-морального керування розвитком дитини, спрямованих на навчання й виховання в молодій людині релігійно-морального характеру, свідомих знань про свої права, обов'язки, вчинки та відповідальність за них [1, 13]. Р. Я. Яковишин у зміст поняття «морально-релігійне виховання» вкладає безпосередність впливу церкви та її установ на навчально-виховний процес у закладах освіти. Оскільки витoki такого виду виховання знаходяться в Західноукраїнських землях, дослідник визначає зміст виховної діяльності в школах Галичини та виокремлює такі види виховання, як розумове, естетичне, трудове та фізичне й позначає їх сприятливий вплив на різнобічний і гармонійний розвиток особистості учня [8, 6]. Вважаємо, що систематичне поєднання в навчально-виховному процесі школи всіх названих видів виховання сприятиме комплексній реалізації мети патріотичного виховання, що, на наш погляд, полягає в дотриманні, збереженні та передачі наступним поколінням досвіду з дотримання традицій свого народу.

Л. Я. Геник також наголошує на тому, що основна увага релігійно-морального виховання зверталася на особистість вихователя. Цінність такого аспекту виховання вбачаємо в тому, що від форм і методів виховання, що застосовує вихователь у своїх діяльності, залежить характер і спрямованість виховного процесу на особистість дитини та її подальший розвиток та взаємодія з суспільством [1].

Т. Самотулка в науковому дослідженні «Історія України в іграх» визначає положення про сучасне виховання та виокремлює в ньому два аспекти:

- конспективний, сутність якого полягає в тому, що українську людину необхідно виховувати на основах Христової науки та історичної спадщини українського народу;
- оперативний – практичне здійснення завдань виховання шляхом створення програми виховання, яка повинна містити вступну

інформацію, загальні рекомендації щодо складання програми та її реалізацію [5, 10–16].

Патріотичне виховання дослідник розглядає у зв'язку з релігійно-моральним, суспільним, естетичним, музично-вокальним, трудовим, пластовим (виховання характеру) та фізичним вихованням.

Важливу увагу Т. Самотулка відводить пластовому вихованню, оскільки саме в системі такого виховання, на думку дослідника, відбувається формування характеру особистості. Автор виділяє п'ять «розвиткових спрямувань» у процесі формування характеру: любов до Батьківщини; родинні умови особистості; відносини молодої людини (школяра) з однолітками та старшими, зв'язок із природою; навчання засобами гри, де учень проявляє особистісні здібності та проявляє їх; потреба особистості до самовдосконалення [5, 14].

У даному контексті важливими є наукові висновки М. М. Фляк, яка зазначає, що виховання характеру особистості в 30-х рр. ХХ ст. було справою відродження цілого народу [6, 10], чим підтверджується актуальність і важливе значення патріотичного виховання для українського суспільства та його подальшого розвитку.

Основним напрямом сучасного патріотичного виховання молоді, на думку Т. Самотулки, є біологічне, екологічне й культурне самозбереження, технологічна грамотність [5].

М. М. Чепіль визначає такі чинники виникнення, формування й розвитку патріотичного виховання:

- українська сім'я як провідний чинник формування національної свідомості дітей;
- діяльність школи та її значення у формування національної свідомості учнів;
- церква та громадські організації («Просвіта», «Рідна школа», «Сокіл», «Січ», «Пласт», «Луг»).

Формування та подальший розвиток національної свідомості дітей і молоді, зокрема Галичини, на думку М. Чепіль, зумовлений суспільно-політичними, соціально-економічними, культурно-освітніми чинниками (конфронтація між українцями й поляками). Це сприяло національному самоствердженню, етнокультурній самостійності українського народу та формуванню почуття патріотизму в результаті оборони власних прав і свобод [7, 21]. Вважаємо, що дослідження М. М. Чепіль відзначаються тим, що дослідниця визначила зміст національного виховання молоді, що полягає в застосуванні різних форм, методів і засобів виховання особистості в суспільстві в певному

часовому проміжку та з урахуванням зовнішніх і внутрішньодержавних впливів на розвиток людини зокрема та народу загалом.

Цінність для розгляду передумов виникнення патріотичного виховання української молоді складають наукові праці М. М. Фляк та Р. Я. Яковишина, оскільки в них розкрито сутність морального виховання учнів загальноосвітніх шкіл Галичини в період з 1850 до 1939 р. Так, Р. Я. Яковишин розглядає систему морального виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів, формування якої вплинуло на розвиток і становлення власне патріотичного виховання підростаючого покоління. Зокрема, можемо виокремити такі позитивні чинники впливу морального виховання на особистість учня:

- створення громадських шкіл, основним завданням яких стало задоволення потреб населення у здобутті якісної освіти й морального оздоровлення учнів;
- уведення української мови до переліку обов'язкових навчальних дисциплін шкіл, що було важливим поштовхом до становлення морального виховання в закладах середньої освіти;
- створення гімназій як осередків для підготовки високоінтелектуальної та вихованої еліти;
- виховання поваги населення до здобуття освіти [8].

Ми переконані, що названі чинники (за Р. Я. Яковишиним) сприяли збереженню загальнолюдських цінностей українського народу шляхом залучення до навчально-виховного процесу шкіл і консультування педагогів людьми попереднього покоління, завдяки чому відроджувалися, зберігалися й передавалися традиції народу молодим поколінням з метою їх передачі наступним.

Таким чином, основним завданням морального виховання на Галичині в другій половині XIX ст. було формування та збереження морально досконалої особистості учня.

М. М. Фляк також звертає увагу на тісній співпраці науки, воявничості та практицизму. Різноманітність напрямів практичної діяльності (просвітництва, освіти, аграрної галузі) «формували в тогочасному галицькому суспільстві сувору організованість» [6, 14], що і стало однією з передумов становлення патріотичного виховання в Україні.

Таким чином, нами здійснено характеристику передумов, причин виникнення й розвитку патріотичного виховання в Україні з її витоків у Галичині в другій половині XIX – 1939 р. Вважаємо за необхідне розглянути

поняття, які стали основою формування дефініції «патріотичне виховання» з позицій сучасних досліджень українських учених.

Так, поняття «історія» є одним із суміжних до патріотичного виховання, адже основна його мета полягає у збереженні історичного надбання українського народу та його передача наступним поколінням. Термін «історія» Т. Самотулка розглядає як «науку, що реєструє та вивчає явища, факти й загалом події суспільного життя» [5]. Вважаємо, що історичною передумовою виникнення патріотичного виховання як галузі фізичної культури стала приналежність сучасних територій України в період виникнення спортивних рухів та організацій до іншої держави, що посилювало прагнення народу до збереження національних патріотичних почуттів.

Термін «національна свідомість» визначається М. М. Чепіль «як унікальний феномен духовного життя українського суспільства, що розвивається за своєю внутрішньою логікою, демонструючи багатство виявів і форм, глибину думок і почуттів, життєздатність у самоствердженні, надзвичайну силу націотворення» [7]. Дослідниця виділила три етапи в розвитку теорії та практики формування національної свідомості:

1) мовно-етнографічний (1848–1890 рр.) – прагнення зберегти рідну мову й передати її наступним поколінням;

2) національно-державницький (1900–1918 рр.) – формування образу «патріота-державника»;

3) територіально-державницький (1919–1939 рр.) – розробка та вдосконалення теоретико-практичних засад українського національного виховання [там само].

З огляду на представлений матеріал, вважаємо, що така періодизація повною мірою відображає системний характер формування та становлення патріотичного виховання в безпосередньому зв'язку з іншими видами виховання, включаючи культурний розвиток і національне самовизначення особистості.

Поняття «патріотизм», за визначенням М. М. Чепіль, означає «любов до роду, рідного народу» [7]. З огляду на дане визначення, на матеріал, представлений у даній статті під *патріотичним вихованням старшокласників з позиції вчителя фізичної культури розуміємо* цілеспрямований, організований процес системного характеру, що має на меті вплив на особистість учня з метою формування висококультурної та освіченої людини, суспільною функцією якої є збереження та передача національних цінностей і традицій рідного народу в галузі фізичної культури та спорту.

Висновки. Таким чином, нами було розглянуто передумови, причини виникнення та розвиток патріотичного виховання в Україні у другій половині XIX ст. – 1939 р. Перспективним бачиться розгляд сучасних підходів до сутності та змісту підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до патріотичного виховання української молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Генік Л. Я. Релігійно-моральне виховання в українських навчальних закладах Східної Галичини кінця XIX – початку XX ст. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Генік Любов Ярославівна ; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2003. – 25 с.
2. Лях-Породько О. О. Сокільський гімнастичний рух в Україні на межі XIX–XX століть / О. О. Лях-Породько. – К. : Науковий світ, 2011. – 134 с.
3. Приступа Є. Н. Традиції української національної фізичної культури (частина 1) / Є. Н. Приступа, В. С. Пилат. – Львів : Троян, 1991. – 104 с.
4. Радчук А. О. Роль української інтелігенції в громадсько-політичному житті Наддніпрянської України наприкінці XIX – початку XX ст. / А. О. Радчук // Проблеми історії України XIX – початку XX ст. – Вип. XV / голова редкол. О. П. Реєнт. – К. : Ін-т історії України НАН України, 2008. – С. 138–142.
5. Самотулка Т. Історія України в іграх / Т. Самотулка. – К.-Нью-Йорк : Видавництво М. П. Коць, 1995. – 348 с.
6. Фляк М. М. Моральнісне підґрунтя галицької педагогіки 30-х років XX століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 09.00.07 «Етика» / Фляк Марія Михайлівна ; Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка. – К., 2003. – 19 с.
7. Чепіль М. М. Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина XIX ст. – 1939 р.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Чепіль Марія Миронівна ; Харківський державний педагогічний університет імені Г. Сковороди. – Х., 2001. – 31 с.
8. Яковишин Р. Я. Система морального виховання учнів загальноосвітніх шкіл Галичини (1850–1900 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Яковишин Руслан Ярославович ; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2005. – 20 с.

РЕЗЮМЕ

А. В. Леоненко. Патриотическое воспитание в контексте подготовки будущего учителя физической культуры к профессиональной деятельности.

В статье освещены вопросы возникновения патриотического воспитания на территории нынешней Украины во второй половине XIX в. и его развитие до 1939 г. Определены существенные характеристики патриотического воспитания и его связь с религиозно-моральным, общественным, эстетическим, музыкально-вокальным, трудовым, пластовым (воспитание характера) и физическим воспитанием. Выделены основные подходы к определению роли традиций национальной физической культуры и их применение в воспитании современного молодого поколения. Определены факторы, положительно влияющие на патриотическое воспитание молодежи в современных условиях развития Украины. Автором выделены дефиниции, имеющие непосредственное отношение к понятию

«патриотическое воспитание», в частности – «история», «национальное сознание», «патриотизм». В статье предложены перспективы дальнейших научных исследований, касающихся подготовки будущего учителя физической культуры к патриотическому воспитанию старшеклассников.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, пластовое воспитание, трудовое воспитание, эстетическое воспитание, традиции национальной физической культуры, история, национальное сознание, патриотизм.

SUMMARY

A. Leonenko. Patriotic education in the context of training future physical culture teachers to the profession.

The article highlights the issue of occurrence of patriotic education in Ukraine in the second half of the nineteenth century and its development up to 1939. The essential characteristics of patriotic education and its relationship to religious and moral, social, aesthetic, musical and vocal, character education and physical education are defined. Author determined basic approaches to defining the role of the national traditions of physical culture and their application in the modern education of the younger generation. The factors, that positively affect the patriotic education of youth in modern conditions of Ukraine are defined. The author singles out definitions that are directly related to the concept of «patriotic education» in particular – «history», «national consciousness», «patriotism». The article offers recommendations for further research concerning the preparation of future teachers of physical culture to the patriotic education of high school students.

The article presents the causes of patriotic education – the need to preserve human values; determining the health centers of physical education and sports; geopolitical identity of Ukraine; formation and development of religious and moral education; development of mass sports work as a means of national and military-patriotic education; singling out one person in the education of a group of people; preservation and promotion of the Ukrainian language.

The article deals with the historical, social and philosophical problems of formation and development of Ukrainian national system of physical culture. National traditions of physical culture discussed in three aspects: 1) physical education as a process of activity; 2) physical culture as certain values; 3) physical education as a result.

The author identified the following areas of Ukrainian education: intellectual, national, patriotic, social, economic, religious, moral, economic and practical, hygienic and physical, family.

The author determined positive factors that influence moral education on the individual student: establishment of public schools, Ukrainian language in the list of mandatory training courses, establishment of gymnasiums.

Patriotic education of students is a process of impact on the individual. The purpose of education is the formation of a highly cultured and educated person. The perspective is to review current approaches to the nature and content of training future teachers of physical culture to the patriotic education of Ukrainian youth.

Key words: patriotic education, plast education, labor education, aesthetic education, physical traditions of national culture, history, national consciousness, patriotism.

Т. В. Лоза

Луганський національний
університет ім. Т. Шевченка

ГОТОВНІСТЬ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Питання готовності старших підлітків до самостійного життя набуває все більшої актуальності. Результати нашої науково-дослідницької роботи свідчать, що сутність даного феномену полягає у сформованості соціальної компетентності, професійної готовності та готовності до сімейного життя. Особливої уваги у даному випадку вимагає питання соціально-педагогічної підтримки старших підлітків при підготовці до самостійного життя. Тому для забезпечення ефективності даного процесу в межах даного дослідження представлена розробка теоретичного підґрунтя та змістово-структурної моделі готовності старших підлітків до самостійного життя як необхідної передумови для розробки системи надання соціально-педагогічних послуг у даному контексті.

Ключові слова: старші підлітки, готовність, соціальна компетентність, самостійне життя, сімейне життя, професійна готовність.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток суспільства вимагає від особистості шорокого кола знань, умінь і навичок для інтеграції в різні сфери суспільної життєдіяльності, адаптації до мінливих умов свого існування й саморозвитку особистості в цілому. Проте сьогодні як зовнішні, так і внутрішні умови виховного процесу не забезпечують сформованість зазначеного базису компетентностей, що призводить до неготовності особистості до самостійного життя. Таким чином, досягнувши старшого підліткового віку особистість постає на порозі дорослого життя і не знає, як забезпечити свій добробут, як знайти власне місце у сфері суспільних відносин, як здійснити професійний вибір і професійний розвиток, як будувати міжстатеві відносини та йти до створення власної сім'ї.

Аналіз актуальних досліджень свідчить про наявність фундаментальних наукових робіт щодо вивчення проблеми готовності старших підлітків до самостійного життя, їх особистісного та професійного самовизначення на цьому етапі. Арсенал зазначених наукових робіт включає напрацювання К. Абульханової-Славської, Л. Божович, Л. Виготського, І. Дубровіної, І. Кона, В. Мухіної, А. Прихожан, Н. Толстих та Л. Шипіциної. Узагальнюючи підходи зазначених дослідників ми виокремили основні складові готовності особистості до самостійного життя, що включають соціальну компетентність, професійну готовність і готовність до сімейного життя. Інтерпретація зазначеної структури

готовності особистості до самостійного життя потребує розгляду наукових підходів широкого кола дослідників у ході теоретичного пошуку.

Отже, **мета даної статті** – визначення концептуальних основ готовності старших підлітків до самостійного життя в межах соціально-педагогічної науки шляхом інтеграції наукових знань щодо даного феномену.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-теоретичного й методико-практичного матеріалу щодо питань готовності старших підлітків до самостійного життя, перш за все, акцентує увагу на самому процесі підготовки особистості до самостійного життєзабезпечення в різних сферах людської діяльності. Тому доцільно зазначити, що така підготовка передбачає трансформацію соціального досвіду дитини у баченні себе та власної життєдіяльності крізь призму засвоєння знань, умінь і навичок як фундаментальних основ готовності до самостійного життя.

Ми вважаємо, що готовність до самостійного життя – це передумова успішної соціалізації особистості в цілому як процесу взаємодії людини й соціального середовища, який передбачає її включення в систему суспільних відносин шляхом засвоєння соціального досвіду та самостійного відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна, неповторна особистість.

Виходячи з цього, готовність до самостійного життя є багатограним поняттям, що виражає особистісні характеристики людини, які базуються на наявності мотивів, знань, умінь і навичок для самостійного існування, саморозвитку та соціалізації. Подальше поглиблення в зазначену тематику сприяло виокремленню таких структурних компонентів даного феномену:

- мотиваційний – сукупність мотивів, що адекватні цілям досягнення самостійності в задоволенні своїх потреб та інтеграції в соціум;
- когнітивний – сукупність знань, що необхідні для самостійного вирішення поточних проблем, здійснення самостійного вибору в житті, забезпечення свого функціонування в різних сферах життєдіяльності;
- операційний – сукупність умінь і навичок, застосування яких сприяє незалежному життєзабезпеченню й реалізації суспільних ролей.

Необхідність здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей старшого підліткового віку обґрунтована важливістю засвоєння основ соціальної компетентності, формування підґрунтя для побудови власного сімейного життя й освоєння професії. Тому для подальшого розвитку нашої наукової концепції необхідно деталізувати дефініції соціальної компетентності, професійної готовності та готовності до сімейного життя.

Розпочинаючи визначення категорії «соціальна компетентність», слід звернути увагу на те, що «компетентність» визначається як «психосоціальна якість, що означає силу і впевненість, джерелом яких є відчуття власної корисності та успішності. Компетентність сприяє усвідомленню особистістю власної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням» [10, 434]. Поняття компетентності об'єднує здібності, досвід, знання і цінності у процесі виховання, навчання та інтеграції у простір соціальних відносин, особистісної інтеграції та спілкування [5, 168]. Формування компетентностей, що необхідні для самостійного життя, об'єднує систему ціннісних ставлень до правових норм, власного здоров'я, ставлення до себе й до інших, до своїх обов'язків, до прекрасного, до власного фізичного розвитку, а також моральне ставлення до дійсності [8, 86].

Соціальна компетентність розглядається науковцями як:

- сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок та способів діяльності), що необхідні для продуктивної взаємодії з чим-небудь чи ким-небудь (Л. Гієнко);
- здатність адекватно оцінювати навколишню дійсність на основі наявних знань та вміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації, будувати свою поведінку для досягнення балансу між власними потребами й очікуваннями, сенсом життя та вимогами соціальної дійсності (А. Мудрик);
- комплекс когнітивних здібностей особистості, спрямованих на пізнання партнерів спілкування та психологічних особливостей комунікації (Л. Лепіхова);
- система психологічних властивостей і рис, які необхідні для адекватного прояву соціального життя людини в сучасному суспільстві (Л. Сохань);
- інтегральний показник особистісного розвитку, фактор самоактуалізації, що стимулює самореалізацію особистості (С. Архипова);
- відображення рівня розвитку комунікативних якостей особистості, вміння попереджати й вирішувати конфлікти (Т. Коновалова);
- єдність соціального інтелекту та психологічної гнучкості (А. Бодальов).

Соціальна компетентність як складне інтегративне утворення «проявляється в готовності особистості орієнтуватись у соціальному просторі, використовуючи соціальні вміння й навички, досягати особистих соціально-значимих цілей у соціальній взаємодії і постійно підтримувати соціально-прийнятні відносини з іншими людьми в повсякденному житті» [3, 10]. Завдяки цьому, соціальна компетентність «інтегрує соціальний досвід особистості на даному віковому етапі, когнітивні, морально-ціннісні,

особистісні якості, що дозволяють реалізувати активну життєву позицію, приймаючи на себе відповідальність за свою діяльність» [9, 15] та «вимагає усвідомлення необхідності прийняття норм конкретного соціуму, визначення найбільш ефективних способів діяльності та варіантів поведінки» [7, 16].

Результати наукових досліджень свідчать, що соціальна компетентність проявляється в самостійності особистості, впевненості в собі, усвідомленні своїх обов'язків, організованості, вмінні спілкуватися, наявності інтересу до соціального життя та відповідних захоплень, володінні сучасними технологіями. За умови сформованості соціальної компетентності в підлітковому віці особистість здатна включитися у специфічну для даного віку діяльність з розв'язання суспільних завдань, виконувати обов'язки, виявляти ініціативу, проявляти відповідальність, що характеризується відповідним рівнем самостійності й усвідомленості; виявляти такий рівень психічної активності, який би сприяв становленню соціально значимих рис особистості та отриманню результатів, значимих для себе і для інших.

Узагальнюючи зазначені наукові підходи, ми визначаємо соціальну компетентність як інтегральний показник сформованості знань, умінь і навичок, наявності соціального досвіду та розвитку соціального інтелекту, що проявляється у здатності особистості до повноцінного функціонування в умовах соціуму.

Для визначення сутності поняття «професійна готовність», що є наступною складовою готовності старших підлітків до самостійного життя, слід розглянути наукові розвідки з проблем соціальної, психологічної, життєвої, побутової та педагогічної готовності, що отримали широке висвітлення в теорії педагогіки і психології. Узагальнення наукових положень В. Дорохіна, А. Капської, Л. Кондрашової, С. Максименко, С. Ніколенко та О. Пелех щодо поняття «готовність» можна інтерпретувати як активно-діяльнісний стан особистості, установку на певну поведінку, мобілізацію сил на виконання завдання, що передбачає наявність плану дій та наміру максимально використати свої знання та досвід. При цьому структура готовності відображається через сукупність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових сторін психіки людини в їх співвідношенні з зовнішніми умовами й майбутніми задачами.

Професійна готовність визначається науковцями як поєднання моральної та психологічної складових особистісного потенціалу (Л. Кондрашова), як єдність загальних і спеціально-професійних знань та умінь, що зумовлюють здатність успішно виконувати конкретну професійну діяльність (С. Єлканов); як потенційна готовність вирішувати фахові завдання

зі знанням справи (І. Зязюн); як організована система накопиченої інформації, яка може постачати індивіда можливістю ефективно виконувати свої функції (А. Деркач); як здатність у потрібний момент активізувати свої потенційні можливості і, спираючись на набуті знання та досвід, приймати самостійні рішення в конкретній ситуації відповідно до кінцевої мети діяльності (К. Дурай-Новакова); як сукупність переконань, поглядів, відносин, мотивів, відчуттів, вольових та інтелектуальних якостей, знань, умінь і навичок (М. Дьяченко).

Погляди дослідників щодо визначення сутності професійної готовності традиційно поділяються на два напрями: функціональний та особистісний. Прихильники функціонального підходу розглядають професійну готовність як психологічний стан, що забезпечує успішне функціонування особистості у професійній сфері. При цьому, професійна готовність відбиває цілісний стан особистості, що включає не тільки наявність здібностей та якостей, необхідних у майбутній діяльності, але й відношення до неї, що виявляється в потребах, бажаннях і мотивах. Так, за визначенням Л. Мардахаєва, професійна готовність – це суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною й підготовленою до виконання певної професійної діяльності і прагне її виконувати. Д. Узнадзе визначає професійну готовність як психічний стан суб'єкта, направлений на виконання певної дії, обумовленої необхідністю задоволення наявної потреби й характеризується поведінкою особистості.

Розуміння професійної готовності через призму особистісного підходу передбачає її трактування як інтегрального особистісного утворення, що забезпечує ефективну професійну діяльність особистості. Таким чином, професійна готовність обумовлює вдосконалення психічних процесів, станів і якостей особистості, необхідних для ефективної діяльності [4, 163–164]. Важливим є визначення даного феномену у працях Л. Рибалко як особистісного інтегрованого новоутворення в мисленні, свідомості, самосвідомості та якостях особистості (інтелектуальних, психічних, фізичних тощо), які забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності. С. Чистякова, у свою чергу, трактує професійну готовність як стійку цілісну систему професійно важливих якостей особистості (позитивне відношення до обраної професійної діяльності та наявність необхідних знань, умінь і навичок).

Для підведення підсумків щодо визначення сутності поняття «професійна готовність», доцільно розглянути її компоненти, що визначені В. Сластьоніним: психологічна готовність – сформованість певного ступеня спрямованості на професійну діяльність; практична готовність – наявність умінь і навичок, що необхідні для освоєння професії; науково-методична готовність – передбачає володіння повним обсягом суспільно-політичних,

психолого-педагогічних і спеціальних знань, необхідних для професійної діяльності; фізична готовність – відповідність стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам професійної діяльності і професійної працездатності; психофізіологічна готовність – наявність відповідних передумов для професійної діяльності й оволодіння спеціальними професійно-значимими рисами особистості [11, 46].

Отже, професійна готовність – це вираження цілісності особистості у відношенні до професійної діяльності, що базується на сформованості особистісних якостей, знань, умінь, навичок і відповідної мотивації до здійснення усвідомленого професійного вибору, професійної підготовки та професійної діяльності.

Продовжуючи розгляд складових готовності старших підлітків до самостійного життя, дамо трактування поняттю «готовність до сімейного життя». Доцільним у цьому сенсі є розгляд структури готовності особистості до сімейного життя, що запропонована Л. Шнейдер та включає: формування стійкого морального комплексу: готовність особистості прийняти на себе нову систему обов'язків щодо свого партнера та майбутніх дітей; готовність до міжособистісного спілкування і співпраці; готовність до самопожертви заради партнера; наявність рис, пов'язаних із проникненням у внутрішній світ людини (емпатійний комплекс); висока естетична культура почуттів і поведінки особистості; уміння розв'язувати конфлікти конструктивним способом, здатність до саморегуляції власної психіки й поведінки [12, 118–119].

Наукова концепція І. Гребеннікова відображає міждисциплінарний підхід у даному питанні та містить такі структурні елементи готовності до шлюбно-сімейних відносин, як загальносоціальна, етична, психологічна, педагогічна, правова, господарсько-економічна готовність, а також фізіолого-гігієнічний та естетичний компоненти [2, 132].

Інший підхід до розуміння сутності й структури готовності особистості до сімейного життя пропонує С. Анісютіна, відносячи до даного феномену такі компоненти: когнітивна готовність – знання правових основ сімейних стосунків, соціальних і моральних норм взаємовідносин статей; мотиваційна готовність – бажання мати сім'ю та дітей, готовність брати на себе відповідальність за себе і членів своєї сім'ї; емоційна готовність – емоційно-позитивний досвід міжособистісної взаємодії, відчуття підготовленості до вирішення життєвих завдань; комунікативна готовність – уміння продуктивно спілкуватися, конструктивно розв'язувати проблеми, що виникають при взаємодії, емпатійність і толерантність; діяльнісна готовність – сформовані навички асертивної поведінки, ефективна поведінка в конфлікті [1, 85].

Важливим є також дослідження І. Зудініної, за результатами якого готовність до сімейного життя передбачає єдність когнітивного, мотиваційного, операційного, поведінкового й емоційного компонентів. Таким чином, готовність до сімейного життя передбачає наявність провідних мотивів у виборі шлюбного партнера як життєвої цінності та стимулу поведінки; сформованість системи знань про призначення шлюбу, його ролі в суспільстві та в житті конкретної особистості, про особливості шлюбних відносин; уявлення про систему обов'язків стосовно майбутнього партнера та виконання сімейних функцій; системи практичних умінь, пов'язаних зі спілкуванням з урахуванням гендерних відмінностей; наявність емпатійних здатностей, що виражаються в усвідомленні значущості іншої людини, а також особливостей поведінки особистості в конфліктних ситуаціях [6, 16].

Таким чином, визначимо готовність до самостійного життя як комплексне особистісне утворення, що відображає рівень засвоєння соціального досвіду в межах соціальних, психологічних, педагогічних, правових, економічних та етичних знань, умінь і навичок щодо побудови міжособистісних відносин, а також наявність позитивної установки та мотивації на розвиток подружніх відносин з особами протилежної статі на основі усвідомлення системи соціальних і сімейних ролей.

Соціально-педагогічна підтримка старших підлітків передбачає розвиток соціальної компетентності, професійної готовності й готовності до сімейного життя як стійкого комплексу. Організація соціально-педагогічної підтримки старших підлітків у процесі підготовки до самостійного життя включає такі компоненти:

а) мета – створення умов для розвитку соціальної компетентності, професійної готовності й готовності до сімейного життя;

б) підходи: особистісно-орієнтований, суб'єктний, діалогічний;

в) етапи: діагностичний, комплексного супроводу, аналізу прогнозованих результатів;

г) педагогічні умови: суб'єкт-суб'єктна основа діалогічної взаємодії, яка забезпечується системою педагогічного впливу; включення старших підлітків у особистісно-орієнтовані педагогічні ситуації, які актуалізують особистісні функції; орієнтація фахівця системи супроводу на створення таких умов, в яких підліток зможе піднятися на оптимальний для нього рівень розвитку; орієнтація в процесі супроводу на роботу із ціннісно-сисловою сферою особистості; здійснення педагогами організації цілеспрямованого осмислення й оцінки підлітками соціальних значень тих чи інших явищ, процесів і об'єктів навколишньої дійсності й формування їх особистісних смислів;

д) функції: профілактична; інформаційна; діагностична; особистісно-розвиваюча; соціально-навчальна.

Результатом нашого дослідження є визначення сутності зазначених складових готовності старших підлітків до самостійного життя. Основні показники сформованості зазначених складових можна узагальнити у вигляді таблиці (див. Табл. 1).

Таблиця 1

Змістово-структурна модель готовності старших підлітків до самостійного життя

Складові	Показники
Соціальна компетентність	1) наявність стійких проявів самостійності у вирішенні поточних питань, прагнення власноручно здійснювати вибір; 2) чітке усвідомлення своїх обов'язків, організованість і впевненість у собі при здійсненні певної діяльності; 3) розвинена комунікативність особистості; адекватне відношення до теперішнього, минулого й майбутнього; ефективність участі у процесі спілкування; 4) постійність прояву інтересу до суспільного життя, його пізнання та прийняття участі в ньому
Професійна готовність	1) наявність мотивації до самореалізації у професійній сфері, до здійснення свідомого професійного вибору й освоєння професії; 2) наявність знань, умінь та навичок для здійснення свідомого професійного вибору та досягнення необхідного рівня компетентності; 3) систематичність проявів автономності в ході вирішення питань професійної підготовки та виробничої діяльності; 4) наявність самоусвідомлення й позитивного емоційного відношення до процесу професійного становлення
Готовність до сімейного життя	1) наявність позитивної мотивації до самореалізації при виконанні суспільних ролей та побудові шлюбно-сімейних відносин; 2) наявність знань, умінь і навичок для досягнення успіхів при побудові сімейних відносин, підтримці функціонування сімейного господарства, виконанні відповідних обов'язків; 3) усвідомлення важливості дотримання етичних вимог у питаннях міжстатевого спілкування, сімейнорольової поведінки та конструктивного вирішення конфліктів; 4) наявність позитивного емоційного відношення до процесів побудови міжстатевих відносин, народження та виховання дітей, організації побуту

Зазначена змістово-структурна модель готовності старших підлітків до самостійного життя повинна стати фундаментом для розвитку системи соціально-педагогічної підтримки особистості при підготовці до самостійного життя за рахунок розробки системи послуг у відповідності до визначених показників.

Висновки. Сучасні суспільні норми містять чимало вимог до старших підлітків відносно їх готовності до самостійного життя. Для повноцінного самозабезпечення особистість повинна мати соціальну компетентність, професійну готовність і готовність до сімейного життя. Саме від рівня сформованості зазначених критеріїв залежить якість життя особистості: відносини із соціальним середовищем, збереження фізичного та психологічного здоров'я, успішність у навчанні та професійній самореалізації, побудова сімейних стосунків, захист своїх прав тощо. У зв'язку з цим зростає актуальність соціально-педагогічної підтримки старших підлітків при підготовці до самостійного життя, що надасть можливості для повноцінної самореалізації особистості в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анисютина С. А. Педагогическое сопровождение формирования готовности подростков к семейной жизни : дис. ... канд. пед. наук / С. А. Анисютина. – Ярославль, 2011. – 169 с.
2. Гребенников И. В. Основы семейной жизни / И. В. Гребенников. – М. : Просвещение, 1991. – 158 с.
3. Дичина Н. Ю. Деятельность социального педагога как фактор становления социальной компетентности подростка : дис. ... канд. пед. наук / Н. Ю. Дичина. – Иркутск, 2005. – С.16.
4. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
5. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : науково-методичний посібник / за ред. І. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
6. Зудилина И. Ю. Формирование психологической готовности студентов к брачным отношениям : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / И. Ю. Зудилина. – Самара, 2008. – С. 25.
7. Калинина Н. В. Психологические аспекты развития социальной компетентности школьников / Калинина Н. В., Лукьянова М. И. – Ульяновск, 2003. – 207 с.
8. Канішевська Л. В. Формування життєвої компетентності підлітків шкіл-інтернатів / Л. В. Канішевська // Нові технології навчання. – 2006. – № 44. – С. 86–91.
9. Кондратова Т. С. Педагогическое сопровождение развития социальной компетентности подростков как средство профилактики девиантного поведения в школе : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. С. Кондратова. – Майкоп, 2009. – С. 11.
10. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські обриси / Н. М. Лавриченко. – К. : ВІРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
11. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
12. Шнейдер Л. Б. Основы семейной психологии : учеб.-метод.пособие / Л. Б. Шнейдер. – М. : МПСИ, 2003. – 927 с.

РЕЗЮМЕ

Т. В. Лоза. Готовность старших подростков к самостоятельной жизни как социально-педагогическая проблема.

Вопрос готовности старших подростков к самостоятельной жизни приобретает все большую актуальность. Результаты нашей научно-

исследовательской работы свидетельствуют, что сущность данного феномена заключается в сформированности социальной компетентности, профессиональной готовности и готовности к семейной жизни. Особого внимания в данном случае требует вопрос социально-педагогической поддержки старших подростков при подготовке к самостоятельной жизни. Поэтому для обеспечения эффективности этого процесса в рамках данного исследования предоставлена разработка теоретической основы и содержательно-структурной модели готовности старших подростков к самостоятельной жизни как необходимой предпосылки для разработки системы предоставления социально-педагогических услуг в данном контексте.

Ключевые слова: *старшие подростки, готовность, социальная компетентность, самостоятельная жизнь, семейная жизнь, профессиональная готовность.*

SUMMARY

T. Loza. *Older teens' readiness to independent life as social and pedagogical problem.*

The question of older teens' readiness to adult life is becoming more and more important. The results of our research show that the nature of this phenomenon is the formation of social competence, professional preparedness and readiness for family life. The level of these characteristics depends on the quality of individuals' life in the future: the relationship with the social environment, maintaining physical and psychological health, achievement in education and professional fulfillment, effectiveness of family relationships, protecting their rights and so on.

The chief purpose of this article is the determination of conceptual frameworks of readiness of older teens to independent living within the social-science teaching through the integration of scientific knowledge concerning this phenomenon.

In this regard, the relevance of social and educational support for older teens in preparation for independent living is getting more and more of community attention. It will increase the efficiency of the process and provide valuable opportunities for self-realization and self-identity as a whole. It is therefore advisable to note that this training involves the transformation of the child's social experience and is an interpretation of knowledge and skills as the fundamental basis of readiness to independent living.

We know exactly that readiness to independent living is the precondition for successful socialization in general as a process of human interaction and social environment that provides for its inclusion in the system of social relations. It is the precondition for assimilation of social experience and self-reproduction of the relationship, during which he formed a unique, inimitable personality.

The readiness to independent life is a concept that expresses the personality characteristics that based on the presence of motives, knowledge and skills for self-existence, self-development and socialization.

The issue of social and educational support for older teens in preparation for independent living is getting a particular note in this case. Increasing of this process' effectiveness requires the theoretical basis for the development of content-structural model of older teens' readiness to adult life. In this context, it will be a prerequisite for the development of social and educational services system.

Key words: *older teens, readiness, social competence, independent living, family life, professional readiness.*

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ЗАСАДА СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Стаття присвячена проблемі переорієнтації системи професійної освіти у вищих навчальних закладах зі знанневої на особистісно орієнтовану парадигму. У межах застосування особистісно орієнтованого підходу до побудови системи професійної підготовки молодших спеціалістів технічного профілю постає завдання підготовки фахівця, здатного до творчості та постійного самовдосконалення. Автор розглядає аспекти взаємозв'язку особистісно орієнтованої професійної підготовки студентів та формування професійної компетентності майбутніх фахівців, вимоги до методичної підготовки викладачів. У статті окреслено можливі проблеми, які виникають у навчальному процесі, що базується на особистісно-орієнтованому підході та шляхи забезпечення його науково-методичного супроводу.

Ключові слова: особистісно орієнтований підхід, молодші спеціалісти, професійна компетентність, методичний супровід, професійна діяльність.

Постановка проблеми. Сучасна освітня парадигма потребує формування в людини яскравих індивідуальних рис особистості, що дасть змогу сьгоднішньому студенту стати успішним фахівцем і залишатися самим собою у швидкозмінному соціумі. Проблема особистісно орієнтованого професійного навчання й виховання студентів у ВНЗ I-II рівнів акредитації, їх індивідуалізації викликає інтерес у зв'язку зі специфікою діяльності молодших спеціалістів у ринкових умовах, підвищення ролі особистості в підприємницькій діяльності.

Утвердження в країні нових соціально-культурних цінностей, специфіка практикоорієнтованої професійної діяльності молодших спеціалістів у сучасних умовах призвели до надзвичайної актуальності побудови системи професійної підготовки студентів коледжів на засадах особистісно орієнтованого підходу.

Аналіз актуальних досліджень. У педагогічній теорії та практиці проблему особистісно орієнтованого навчання обґрунтовано у творах Л. Толстого, Ж. Руссо, І. Песталоцці, М. Монтесорі та ін. Різноманітні концепції, що базуються на ідеї особистісно орієнтованого навчання, розглядали Н. Алексєєв, Є. Бондаревська, Н. Гузій, В. Серіков, А. Хуторський, І. Якиманська та ін.

Необхідність переходу від традиційної системи освіти до системи освіти, спрямованої на особистісний розвиток і творчу реалізацію того, хто

навчається, досліджували у своїх працях українські науковці Г. Балл, І. Бех, І. Зязюн, З. Курлянд, О. Пехота, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.

Метою статті є розгляд особистісно орієнтованого підходу як методологічної засади підготовки молодших спеціалістів технічного профілю.

Виклад основного матеріалу. Проблема розвитку, навчання і виховання людини на всіх етапах її життєвого шляху досліджується андрагогікою та педагогічною антропологією. Студентський вік характеризується найбільш сприятливими умовами для психологічного, біологічного й соціального розвитку. Період навчання у вищому навчальному закладі є періодом для розвитку основних соціогенних можливостей. Перехід від прямої опіки шкільних педагогів і батьків до відносної самостійності, відмінності в методах навчання в школі та вищому навчальному закладі, неготовність до самостійного навчання, несформованість почуття обов'язку й відповідальності породжує в студентів низку труднощів.

Наукові дослідження та власний практичний досвід роботи в коледжі показують, що неуспішність, психологічні зриви на першому курсі не обов'язково є наслідками несумлінності чи недостатніх базових знань із предмета. Причиною зазначених проблем можуть бути неготовність першокурсників до самостійної роботи, невміння раціонально розподіляти час, несформованість почуття відповідальності, недостатність мотивації щодо взаємозв'язку якісного навчання й конкурентоспроможності в майбутній професійній діяльності. За таких умов значні можливості для зменшення болісної адаптації першокурсників і підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців містить особистісно орієнтований підхід до навчання студентів у коледжі.

Особистісно орієнтований підхід у навчанні означає «орієнтацію в конструюванні й реалізації педагогічного процесу на особистість як ціль, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Цей підхід наполегливо вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуального й морального потенціалу, права на повагу. Водночас припускає опору в освіті на природний процес саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості, створення для цього відповідних умов» [4, 37].

Оскільки діяльність є основою і вирішальною умовою розвитку майбутнього фахівця, це зумовлює необхідність реалізації в практиці вищих навчальних закладів діяльнісного підходу, який потребує створення таких умов, коли студент стає об'єктом пізнання майбутньої професійної діяльності, спілкування та самовдосконалення.

У межах особистісно орієнтованого підходу до побудови системи професійної підготовки в технічних коледжах постає завдання підготовки фахівця, здатного до творчості, який зможе змінювати себе й сучасне виробництво в країні. Провідними проблемами, які виникають у навчально-виховному процесі, що базується на особистісно-орієнтованому підході підготовки молодших спеціалістів, на нашу думку, є: відмінність змісту та організаційно-педагогічних умов навчання студентів у коледжі від шкільних; недостатній рівень пізнавальної активності студентів, які вступили до коледжу після закінчення 9 класу загальноосвітнього навчального закладу; недостатній рівень сформованих навичок самостійного опанування навчального матеріалу. Студенти молодших курсів не розуміють прямого зв'язку між власною навчальною діяльністю та її практичним значенням для формування професійної компетентності. Вони інколи не вміють адекватно оцінювати та коригувати свою поведінку в навчальному середовищі вищого навчального закладу під впливом нових пізнавальних завдань.

Відповідно до концепції І. Якиманської, студенти повинні виконувати роль того, хто самостійно пізнає світ у спеціально організованих умовах. Студенти мають обирати серед запропонованих викладачем методів і прийомів організації пізнавальної діяльності найбільш прийнятні для них способи засвоєння знань.

Російський науковець А. Хуторський розробив закони, методіку, ознаки та принципи особистісно орієнтованого навчання. Він вважає, що «особистісно-орієнтований підхід передбачає формування знань студентом, тобто знання не пропонуються йому в готовому вигляді, а конструюються, здобуваються, генеруються ним у власній діяльності» [5, 15].

На думку А. Хуторського, «до прав та свобод студентів відносять: право на вибір або виявлення індивідуального змісту та мети кожної дисципліни; право на самостійне трактування фундаментальних понять і категорій; право на складання індивідуальних освітніх програм з дисциплін, що вивчаються; право вибору індивідуального темпу навчання; форм і методів розв'язання навчальних завдань, засобів контролю, рефлексії та самооцінки власної діяльності, виходячи з індивідуальних особливостей; індивідуальний відбір предметів, що вивчаються, творчих лабораторій та інших типів занять з тих, які визначені навчальним планом у варіативній частині; перевищення (випередження або поглиблення) змісту навчальних курсів, що опановуються; індивідуальний вибір додаткової тематики і творчих робіт з дисциплін; право на індивідуальну картину світу та індивідуальне обґрунтування позиції з кожної освітньої галузі» [5, 89].

Науковці (О. Савченко, А. Хуторський, І. Якиманська) розрізняють три рівні забезпечення процесу особистісно-орієнтованого навчання:

- методологічний – теоретична розробка навчального процесу, що ґрунтується на засадах особистісно-орієнтованого підходу;
- організаційно-педагогічний – створення відповідної нормативно-правової та організаційно-управлінської основи для реалізації засад особистісно орієнтованого навчального процесу;
- психолого-педагогічний – підготовка викладацьких кадрів, які були б здатні працювати на засадах особистісно орієнтованого навчального процесу [5].

Для нашого дослідження актуальним є взаємозв'язок особистісно орієнтованої професійної підготовки студентів у коледжі та формування впродовж навчання в коледжі їх професіоналізму, який нині є більш затребуваним з боку роботодавців.

На думку С. Батишева, «професіоналізм – це особистісна властивість фахівця, набута під час навчальної і практичної діяльності, здатність до компетентного виконання оплачуваних функціональних обов'язків; рівень майстерності та вправності в певному занятті, що відповідає рівню складності виконуваних завдань» [6, 379].

Н. Кузьміна вважає, що «професіоналізм є якісною характеристикою суб'єкта діяльності – представника певної професії, що визначається мірою володіння ним сучасним змістом і сучасними засобами вирішення професійних завдань, продуктивними способами їх здійснення» [2, 11].

Н. Гузій розглядає зазначене поняття як «якісну характеристику суб'єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих та індивідуально-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу й ціннісні орієнтації, спрямований на прогресивний розвиток фахівця» [1, 130].

Ефективна професійна підготовка молодших спеціалістів технічного профілю передбачає перехід на навчання студентів за індивідуальними планами та індивідуальними формами контролю засвоєння знань, умінь та певного досвіду діяльності, збільшення обсягу самостійної роботи студентів і проведення оглядових лекцій, що підбивають підсумки такої роботи. Це надає можливість студентам змінювати свій вектор освітнього руху та забезпечує становлення професійно відповідального фахівця.

Сучасному роботодавцю потрібен фахівець з визначеним переліком компетенцій, тому випускник вищого навчального закладу має володіти професійними компетенціями (застосування набутих знань у виробничих

ситуаціях), ключовими компетенціями (володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, знання іноземних мов, здібність до саморозвитку та професійного самовдосконалення), а також бути мобільним, креативним, дисциплінованим тощо.

Проте особистісно орієнтована парадигма професійної освіти, як і будь-яка інша, нині містить певні суперечності:

- між потребами майбутнього фахівця та соціальним замовленням сучасного суспільства;
- між потребами особистості студента та можливостями викладача тощо.

Тому формування студента як майбутнього фахівця впродовж періоду навчання повинно поєднувати дві провідні мети: підготовка студента до виконання його професійних обов'язків, опанування ним соціального досвіду (суми знань, умінь, навичок, визначених у типових програмах навчання) та розвиток індивідуальності кожного студента, формування ціннісних орієнтирів та засобів взаємодії з людьми, які його оточують.

Особистісно орієнтований підхід до підготовки молодших спеціалістів технічного профілю уможливорює створення умов для розвитку особистісних функцій суб'єктів професійної підготовки. Проте, щоб реалізувати їх, викладачі самі повинні бути готовими до певних змін: володіння динамічною ґрунтовною системою професійних знань, здатність працювати в інформаційно-насиченому навчально-виховному середовищі, використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності, відкритість до інновацій у викладанні навчальної дисципліни та готовність до співпраці з викладачами інших дисциплін щодо міжпредметної інтеграції.

На думку А. Кузьмінського, «у системі відкритої та гнучкої освіти особлива увага приділяється підготовленості викладача до:

- формування дослідницьких і творчих умінь студентів;
- формування у студентів віри у власні можливості й у реальність їх професійних досягнень;
- вибору відповідно від ситуації певної ролі, наприклад, експерта, консультанта, організатора, проектанта, порадника;
- організації індивідуалізованого навчання (робота на «рівнях», у групах, вирівнювальні заняття, комунікація зі зворотнім зв'язком);
- формування вмінь самостійного планування й адаптації до змінних умов праці тощо» [3, с. 141].

Забезпечення науково-методичного супроводу особистісно орієнтованого підходу до професійної підготовки молодших спеціалістів

потребує від викладачів не лише відповідної базової освіти, підвищення кваліфікації, а й спрямованість на:

- розвиток інтерактивних форм навчання майбутніх фахівців за умови використання методів імітації реальних ситуацій і проектних методів;
- спільної роботи з роботодавцями з розроблення навчальних програм;
- проведення науково-дослідної роботи й формування авторських навчальних курсів.

Включення нових навчальних курсів підвищує інтерес студентів до оволодіння професією, що покращує якість професійної освіти, дозволяє студенту досягнути свою пізнавальну діяльність, сприяє соціалізації майбутніх фахівців, формуванню вміння самостійно розв'язувати професійні проблеми.

Варто зазначити, що певні результати на шляху до якісної професійної освіти у вищих навчальних закладах України вже зроблено: студенти мають можливість вибирати курси з-поза нормативного блоку навчального плану, а з упровадженням кредитно-трансферної системи організації навчання вони зможуть змінювати спеціальність, напрям підготовки і навіть навчальний заклад. Проте такі конструктивні зміни стосуються вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації. Нинішній стан підготовки необхідних для сучасного ринку праці молодших спеціалістів технічного профілю потребує модернізації. Необхідно надати можливість студентам коледжів реалізувати їх особистісний потенціал у навчально-виховному середовищі, забезпечити індивідуальну траєкторію формування професійної компетентності, що призведе (за А. Хуторським) до створення кожним студентом особистісних освітніх продуктів (знань, умінь, навичок, досвіду професійної та соціальної діяльності) [5, 89].

Зрозуміло, що такі нові вимоги часу залишають чимало запитань, вирішення яких потребує наукового дослідження. Наприклад, чи вистачить мотивації, необхідного досвіду в студентів (особливо на молодших курсах) для вивчення тих чи інших предметів? Чи варто формувати індивідуальну траєкторію студента з кожного предмета?

За будь-яких обставин, на наш погляд, важливими залишаються підтримка мотивації в студента впродовж періоду професійної підготовки та перебування з ним викладача в постійних партнерських відносинах.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Сучасний ринок праці потребує фахівців, здатних творчо підійти до розв'язання будь-якої професійної проблеми: дослідити, порівняти, знайти вдале вирішення нестандартної ситуації. Особистісно орієнтований підхід сприяє формуванню готовності студентів до майбутньої професійної діяльності, максимальній

реалізації інтелектуально-творчого потенціалу. Для суспільства важливо, щоб фахівець був не лише професійно підготовленим, а й сформувався як творча особистість, яке прагне професійного саморозвитку.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з виявленням змісту та методів особистісно орієнтованого навчального процесу в коледжі щодо формування професійної компетентності молодших спеціалістів технічного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. доктора пед. наук : 13.00.04 / Наталія Василівна Гузій. – К., 2007. – 568 с.
2. Кузьміна Н. В. Професионалізм діяльності преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьміна. – М. : Высш. шк., 1989. – 119 с.
3. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
4. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
5. Хуторской А. В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучить всех по-разному?: [пособие для учителей] / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
6. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / [под ред. Батышева С. Я.]. – М. : АПО, 1999. – Т. 2. – 1999. – 440 с.

РЕЗЮМЕ

Л. А. Марцева. Личностно ориентированный подход как методологическая основа системы профессиональной подготовки младших специалистов технического профиля.

Статья посвящена проблеме реориентации системы профессионального образования в высших учебных заведениях от направленной на получение знаний к личностно ориентированной профессиональной подготовке. Использование личностно ориентированной подготовки в технических колледжах решает задачу подготовки специалиста, способного к творчеству и постоянному самосовершенствованию. Автор рассматривает аспекты личностно ориентированной профессиональной подготовки студентов для формирования их профессиональной компетентности, требования к методической подготовке преподавателя колледжа.

Ключевые слова: личностно ориентированный подход, младшие специалисты, профессиональная компетентность, методическое сопровождение, профессиональная деятельность.

SUMMARY

L. Martseva. Personality-oriented approach as a methodological basis of the system of professional training of junior specialists in technical colleges.

The article deals with the reorientation of the system of professional training in higher educational establishments from the knowledge-oriented to personality-oriented paradigm. The problem of personality-oriented training and education of students in higher educational establishments of the I-II accreditation levels, as well as the problem of individualization is of great interest nowadays in connection with the specific activities of junior specialists in market conditions and increasing role of a personality in business.

Within the application of personality-oriented approach to the construction of the system of professional training of junior specialists in technical colleges arises the task to train capable of creativity and continuous self-perfection specialists. The author examines aspects of the relationship between personality-oriented training of students and the formation of professional competence of future specialists.

Since the activity is the foundation and the first condition for the development of future professionals, this causes the necessity of the implementation of active approach in practice of higher educational establishments, which requires working out the conditions in which the student becomes the object of perception his/her future professional occupation, communication and self-perfection as well.

Effective training of junior technical specialists provides transition of students' training for individual plans and individual forms of control in the mastering of knowledge, abilities and experience in certain activities, as well as the increase of the size of students' independent work and lectures that sum up this work.

The author studies the requirements for teacher's methodological professional training and accentuates that teachers themselves must be prepared for some changes such as the possession of a dynamic grounded system of professional knowledge, the ability to work in the information-saturated educational environment, the use of information-communication technologies in professional work, the openness to using innovations in teaching the discipline and of course willingness to cooperate with teachers of other disciplines in the interdisciplinary integration.

This article outlines the possible problems that arise in the learning process, based on personality-oriented approach and the ways to ensure its scientific and methodological support.

Key words: *personality-oriented approach, younger specialists, professional competence, methodological support, professional activity.*

УДК 37.026:378.315

І. І. Проценко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РЕФЛЕКСИВНО-ОЦІННА ДІЯЛЬНІСТЬ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІАЛОГОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті розглядається рефлексивно-діагностичний компонент розробленої дидактичної моделі формування професійно-творчих умінь у процесі евристичного діалогу. На основі розробленої моделі виділено основні види професійно-творчих умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: інтелектуальних, конструктивних, організаторсько-регулятивних та діалогово-евристичних. Проаналізовано основні етапи успішного оволодіння майбутніми фахівцями гуманітарних дисциплін зазначеними вміннями у процесі евристичної діалогової взаємодії. Виявлено основні способи реалізації евристичного діалогу в навчальному процесі під час створення студентами творчих освітніх продуктів – основної мети евристичного навчання.

Ключові слова: *рефлексивно-діагностичний компонент, професійно-творчі вміння, евристична діалогова взаємодія, майбутні учителі, евристичний діалог, навчальний процес, суб'єкти навчання, дидактична модель.*

Постановка проблеми. Одним із важливих і водночас складних завдань у підготовці майбутнього педагога є формування професійних творчих умінь – основи його фахової компетентності. Для формування таких умінь у традиційній педагогіці надто обмежені навчальні ресурси (мотивація, засоби, способи пізнавально-творчої діяльності тощо). Цю проблему на сьогодні можна розв'язати за допомогою дидактичних можливостей евристичного навчання, зокрема його невід'ємної складової – евристичної діалогової взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу. На сьогодні залишаються неопрацьованими методики оволодіння студентами загальними та спеціальними професійно-творчими вміннями. А, з іншого боку, залишаються нез'ясованими умови формування та способи застосування цих умінь у процесі створення освітніх продуктів – основної мети навчання і професійної підготовки майбутнього вчителя.

Аналіз актуальних досліджень. У межах пошуків оптимальної технології навчання для успішного формування професійно-творчих умінь майбутнього вчителя стало важливим проведення експериментального дослідження з метою з'ясування діагностичних показників оволодіння цими вміннями в процесі евристичної діалогової взаємодії при створенні освітнього продукту. Як доводить аналіз науково-педагогічної літератури, зокрема праць В. Андреева [1], Н. Громової [2], О. Демченко [3], А. Короля [4], О. Кривонос [5], М. Лазарева [5], Л. Левченко [6], А. Хуторського [7; 8] та інших виявлено потужний потенціал навчального діалогу, умови його побудови та реалізації, проте немає єдиного підходу до визначення методів оволодіння вміннями у процесі евристичної діалогової взаємодії.

Мета статті – з'ясувати у процесі рефлексивно-діагностичної діяльності студентів і викладачів способи формування професійно-творчих умінь майбутніх педагогів у процесі їх навчальної евристичної діалогової взаємодії.

Виклад основного матеріалу. *Рефлексивно-діагностичний компонент* розробленої дидактичної моделі передбачав організацію рефлексивно-оцінної діяльності викладачів і студентів для виявлення змін у рівнях сформованості професійно-творчих умінь студентів та за необхідності, внесення відповідних коректив у організацію евристично-діалогового навчання. Для вирішення цих завдань студентів знайомили з методами самодіагностики та самоконтролю, які сприяли усвідомленню й оцінюванню власних дій, якостей, здібностей (аналіз і самоаналіз результатів діалогово-евристичної діяльності). На заняттях цілеспрямовано конструювалися навчальні ситуації, що вимагали оцінки, самооцінки, власної думки, здійснення рефлексивних дій; студентам надавали

можливість відстоювати власну точку зору, заперечувати («Я вважаю, що», «Не можу погодитися, оскільки...», «Доведіть Вашу точку зору» тощо).

Зауважимо, що особливу увагу при реалізації цього компоненту розробленої в дослідженні дидактичної моделі застосування евристичного діалогу для формування професійно-творчих умінь майбутнього вчителя відводили оволодінню студентами *оцінно-коригувальними вміннями*.

Для вирішення поставлених завдань із реалізації рефлексивно-діагностичного компоненту провели практичне заняття дослідницького характеру «Діагностика творчої діяльності учнів». Дане заняття проводилося з метою поглиблення розуміння сутності понять «критерії», «показники» більш детального вивчення основних вимог і характеристик творчих продуктів. Робота з підготовки студентів до діагностування творчого продукту включала декілька етапів у процесі спільної діяльності викладача і студентів: а) освоєння основних понять теми «діагностика», «критерії», «показники», «рівні»; б) діагностичний аналіз зразкових продуктів з метою набуття вмінь діагностики й оцінки; в) у процесі активної діалогової взаємодії залучити студентів до конструювання критеріїв і показників успішного формування творчих умінь у процесі створення освітнього продукту; г) створення й діагностика власного освітнього продукту з орієнтацією на вміння діагностичного характеру; д) оцінка експертів творчого продукту; ж) корекція та вдосконалення створеного освітнього продукту.

Усі ці етапи були спрямовані на формування оцінно-коригувальних умінь майбутніх учителів робити висновки, підводити підсумки діалогу, аналізувати результат спільної бесіди, оцінювати власні пізнавальні можливості в діалозі, коригувати та вдосконалювати створені продукти пізнавально-творчої (евристичної) діяльності тощо. Викладач повідомив студентам мету, завдання, зміст практичної роботи. У процесі викладу матеріалу викладачем студенти ставили запитання такого змісту: «Які найважливіші вміння потрібні для самооцінки створеного продукту?», «У чому полягає сутність понять «критерії, рівні, показники?», «За якими критеріями доцільно оцінювати творчий продукт?», «Яким чином можна підвищити рівень створення освітнього продукту?». Увага викладача була сконцентрована на дискусії, яка виникла на початку практичного заняття. Деякі студенти зазначили, що, на їхню думку, потрібно оволодіти вміннями самостійно робити ґрунтовні висновки й узагальнення, виявляти та презентувати шляхи самовдосконалення та доопрацювання продукту тощо. Відповідаючи на питання, яким чином вони робитимуть діагностику свого продукту, більшість студентів звернула увагу на те, що вже на початку

створення продукту вони будуть виходити з критеріїв, які було визначено під час заняття. Викладач звернув увагу та додатково повідомив, що на відміну від традиційної системи контролю й оцінювання, пропонована система повинна забезпечуватися детальним, вичерпним і одночасно зрозумілим діагностичним інструментарієм для оцінки створеного продукту відповідно до визначених критеріїв і показників, а також інтеграцією індивідуальної та експертної діагностики, організацією прогностичної та корекційної діяльності.

Кожна творча підгрупа на основі самостійного опрацювання додаткової наукової літератури (підручників, посібників, авторефератів) дійшла висновку, що сутність педагогічної діагностики обумовлена новими психолого-педагогічними підходами до основних функцій діагностики. Педагогічна діагностика – це діяльність, яка спрямована на вивчення й розпізнавання стану об'єктів і суб'єктів навчання. Студенти зазначали, що діагностичні вміння проявляються у здатності особистості до осмислення, глибокого наукового проникнення у зміст роботи та її переформулювання, власної трансформації, наукового узагальнення знань і вмінь та їх творчого використання при об'єктивному розв'язанні проблеми, яка висвітлюється у творчому продукті.

Діагностичний інструментарій конкретизувався стосовно певного виду професійно-творчої роботи студентів і являв собою достатній опис *рівнів* досягнень і відповідних їм змістових *показників і критеріїв*. Критерії розкривають якість показників досягнень на високому, достатньому, посередньому чи початковому рівнях в освоєнні наукових знань студентів, продемонстрованих при виконанні тієї чи іншої самостійної роботи. Суб'єкти навчального процесу дійшли беззаперечного висновку, що саме наявність такої взаємодії гарантує свідоме, прозоре, зрозуміле й вирішальне підґрунтя для подальших успішних діагностичних дій.

У процесі самостійної діагностики студентами творчих продуктів *її об'єктивність* забезпечувалась однаковими для всіх вимогами до творчого доробку, що відображені в рівнях, змістових показниках та критеріях якості; участю в евристичному діалозі, спрямованому на обмін думками, зіставлення різних точок зору науковців, на порівняльний аналіз; однаковими умовами за обсягом, складністю; участю в діагностично-оціночній роботі незалежних експертів з числа викладачів ВНЗ і студентів-відмінників з інших груп. *Надійність* (точність, реабільність) діагностики створеного продукту забезпечувалась виявленням на експертному рівні необхідних і достатніх інваріантних показників будь-якого реферату (бачення наукової проблеми, уміння самостійної інтерпретації наукових положень, наявність логічного

плану, виразної презентації, послідовності і повноти змісту, умінь знайти шляхи подальшого вдосконалення, обґрунтованість висновків); коректністю й докладністю діагностичного інструментарію. Як відомо (К. Інгенкамп, І. Підласий та інші), педагогічна діагностика вимагає забезпечення *валідності (достовірності)* вимірювання. Достовірність вимірювання має забезпечуватися тим, що всі визначені критерії повинні охоплювати всі найважливіші змістові компоненти продукту. Так, з позицій валідності змісту [101, 40–45], застосовані критерії були спрямовані на виявлення вмінь студентів лаконічно визначати, описувати й узагальнювати переважно теоретичні ідеї, знаходити факти, які підтверджують чи спростовують наукові положення, зіставляти різні концепції одного явища тощо. Згідно з вимогами до валідності досягнутих результатів, діагностика рефератів включала зіставлення самооцінки, взаємооцінки та оцінки експертів.

Студенти зазначили, що для успішного створення продукту, їм потрібно на високому рівні володіти діагностичним інструментарієм, тому вони запропонували першим показником представити саме це вміння – володіння діагностичним інструментарієм. Воно, підкреслили майбутні вчителі, допоможе їм здійснювати оцінку й самооцінку продукту, шляхи його вдосконалення. У процесі дискусії викладач разом зі студентами визначили основні критерії й показники і склали відповідну таблицю.

Зазначимо, що обговорення проводилось з урахуванням показників і критеріїв, розроблених на кафедрі педагогічної творчості і освітніх технологій Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, які неодноразово обговорювались, удосконалювались і пройшли апробацію.

Наступним етапом пізнавально-творчої роботи було застосування системи показників і критеріїв творчого продукту. Викладач запропонував майбутнім педагогам продемонструвати засвоєнні знання на прикладі доповіді, яка створена їхнім однокурсником і таким чином визначити стартовий рівень своєї майстерності. Після проведеного діагностування викладач та студенти дійшли висновку, що лише декілька студентів створили продукти на достатньому рівні. У процесі роботи в інтерактивних підгрупах майбутні викладачі почали обговорювати питання, на які в них не було однозначної відповіді: «Чому створені продукти мають низький (початковий) рівень та яким чином можна вдосконалити їх?», «Яким чином можна забезпечити необхідним діагностичним інструментарієм, одночасно доступним і значущим для майбутніх педагогів об'єктивного та досконало створеного освітнього продукту?». Представник першої підгрупи наголосив на тому, що під час самостійного створення творчого продукту вони не

володіли діагностичним інструментарієм. Друга група зазначила, що впродовж створення продукту в них самих виникала велика кількість проблемних запитань, відповіді на які вони не знали, зокрема такі: «Яку проблему можна висвітлити?», «Які думки з цієї проблеми виникають у однокласників та викладача?», «У чому полягають суперечності між думками науковців щодо означеної проблеми?», «Як пункти плану взаємопов'язані з проблемою та між собою?», «Чи можна вважати висновки обґрунтованими?». Викладач, вислухавши думки кожної підгрупи, підкреслив, що лише у процесі діалогової взаємодії можна віднайти істинні відповіді на запитання впродовж всього процесу створення освітнього продукту.

Після вибору й формулювання кожним студентом теми освітнього продукту викладач коректно звернув увагу студентів, що на основні критеріїв обраного продукту та критеріїв оцінки оволодіння евристично-діалоговими вміннями у процесі створення серії евристичних запитань та презентації освітнього продукту будуть оцінені на належному рівні (високий, достатній, середній, початковий).

Під час підготовки рецензій викладач навчав студентів виділяти головне, дотримуватися визначених критеріїв, нового бачення проблеми, використовувати наукову інформацію, визначати роль цього продукту для підготовки високоякісних спеціалістів обраного профілю тощо. Ці вміння конче необхідні для подальшого професійного розвитку студентів і подальшого вдосконалення їх професійно-творчих умінь і самореалізації.

У процесі рефлексивного тренінгу «Моя професіограма» студенти здійснювали аналіз професійних характеристик, особистісних професійно-творчих умінь, що необхідні вчителю гуманітарного профілю для ефективного здійснення професійної діяльності, та самоаналіз виокремлених умінь.

Проведення рефлексивного тренінгу здійснювалося в декілька етапів:

- на підготовчому етапі студенти готували доповідь тривалістю до 10 хвилин, розраховану на розгляд одного з аспектів проблеми. Доповідь містила відповіді на такі питання: «Сутність предмету», «Основні поняття», «Емоційна оцінка»;
- перший етап – виступи учасників. Після доповіді кожному зі студентів ставилися запитання на розуміння;
- другий етап – висловлювання студентами власного ставлення до почутого з двох позицій: 1) відзначення цікавих моментів доповіді; 2) визначення позитивних та негативних сторін доповіді з використанням формулювань «Я б на його місці ...»;

- третій етап – відповіді доповідача на запитання та висловлені позиції учасників;
- четвертий етап – це безпосереднє проведення рефлексивного тренінгу, в процесі якого студенти здійснювали самоаналіз за визначеними професійними характеристиками на рівнях: власних уявлень про себе, про інших учасників, власних уявлень про уявлення інших учасників.

Висновки. З'ясовано, що евристична діалогова взаємодія можлива лише за умови пріоритету продуктивної запитальної діяльності самих студентів. Експеримент довів, що за такої умови студент перетворюється із пасивного споживача інформації на активного здобувача необхідних професійних знань і вмінь. Така діалогічна взаємодія забезпечує продуктивне формування вмінь, необхідних для успішної професійно-творчої діяльності майбутнього фахівця.

На діагностичному рівні, як довів експеримент, продуктивна діяльність основних суб'єктів навчання можлива лише завдяки оперативному освоєнню студентами механізмів запитальної діяльності. Уміння застосовувати серію евристичних запитань майбутнім учителем при визначенні кола незнаного допомагає розкривати сутність і зміст евристичної діяльності, спрямованої на створення значимого для суб'єкта освітнього продукту.

Діалогова взаємодія, сфокусована на запитаннях студентів, забезпечує успішне формування провідних професійно-творчих умінь як загально-діалогічного характеру, так і спеціальних та діагностичних, які стають важливим надбанням фахівця, зокрема, при створенні ним освітніх продуктів – мети евристичного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 236 с.
2. Громова Н. В. Творча і духовна самореалізація особистості в евристичному навчанні / Н. В. Громова // Наукові записки кафедри педагогіки Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна : зб. наук. пр. – Х. : Основа, 2006. – Вип. 17. – С. 49–53.
3. Демченко О. М. Педагогічна діагностика як засіб оптимізації самостійної навчальної діяльності студентів медичних коледжів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / О. М. Демченко ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2008. – 20 с.
4. Король А. Д. Диалог в образовании: эвристический аспект : научное издание / А. Д. Король. – М. : ЦДО «Эйдос», Иваново : Издательский центр «Юнона», 2009. – 260 с.
5. Кривонос О. Б. Формування професійно-творчих умінь студентів медичних коледжів у навчальній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / О. Б. Кривонос ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2009. – 20 с.
6. Лазарев М. О. Основы педагогической творчости : навч. посіб. / М. О. Лазарев. – Суми : ВВП «Мрія-Г» ЛТД, 1995. – 212 с.

7. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

8. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения : пособ. для учителя / А. В. Хуторской. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.

РЕЗЮМЕ

И. И. Проценко. Рефлексивно-оценочная деятельность субъектов обучения в процессе эвристического диалогового взаимодействия.

В статье рассматривается рефлексивно-диагностический компонент разработанной дидактической модели формирования профессионально-творческих умений в процессе эвристического диалога. На основе разработанной модели выделены основные виды профессионально-творческих умений будущих учителей гуманитарных дисциплин: интеллектуальных, конструктивных, организаторско-регулятивных и диалогово-эвристических. Проанализированы основные этапы успешного овладения будущими специалистами гуманитарных дисциплин отмеченными умениями в процессе эвристического диалогового взаимодействия. Выявлены основные способы реализации эвристического диалога в учебном процессе при создании студентами творческих образовательных продуктов – основной цели эвристического обучения.

Ключевые слова: рефлексивно-диагностический компонент, профессионально-творческие умения, эвристическое диалоговое взаимодействие, будущие учителя, эвристический диалог, учебный процесс, субъекты обучения, дидактическая модель.

SUMMARY

I. Protsenko. Reflective-evaluative activity of the subjects of education in the process of heuristic dialogue co-operation.

In the article the reflective-evaluative component of the worked out didactics model of forming of professional-creative abilities in the process of heuristic dialogue is examined. On the basis of the worked out model the basic types of professional-creative abilities of future teachers of humanitarian disciplines are distinguished: intellectual, structural and dialogue-heuristic. The basic stages of successful capture are analysed by the future specialists of humanitarian disciplines by the marked abilities in the process of heuristic dialogue co-operation. The basic methods of realization of heuristic dialogue in the educational process at creation by the students of creative educational products – the primary purpose of heuristic studies are described.

The reflective-evaluative component of the worked out didactic model envisaged organization of reflection activity of teachers and students for the exposure of changes in the levels of formed professional-creative abilities of students and at necessity bringing of corresponding corrections in organization of heuristic-dialogue studies. For the decision of these tasks the students get acquainted with the methods of self-diagnose and self-control, that assisted realization and evaluation of own actions, skills, capabilities (analysis and self-examination of results of dialogue-heuristic activity). On working out educational situations, that required an estimation, self-appraisal, own opinion, realization of reflexive actions, were purposefully constructed; the possibility to defend the own point of view was given to students.

A diagnostic tool was specified in relation to the certain type of professional-creative work of students and showed a sufficient description of levels of achievements and corresponding to them semantic indexes and criteria. Criteria expose quality of indexes of achievements on high, sufficient, elementary or initial levels in mastering of the scientific knowledge of students, shown at implementation of that or other independent work. The

subjects of educational process came to the implicit conclusion, that exactly the presence of such co-operation guarantees conscious, transparent, clear and decision basis for further successful diagnostic actions.

Realization of the reflection training came true in a few stages: on the preparatory stage students prepared a lecture up to 10 minutes, expected for consideration of one of the aspects of the problem. A lecture contained answers for such questions: «Essence of object», «Basic concepts», «Emotional estimation»; the first stage is performances of participants. After a lecture each student is asked questions on understanding; the second stage is the expression of the students' attitude in relation to the heard information: 1) marking of interesting moments of the lecture; 2) defining positive and negative moments of the lecture, using the formulations «If I were...»; the third stage is answers of a speaker for questions and expounded positions of participants; the fourth stage is direct realization of the reflexive training, in the process of which students carried out self-examination on certain professional descriptions on levels: own ideas about themselves, about other participants, own ideas about presentations of other participants.

Key words: *reflection-diagnostic component, professional-creative abilities, heuristic dialogue co-operation, future teachers, heuristic dialogue, educational process, subjects of education, didactic model.*

УДК 373:17.022.1

Є. О. Сазонов

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ СУЧАСНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкривається сутність поняття позитивного іміджу сучасного загальноосвітнього закладу, виокремлюються критерії оцінювання та реалізації позитивного іміджу ЗНЗ та аналізуються їх сутнісні характеристики. Визначено основні структурні компоненти іміджу ЗНЗ (мотиваційно-цільовий, змістовий та технологічний). На основі проведеного аналізу наукових джерел з проблематики дослідження виділено критеріальні показники формування позитивного іміджу школи як сучасного ЗНЗ: внутрішній і зовнішній імідж школи, імідж випускника, зв'язок з громадськістю, імідж вчителя та керівника, мікроклімат загальноосвітнього навчального закладу та вміння підбирати одяг.

Ключові слова: *імідж, позитивний імідж, загальноосвітній навчальний заклад, критерії оцінювання та реалізації.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти перед школою постало таке важливе завдання, як вибір нових пріоритетів: спеціалізації, диференціації, інформатизації, профілізації, гуманізації тощо. За таких умов кожен керівник школи як сучасного загальноосвітнього закладу, працює в напрямі виявлення яскравої індивідуальності навчальних закладів. Сучасна умова реалізації індивідуальності загальноосвітніх навчальних закладів полягає у відмінності однієї навчальної установи від іншої та в зацікавленості громадськістю конкретної загальноосвітньої установи (школи)

і співпраці з нею (школою) інших освітніх та громадських установ. У зв'язку з ситуацією, яка склалася на ринку освітніх послуг, як ніколи гостро стоїть питання про створення позитивного іміджу навчального закладу. На цьому етапі виникає низка суперечностей, а саме: між необхідністю формування іміджу навчального закладу і неспроможністю керівника навчального закладу управляти цим процесом; між швидким зростанням кількості різних інноваційних навчальних закладів і недостатньою розробленістю проблеми створення ефективних управлінських систем, націлених на розвиток іміджу сучасного загальноосвітнього навчального закладу. Процес формування позитивного іміджу загальноосвітнього навчального закладу ретельний та тривалий і тому повинен мати певні критеріальні показники, за якими буде реалізовуватись та оцінюватись імідж загальноосвітньої установи. Проблема дослідження полягає у визначенні критеріїв формування позитивного іміджу школи.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням трактування поняття іміджу та критеріальних показників навчальної загальноосвітньої установи в різний час займалися такі дослідники: В. Алфимов [1]; В. Дубичинський [2]; І. Зуєвська [3]; М. Кондратьєв [6]; І. Литвинов [4]; О. Лісаченко [5]; В. Маценко [7]; М. Рожнятковська [8]; С. Сушко [9].

Мета дослідження: виявити критерії формування позитивного іміджу школи як сучасного навчального закладу шляхом аналізу наукових джерел.

Завдання дослідження:

- дослідити поняття іміджу в науково-методичних джерелах;
- сформулювати поняття позитивного іміджу;
- визначити основні структурні компоненти позитивного іміджу сучасного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Під час опрацювання джерельної бази автором було виявлено, що поняття імідж є відносно молодим і не існує ще чіткого тлумачення цього слова. Так, енциклопедисти тлумачать поняття імідж, образ, зображення і зазначають, що імідж – цілеспрямований створений образ будь якого предмета, особи, покликаний емоційно вплинути на будь-кого з метою популяризації чого-небудь, реклами, організації, окремої людини тощо на основі цілісного виокремлення соціального об'єкта та побудови структурної стереотипної основи усвідомлення про що-небудь в уявленні соціального об'єкта [2; 6]. Тобто, під час створення або формування позитивного іміджу навчальних закладів, зокрема і школи, первинне ставлення або стереотип у подальшому буде кардинально впливати на репутацію навчального закладу.

Думка вітчизняних педагогів і психологів про імідж відрізняється від думки енциклопедистів. Так, імідж може трактуватися як процес планування і створення емоційно-психологічного впливу, який працює з почуттями, а не тільки з логікою; вплив на будь-кого, тобто необхідно побачити тих суб'єктів, заради яких усю цю роботу здійснюють [8]. Або результат самосвідомості власного реального чи ідеального образу, як і про публічний образ, який свідомо чи несвідомо демонструється публіці, так і про образ об'єкта, прийнятого іншими, що склався в результаті перегляду того, що було продемонстровано [1]. Тобто процес створення позитивного іміджу є ретельною співпрацею із зовнішнім середовищем поза межами школи та громадськістю, при цьому потреби та запити громадськості ретельно аналізуються й досліджуються з усіх боків.

Із загального поняття імідж виводиться поняття іміджу школи. На основі узагальнення опрацьованих джерел можна виокремити декілька тлумачень. Імідж школи можна тлумачити як процес створення бажаного образу на основі наявних ресурсів. При цьому, головною метою створення іміджу є підвищення конкурентоздатності, залучення інвестицій, встановлення й розширення партнерських зв'язків [8]. Тобто в цьому випадку йдеться про створення ідеальної репутації навчального закладу різними засобами залучення інвестицій та інновацій. емоційно забарвлений. Або образ навчального закладу, часто свідомо сформований, що має цілеспрямовані характеристики і покликаний певним чином впливати на конкретні групи соціуму [3]. Тобто, імідж навчального закладу – це емоційно та яскраво забарвлений, багатофакторний образ навчального закладу, який утворився в масовій свідомості, через яскравий вплив індивідуальності навчального закладу, багатофакторності різнорівневої системи, яка визначилась у співвідношенні між різними аспектами діяльності навчального закладу, транслуючись у зовнішнє середовище. Таким чином, позитивний імідж загальноосвітнього навчального закладу – це багатофакторний різнорівневий ресурс управління і розвитку навчального закладу з метою підвищення конкурентоздатності, залучення інвестицій, встановлення й розширення партнерських зв'язків.

Отже, створення іміджу є першим кроком до побудови хорошої школи. І ініціатива тут має виходити виключно від самого керівництва навчального закладу. Позитивний імідж загальноосвітньої установи, як будь-яке управлінське нововведення, має певні структурні компоненти. Так, одні педагоги припускають, що позитивний імідж складається з мотиваційно-цільового компоненту (вивчення наявного досвіду; формування мети та

завдань даного управлінського нововведення, результатів його впровадження; вивчення потреб усіх суб'єктів педагогічної практики у формуванні іміджу школи, як усередині, так і зовні); змістового компоненту (розкриває сутність поняття «імідж освітньої установи», його структурні елементи, їхні характеристики, критерії відбору змісту інформаційних матеріалів, певного їх оформлення) та технологічного компоненту (послідовність етапів реалізації нововведення, технологічну готовність суб'єктів діяльності, вироблення рекомендацій щодо його використання) [5].

Інші до позначених вище компонентів додають внутрішній компонент, що бере участь у процесі створення творчого середовища й соціально-психологічного настрою в колективі та створення, налагоджених оптимальних міжособистісних стосунків у колективі. Зовнішній компонент, який впливає на взаємодію закладу освіти з соціальним середовищем, передусім у місті, районі, області [9].

Але все ж таки об'єктивне уявлення про позитивний імідж закладу робиться на основі конкретних критеріїв. І. Зуєвська робить наголос на існуванні таких критеріїв позитивного іміджу школи, як: наявність довгострокової освітньої стратегії; сприятливий морально-психологічний клімат у колективі; захоплений, небайдужий, професійний педагогічний колектив; наявність об'єднаного дитячого колективу та його керівних органів; культ колективних традицій; організація сімейних свят; постійний саморозвиток колективу, об'єднання спільною справою дитячого, батьківського і вчительського колективів; наявність яскравої зовнішньої атрибутики: девіз, прапор, елементи форми в одязі, власний сайт в Інтернеті тощо [3]. При цьому доречною думкою буде розподіл цих показників на три типи, а саме: постійні показники (чітке визначення педагогічним колективом місії та концепції навчального закладу; оптимістичний настрій і доброзичливий мікроклімат у вчительському й дитячому колективах; педагогічна, соціальна й управлінська компетентність співробітників тощо); змінні показники (зміст місії та пріоритети навчального закладу; види освітніх послуг; матеріальну базу закладу); інформаційні показники (ступінь поінформованості споживача; з'ясування громадської думки про різні позитивні аспекти діяльності школи; розуміння ставлення до школи) [3].

Говорячи докладніше про конкретні критерії, зазначимо, що у своїх працях І. Литвинов серед всіх існуючих критеріїв на перше місце ставить, рівень сприятливого психологічного клімату в колективі. Він також наголошує, що основні складові соціально-психологічного клімату школи

виявляються в так званих рівнях задоволеності, які проходять через призму особистості керівника:

- стиль керівництва та особистість керівника;
- стосунки з колегами;
- стосунки з учнями;
- умови праці та побуту [4].

Якщо ж говорити про імідж керівника, то цьому критерію повинно приділятися більше уваги. Так, керівник має зосереджуватися не тільки на результатах, а й на процесі та стосунках; шукати оптимальний рівень залучення членів колективу до процесу ухвалення рішень; полегшувати процес досягнення поставлених завдань; вироблювати натхненне бачення майбутнього та вміння ділитися ним з іншими членами команди [8]. Також серед списку критеріїв доречно назвати зовнішній вигляд не тільки керівника, а також і педагогічного колективу. В науковій літературі можна зустріти правила підбору одягу для керівників навчальних закладів: «...Спочатку купіть костюм. Він найголовніший з усіх елементів одягу. Прикріпіть зразок тканини вашого нового костюма хоча б до листочка записної книжки і добирайте сорочку вже згідно з нашими рекомендаціями і відповідно до вашого смаку. Якщо читач не схильний удаватися в усі тонкощі комбінування одягу, то, спрощуючи задачу, можна запропонувати йому дотримуватися системи синьо-сірих тонів, де сорочка будь-яка, а краватка гармонує з піджаком. Погано поєднуються в різних елементах одягу однакові малюнки. Краватка повинна сполучатися із сорочкою або трошки контрастувати з нею, але не дисгармоніювати з костюмом. Варто враховувати і клімат. Чим південніше, тим природніше виглядають світлі тони і більш легкі тканини одягу. Добираючи одяг відповідно до цих, навіть спрощених рекомендацій, ви будете мати досить респектабельний вигляд. Не забудьте: вузол вашої краватки завжди повинен бути ідеальним...» [4].

У більш розширеному вигляді список критеріїв оцінювання іміджу має такий вигляд.

1. Зовнішній імідж – наявність візитки школи; зв'язки з громадськістю; зв'язки з вищими навчальними закладами (з економістами, правознавцями, істориками тощо); зв'язки з дошкільними навчальними закладами; сучасний естетичний вигляд приміщень школи; наявність сучасно обладнаних кабінетів (кабінету історії, біології, англійської мови тощо); участь та висока результативність участі в районних, міських, обласних заходах, конкурсах, виставках тощо.

2. Внутрішній імідж – позитивний мікроклімат у колективі, об'єднаність навколо ідеї створення, функціонування й розвитку навчального закладу; наявність прогресивної команди адміністрації; оптимальний добір кадрів; високий рівень професіоналізму вчителів, особливо з профільних предметів; забезпечення єдності освітнього простору: навчання, виховання, фізичного розвитку; наявність сучасної матеріально-технічної бази; естетичність вигляду спеціалізованих кабінетів; висока самооцінка; традиції школи; розвиток навчального закладу в профільному напрямі, постійний пошук і впровадження нового, прогресивного; зв'язок поколінь; високий рівень вихованості учасників освітнього процесу).

3. Модель випускника – висока якість знань, особливо з профільних предметів; творче мислення; ініціативність; здатність генерувати ідеї; уміння здобувати й опрацьовувати інформацію; уміння працювати в команді; здатність змінювати сфери та способи діяльності; уміння презентувати свої досягнення та цінувати досягнення інших; здатність приймати нестандартні рішення; почуття власної гідності; патріотизм; відповідальність тощо.

4. Рекламні заходи зі створення позитивного іміджу – створення рекламного буклету, візитівки школи з вичерпною інформацією про навчальний заклад; співпраця із засобами масової інформації (інформування потенційних замовників освітніх послуг про досягнення школи); проектна діяльність, спрямована на формування позитивного іміджу закладу освіти; запровадження низки атрибутів: шевронів, значків, елементів шкільної форми; створення електронної та відео презентації школи; заходи із залученням громади) [5].

Висновки. На основі вище сказаного можна зробити такі висновки: імідж – це багатофакторне поняття, що означає цілісний образ конкретної людини, організації, продукту особливої діяльності зі створення або перетворення образу конкретної людини, організації як результату докладання цілеспрямованих професійних зусиль; імідж навчального закладу – емоційно та яскраво забарвлений, багатофакторний образ навчального закладу, який утворився в масовій свідомості через яскравий вплив індивідуальності навчального закладу, багатофакторності різнорівневої системи, яка визначилась у співвідношенні між різними аспектами діяльності навчального закладу, транслуючись у зовнішнє середовище. Позитивний імідж сучасного навчального закладу – це багатофакторний різнорівневий ресурс управління й розвитку навчального закладу з метою підвищення конкурентоздатності, залучення інвестицій, встановлення та розширення партнерських зв'язків; основними структурними компонентами іміджу ЗНЗ є

мотиваційно-цільовий, змістовий та технологічний; на основі проведеного аналізу наукових джерел з проблематики дослідження можна виділити такі важливі критеріальні показники формування позитивного іміджу школи як сучасного ЗНЗ: внутрішній і зовнішній імідж школи, імідж випускника, зв'язок з громадськістю, імідж вчителя та керівника, мікроклімат загальноосвітнього навчального закладу та вміння підбирати одяг.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алфимов Д. В. Основы создания положительного имиджа учебного заведения / Д. В. Алфимов. – Донецк : Неогоциант, 2005. – 270 с.
2. Дубчинський В. В. Імідж / В. В. Дубчинський // Сучасний тлумачний словник української мови : словник-довідник / [авт.-уклад. Дубчинський В. В.]. – Х. : Школа, 2009. – 295 с.
3. Зуєвська І. Критерії ефективності позитивного іміджу школи / І. Зуєвська // Директор школи. – 2006 – № 2 (386). – С. 10–13.
4. Литвинов І. Хороший директор – хороша школа / І. Литвинов // Персонал. – 1998. – № 4. – С. 86–89.
5. Лісаченко О. Імідж сучасного ЗНЗ / Олена Лісаченко // Управління освітою. – № 15 (291). – 2012 – С. 9–11.
6. Кондратьев М. Ю. Азбука соціального психолога-практика / М. Ю. Кондратьев. – М. : ПЕР СЕ, 2007. – 464 с.
7. Маценко В. Технологія іміджу / В. Маценко. – К. : Главник, 2005. – 96 с.
8. Рожнятковська І. М. Імідж школи / І. М. Рожнятківська. – К. : Шк. світ, 2011. – 120 с.
9. Сушко С. Сучасна модель управління гімназією / С. Сушко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 3. – С. 85–100.

РЕЗЮМЕ

Е. А. Сазонов. Критерии эффективности положительного имиджа современного общеобразовательного учреждения.

В статье раскрывается сущность понятия положительного имиджа современного общеобразовательного учреждения, выделяются критерии оценивания и реализации положительного имиджа общеобразовательных учреждений и анализируются их существенные характеристики. Определены основные структурные компоненты имиджа общеобразовательного учреждения (мотивационно-целевой, содержательный и технологический). На основе проведенного анализа научных источников по проблеме исследования выделены критериальные показатели формирования положительного имиджа школы как современного общеобразовательного учреждения: внутренний и внешний имидж школы, имидж выпускника, связь с общественностью, имидж учителя и руководителя, микроклимат общеобразовательного учреждения и умения подбирать одежду.

Ключевые слова: имидж, положительный имидж, общеобразовательное учреждение, критерии оценивания и реализации.

SUMMARY

Ye. Sazonov. Effectiveness criteria for a positive image of a modern educational institution.

In the article based on the analysis of scientific sources the criteria for the formation of a positive image of the school as a modern educational institution are identified; the

definition of the concept «positive image» is given; the main structural components of the positive image of the modern educational institution are defined.

It is stressed that the image is a multifaceted concept, which means a complete image of a definite person, an organization, a product of specific activity aimed at making or converting the image of a definite person, the organization, as a result of purposeful application of professional efforts; the image of the educational institution is considered to be emotionally and brightly painted, multifaceted image of an educational institution which was formed in the mass consciousness, through the bright impact of the individuality of the educational institution, multifaceted multi-level system, which is determined in the relationship between different aspects of activity of the educational institution, while translating into external environment.

The criteria of a positive image of the school are: availability of long-term educational strategies; favorable moral and psychological climate in the collective; captured, caring, professional teaching staff; children's collective and its governing bodies; collective traditions; organization of family celebrations; the constant self-development team, uniting child, parent and teacher groups by the common task; bright external attributes: motto, flag, uniform elements in clothing, own website on the Internet, etc.

Positive image of a modern educational institution is multifaceted multilevel resource of management and development of the educational institution aimed at increasing competitiveness, investments, establishment and expansion of partnerships; the main structural components of the image of the secondary school are: motivational-target, content and technological. On the basis of the analysis of scientific sources on the problem under investigation the author outlines such important criteria-based indicators of a positive image of the school as a modern educational institution formation, namely: internal and external image of the school, image of the graduate, public relations, image of the teacher and the director, microclimate of the educational institution, and the ability to choose the right clothes.

Key words: *image, positive image, educational institution, evaluation criteria and implementation.*

УДК 378.015.31:001.89

С. А. Саяпіна

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

У статті наголошено на важливості створення у ВНЗ необхідних умов для розвитку в студентів творчих здібностей. Значний потенціал у розв'язанні цього питання містить науково-дослідна робота. Підкреслено, що важливою умовою творчості є сприйняття нових ідей, здатності знаходити й порушувати проблеми. Майбутній фахівець повинен розвинути навички творчості наукової роботи, сформувавши коло наукових інтересів, володіти науково-методичними принципами експериментальної та дослідної діяльності. Визначено, що чим ширше діапазон участі студентів у творчому процесі, тим реальніші можливості у викладача активізувати розвиток творчих потенцій студента, тим якісніша співпраця, тим ефективніший процес професійного навчання.

***Ключові слова:** науково-дослідна робота, наукова творчість, науковий гурток, проблемна група, творча особистість, майбутній фахівець, потреба, творча самостійна діяльність.*

Постановка проблеми. XXI століття в усіх сферах життєдіяльності людини й суспільства висуває нові, раніше не відомі, завдання. Це ставить перед людиною, а значить і перед освітою – сферою, що готує людину до життя, – не бачені раніше вимоги й водночас створює для освіти нові можливості.

Однією з провідних вимог до спеціаліста є всебічний розвиток нового покоління професіоналів як творчих особистостей. Суттєву роль у формуванні творчого спеціаліста відіграє участь студентів в організованій і систематизованій науково-дослідній роботі. Наукова творчість студентської молоді перетворюється на обов'язковий нормативний засіб розвитку майбутніх спеціалістів. Правильне розуміння науки, дослідницької діяльності, складності й утруднень, цінності результату неможливе без власних досліджень.

Основним завданням подальшого розвитку вищої освіти є не стільки надання студентам максимуму наукової інформації, скільки формування здібностей до творчого мислення. Нова концепція вищої освіти передбачає формування в студентів уміння самостійно, цілеспрямовано й відповідально вчитися. Створення у вищому навчальному закладі необхідних умов для розвитку творчих здібностей студентів, виховання особистості, здатної до саморозвитку як під час навчання у вищій школі, так і в подальшій професійній діяльності, є пріоритетним напрямом розвитку освіти.

Значний потенціал у розв'язанні означених завдань належить науково-дослідній роботі, що може розглядатися як один із засобів розвитку творчого потенціалу особистості студента в умовах сучасності, що в цілому буде сприяти якісному розвитку українського суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Відправною точкою аналізу цієї проблеми є праці К. Абульханової-Славської, В. Біблера, Д. Богоявленської, М. Кагана, Я. Пономарьова, О. Тихомирова, В. Хмелька, О. Чаплигіна, А. Шуміліна, М. Ярошевського та інших авторів, присвячені питанням творчості особистості. О. Якуба, І. Ковальова, І. Білохвостикова дослідили питання сутності людської активності у творчому процесі, соціально-психологічні основи творчості.

Як одну з необхідних умов становлення майбутніх фахівців творчість висвітлено в працях В. Сластьоніна та Є. Шиянова. Різні форми й методи залучення майбутніх фахівців до творчої навчальної діяльності представлено в працях В. Андрєєва, С. Архангельського, Ю. Кулюткіна.

Науково-дослідну роботу студентів як елемент підготовки майбутніх фахівців розглядали З. Єсарєва, Н. Яковлева; проблеми проведення досліджень студентами – І. Дагіте, М. Ковальова; особливості організації науково-дослідної роботи студентів – В. Сіденко, В. Шевченко; прикладне вивчення проблеми – Л. Квіткіна, П. Кравчук; місце й роль наукових досліджень студентів у системі вищої освіти – Л. Авдеєва; можливості науково-дослідної й навчально-дослідної роботи – Ф. Філіппов і В. Шостаковський. Досліджено також саму наукову діяльність ВНЗ, її специфіку, види (Ю. Васильєв, Ф. Волков, Г. Засобіна), систему організації й управління університетською наукою (В. Марєєв).

Мета статті – розкрити види, цілі та завдання наукової творчості студента ВНЗ як одного з пріоритетних чинників підготовки конкурентоспроможного фахівця.

Виклад основного матеріалу. У комплексних планах і робочих програмах сучасних ВНЗ визначено такі вимоги до організації науково-дослідної роботи: індивідуальний підхід керівника до роботи з кожним студентом; розвиток умінь бачити проблему й формулювати її; забезпечення можливості активної участі студента у виборі теми дослідження; навчання постановці завдань дослідження; формування інтересу до сучасних методів наукових досліджень; забезпечення наступності й неперервності у виконанні роботи; досягнення реалізованості етапних завдань дослідження за безпосередньої участі студента; розкриття наукової і практичної значущості виконуваної роботи; оцінка ефективності отриманих результатів; забезпечення конкретності результатів виконаної науково-дослідної роботи; розкриття творчих проблем професії; поглиблення знань і розширення їх творчого використання через залучення студентів до взаємонавчання; розвиток умінь знаходити й формувати актуальну тематику наукових повідомлень і доповідей за результатами досліджень [5].

Ми поділяємо думку дослідників (В. Прошкін, І. Прошкіна), що традиційно вища школа розглядала НДРС як засіб підвищення рівня професійної підготовки. Студентський творчий потенціал порівняно широко застосовувався під час розв'язання актуальних проблем науки й виробництва. Ця тенденція багато в чому зумовила можливість розвитку вітчизняних наукових шкіл на основі наступності поколінь, виявлення найбільш обдарованих і підготовлених студентів, які мають здібності до науково-дослідної діяльності.

Разом із тим, за останні роки в багатьох викладачів і студентів університетів з'явився негативний стереотип мислення, відповідно до якого

НДРС асоціюється з діяльністю, що проводиться виключно в позанавчальний час. При цьому до науково-дослідної роботи переважно залучаються студенти старших курсів, а молодші курси фактично усунені від неї. Хоча НДРС є впорядкованою сукупністю позааудиторних занять, тісно пов'язаних із навчальним процесом, має якісну специфіку й власну логіку, вона ґрунтується, передусім, на принципах самостійності, добровільності й зацікавленості студентів, а отже, у процесі університетської підготовки не має масового характеру.

Головна особливість творчої особистості – потреба у творчості. Важливо так зорієнтувати навчальний процес, щоб студенти перебували в атмосфері творчості, могли й бажали творити нове, залежно від власного рівня розвитку, бажань, стійкості інтересів, могли вибирати для себе форму вияву й участі у творчій самостійній діяльності, реалізуючи свою пізнавальну активність. Чим ширше діапазон участі студентів у творчому процесі, тим реальніші можливості у викладача активізувати розвиток творчих потенцій студента, тим якісніша співпраця, тим ефективніший процес професійного навчання [6].

Відповідно, творча робота студента ефективна тоді, коли доцільна з погляду її корисної цінності, суспільної значущості. Мета творчості, що здатна стимулювати активну діяльність людини, полягає в самоствердженні за допомогою створення матеріальних і духовних цінностей. Опосередкована, власне, педагогічна мета – це розвиток у вихованців сутнісних сил, здатності здобувати й використовувати знання у процесі доцільної корисної діяльності. Ці завдання досягаються, коли в організації професійної підготовки широко застосовуються методи наукової творчості.

У творчості особливого значення набувають як соціальні, так і особисті чинники. Важливою умовою творчості є сприйняття нових ідей, здатності знаходити й порушувати проблеми, незалежність поведінки та суджень і водночас уміння поступатися та відмовлятися від своїх думок, критичність, сміливість, терпимість.

Навчальний заклад повинен готувати спеціаліста-дослідника, який намагається поширювати й досліджувати нові методи роботи, який має формувати нові ідеї і здатний реалізувати їх на практиці. Майбутній фахівець повинен розвинути навички самостійної творчої наукової роботи, сформувати коло власних наукових інтересів, оволодіти нормами й науково-методичними принципами експериментальної та дослідної діяльності.

Наукова творчість студентів вищого навчального закладу є одним із напрямів їх самостійної роботи, важливим чинником підготовки конкурентоспроможного фахівця.

Є очевидним, що науково-дослідна робота студентів (НДРС) вищого навчального закладу здійснюється в таких напрямках:

- науково-дослідна робота як невід'ємний елемент навчального процесу, що відображено в навчальних планах, навчальних програмах і є обов'язковою для всіх студентів;
- науково-дослідна робота, яка здійснюється поза навчальним процесом у межах студентського науково-творчого товариства, у наукових гуртках, проблемних групах тощо;
- науково-дослідна робота, яка передбачає науково-організаційні заходи (конференції, конкурси, олімпіади, захист творчих робіт тощо). Науково-дослідна робота студентів сприяє поглибленому засвоєнню навчальних дисциплін, формуванню інтелектуальних творчих здібностей, формуванню власної думки щодо конкретної дисципліни [7].

Науково-дослідна робота студентів спрямована на розв'язання таких завдань:

- формування наукового світогляду студентів;
- оволодіння методологією та методикою проведення наукових досліджень;
- формування навичок і вмінь самостійної науково-дослідної діяльності;
- розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей у розв'язанні практичних завдань;
- розвиток здатності застосовувати теоретичні знання у своїй практичній діяльності;
- залучення найкращих студентів до розв'язання наукових проблем, що мають суттєве значення для науки і практики;
- постійне оновлення і вдосконалення своїх знань тощо.

Загальновідомо, що у вищому навчальному закладі здійснюються два основних види науково-дослідної роботи студентів: навчальна науково-дослідна робота, передбачена навчальними планами (написання рефератів; виконання лабораторних, практичних, самостійних завдань; виконання нетипових завдань дослідницького характеру; розробка методичних матеріалів; виконання курсових, дипломних, магістерських робіт) та науково-дослідна робота студентів, яка здійснюється під керівництвом професорсько-викладацького складу (предметний науковий гурток; проблемна група; наукова конференція; науково-практична конференція; художньо-творча діяльність студентів).

Прикладом реалізації завдань НДРС можуть слугувати результати інноваційної діяльності студентів, викладачів кафедри дошкільної освіти

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» за 2012–2013 н.р. (завідувач кафедри Курінна С. М., кандидат педагогічних наук, доцент).

Науково-дослідна робота студентів кафедри дошкільної освіти розгорталася за певними формами, серед яких: залучення студентів молодших курсів до роботи в наукових групах і гуртках; обговорення й затвердження планів наукових гуртків і груп; підготовка й оформлення наукових студентських робіт до конкурсу ДДПУ та Всеукраїнського конкурсу; підготовка матеріалів для публікацій за результатами студентських наукових досліджень; підготовка та участь у Всеукраїнській олімпіаді зі спеціальності «Дошкільне виховання», залучення студентів до участі у Всеукраїнських науково-практичних конференціях.

Основною формою науково-дослідної роботи залишається робота груп і гуртків, яка в останній час набула індивідуального, диференційованого чи групового характеру за затвердженням графіком, а колективні заняття проводяться загалом у формі підсумкових або установчих. Практикується проведення занять на базі освітніх установ, коли студенти виконують навчально-дослідницькі завдання (під час практики або відповідних практичних занять – викладачі Н. М. Георгян, О. О. Дронова, Н. Б. Кривошея, С. М. Курінна, О. І. Міхеєва, Л. Є. Одерій, Л. В. Павлова, Т. А. Садова) та звіти про результати.

Найбільш суттєвими показниками науково-дослідної роботи студентів є:

- студенти V курсу О. Хомич, І. Польченко, А. Задорожна з науковими доповідями на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Дошкільна освіта в умовах реформування: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку» (м. Ніжин) у вересні 2013 року (наукові керівники: канд. пед. наук, доц. М. Б. Головка, канд. пед. наук, доц. Т. А. Садова, канд. пед. наук, доц. Л. Є. Одерій); магістрантка Л. М. Колісник виступила з науковою доповіддю на Міжвузівській науково-практичній конференції «Проблеми та перспективи підвищення якості освітніх послуг на основі інновацій: регіональний аспект» у березні 2013 р. м. Армянськ (науковий керівник: доц. Л. В. Крайнова), магістрантка Снігур О. М. – з науковою доповіддю на VIII Всеукраїнській науково-практичній конференції «Перший крок у науку» у квітні 2013 р. (науковий керівник: доц. О. О. Дронова);

- за результатами наукових досліджень опубліковано 22 статті: у збірнику матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Перший крок у науку» (Луганський національний університет імені Тараса Шевченка); у матеріалах міжвузівської науково-практичної конференції «Проблеми та перспективи розвитку ринку освітніх послуг: регіональний аспект» м.

Армянськ; у збірнику наукових статей студентів спеціальності «Дошкільна освіта» (за ред. О. Л. Кононко) м. Ніжин; у збірнику матеріалів наукової конференції ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» «Пошуки і знахідки» м. Слов'янськ;

- учасниками II етапу Всеукраїнської олімпіади з дошкільної освіти, яка відбулася на базі РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» м. Ялта у квітні 2013 року, стала команда у складі магістрантки О. Солоділової та студентки III курсу Е. Захарченко. Рішенням журі олімпіади О. Солоділова отримала диплом за методичну грамотність виконання конкурсних завдань із дошкільної освіти;

- у квітні 2013 року команда студентів у складі О. Солоділової, Е. Захарченко, Д. Смоляр, Я. Шутенко взяла участь у регіональному конкурсі «Перші кроки до педагогічної майстерності» (м. Луганськ) та отримала диплом за зайняте II місце.

Сучасним дослідником С. Єфремовим виявлено й науково обґрунтовано прогностичні тенденції подальшого розвитку професійно спрямованої науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах України в XXI ст., зокрема: творча організація навчальної праці на підставі посилення індивідуального спрямування навчальних планів і програм загальноосвітніх, суспільних і фахових дисциплін, спецкурсів, поширення глибокої профілізації та спеціалізації змісту освіти; підвищення престижу наукової, пошукової діяльності в студентському молодіжному середовищі; стимулювання студентів до творчої самостійної роботи, удосконалення її планування й організації, раціональне використання робочого та вільного часу, визначення частки участі й керівництва викладача цим видом роботи; поширення в освітній практиці активних методів і засобів навчання та різновидів науково-дослідної роботи студентів; інтегрування навчальних видів робіт і виробничої практики студентів, створення для цього навчально-науково-виробничих комплексів, які б забезпечували використання здобутих знань у конкретній виробничій і науково-дослідній діяльності; утвердження ідеї про необхідність безперервної професійної освіти.

Висновки. Більшість учених розглянули науково-дослідну роботу студентів в інтегративній єдності з навчальним процесом у вищому навчальному закладі, вважаючи її системоутворювальним чинником, завдяки якому в студентів формуються професійні ціннісні орієнтації, активне особистісне становлення, що сприяє підвищенню якості фахової підготовки. Науково-дослідну роботу студентів представлено як складову їхньої професійної підготовки, що визначається як творча пошукова діяльність наукового

характеру, у результаті якої суб'єктивний характер «відкриттів» може набувати певної об'єктивної теоретичної і практичної значущості й новизни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернштейн М. С. О природе научного творчества / М. С. Бернштейн // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 120–145.
2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
3. Биштова Э. А. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор профессионального развития студентов [Электронный ресурс] / Э. А. Биштова. – Режим доступа : ftp:lib.herzen.spb.ru/text/bishtova_20_49_253_257.pdf.
4. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы / Н. В. Бордовская. – СПб. : Изд-во РХГИ, 2001.
5. Єфремов С. В. Професійна спрямованість науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах України у другій половині ХХ століття : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : спец. 13.00.01 / С. В. Єфремов. – Харків, 2010. – 23 с.
6. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.
7. Уйсімбаєва Н. Науково-дослідна діяльність майбутнього фахівця / Н. Уйсімбаєва. – Кировоград : Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. – Вип. 88. – 2007. – С. 243–246.

РЕЗЮМЕ

С. А. Саяпина. Научно-исследовательская работа как средство развития творческого потенциала личности студента.

В статье отмечается необходимость создания в вузе необходимых условий для развития у студентов творческих способностей. Значительный потенциал в решении этого вопроса принадлежит научно-исследовательской работе. Подчеркнуто, что важным условием творчества является восприятие новых идей, способности находить и решать проблемы. Будущий специалист должен развить навыки творческой научной деятельности, сформировать круг научных интересов, владеть научно-методическими принципами экспериментальной и исследовательской деятельности. Определено, что чем шире диапазон участия студентов в творческом процессе, тем реальнее возможности у преподавателя активизировать развитие творческого потенциала студента, тем качественнее сотрудничество, тем эффективнее процесс профессионального обучения.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, научное творчество, научный кружок, проблемная группа, творческая личность, будущий специалист, потребность, творческая самостоятельная деятельность.

SUMMARY

S. Sayapina. Scientific-research work as a means of development of creative potential of the student's personality.

One of the leading claims to a specialist appears to be the all-round elaboration of the system of preparing the new generation of professionals as creative personalities. The participation of students in the well-organized and systematized scientific-research work plays an essential role in the formation of a creative specialist. Scientific creativity of the student's youth is reorganized into the obligatory normative means of the future specialists' development. Correct understanding of science, research activities, difficulties and real value of the result is impossible without one's own investigations.

Any educational establishment should train a specialist-researcher, the one who tries to widen and investigate the new methods of work, who should form the new ideas and is capable of putting them into practice. Future specialist should develop the skills of the independent creative scientific work, form the circle of his scientific interests, acquire the norms and scientific-methodological principles of the experimental and research activities.

Scientific-research work of the students of the higher educational establishment is one of the directions in their independent work and a very important constituent part in the system of preparing a competitive specialist.

It is well known that two kinds of the scientific-research work are realized at the higher educational establishment: educational scientific-research work foreseen by the study plans (writing essays, fulfilling certain laboratory, practical and independent tasks; fulfilling some atypical tasks of the research character; working out the methodological papers; fulfilling the course, diploma and master's papers). The second kind of the scientific-research work is the one that is realized under the guidance of the professor-teaching staff (subject scientific society; problem group; scientific conference; scientific-practical conference; artistic-creative activities of the students).

Scientific-research work of the students is represented as a constituent part of their professional training which is defined as creative research activities of scientific character. As a result of the work the subjective character of such "discoveries" may gain certain objective theoretical and practical importance and novelty.

Key words: *scientific-research work, scientific creativity, scientific society, problem group, creative personality, future specialist, need, creative independent activities.*

УДК 378.12.001

Н. В. Сидоренко

КЗ Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ІННОВАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК ВИЩИЙ ПРОЯВ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНИХ ПРОФЕСІЙНИХ ТА ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ

У статті розкрито сутність інноваційної культури як складової загальної культури особистості та підтверджено її значення в розвитку інноваційної діяльності вчителя. Розгляд інноваційної культури здійснений на основі аксіологічного та структурно-функціонального підходів. Визначено основні завдання інноваційної культури в системі інноваційної діяльності вчителя. Розглянуто основні функції інноваційної культури. Схарактеризовано професійні й особистісні якості, якими має володіти педагог, якому властива розвинена інноваційна культура. Схарактеризовано основні структурні компоненти інноваційної культури, визначено їх роль у професійному становленні вчителя.

Ключові слова: *інновація, культура, інноваційна культура, культуротворчість, інноваційна діяльність, інноваційна спрямованість.*

Постановка проблеми. З огляду на те, що глибокі соціальні, духовні й економічні зрушення, які відбуваються сьогодні в Україні, спонукають до реформи системи освіти, що має сприяти утвердженню людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкриттю її здібностей, задоволенню різноманітних освітніх потреб, забезпеченню пріоритетності

загальнолюдських цінностей, постає проблема переорієнтації освітніх організацій взагалі та вчителя зокрема на інноваційний режим роботи, стимулювання пошуку оптимальної траєкторії власного саморозвитку та професійного вдосконалення в умовах динамічного розвитку суспільства.

Модернізація сучасної національної системи освіти в контексті суспільних вимог потребує глибокого реформування її структури та змісту. Одним із ключових моментів реформування вітчизняної системи освіти є вивчення сутності та особливостей здійснення інноваційної діяльності вчителя, структурним елементом якої виступає інноваційна культура.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичний аналіз попередніх досліджень і публікацій показав, що феномен інноваційної культури як складової загальної культури вивчали В. Буйко, Б. Лісін, А. Ніколаєв. Педагогічні умови та методики її формування розглянуто в працях В. Авраменко, О. Аматыєвої, Н. Гавриш, Р. Миленкової, Ю. Ситник. Соціально-психологічні детермінанти розвитку інноваційної культури та їх вплив на формування особистісних якостей науково-педагогічних працівників висвітлено в дослідженнях О. Єфросініної, А. Кальянова, В. Носкова.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз та обґрунтування поняття «інноваційна культура вчителя», визначити основні особливості та структурні компоненти інноваційної культури вчителя.

Виклад основного матеріалу. Процеси глобалізації та інформаційний вибух активізували дослідження вчених у напрямі пошуку шляхів існування людини в нових соціальних умовах. Більшість дослідників схиляється до того, що одним із таких шляхів виступає інноваційна культура як принципово новий підхід до організації діяльності особистості.

Комплекс проблем, зумовлених різним ступенем готовності та практичним використанням окремими педагогами інновацій, дослідники все частіше пов'язують із поняттям інноваційної культури.

Наявність великої кількості точок зору на сутність культури, її місце й роль у життєдіяльності суспільства, безліч її визначень (їх нараховується більше трьохсот) свідчить про те, що вона є складним і багатограним феноменом, викликає до себе увагу науковців та фахівців різних профілів.

Загальноприйняте поняття культури визначається як певний рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, що виражається в типах і формах організації життя та діяльності людей, їх взаємовідносинах, створених ними духовних і матеріальних цінностях, їх застосуванні та поширенні в процесі соціально-економічної практики [3, 44–444].

Інноваційна культура є порівняно новим поняттям. Поява в культурогенезі інноваційної культури – явище закономірне та історично детерміноване. Дослідження попередніх десятиліть засвідчують зацікавленість учених інноваційною культурою як формою організаційної культури, що виникла наприкінці ХХ ст. як адаптація до прискорення змін у суспільстві, яка забезпечує розвиток суспільства завдяки інноваційному вирішенню питань.

Інноваційна культура відображає не лише рівень розвитку інноваційних процесів, але й міру участі в цих процесах людей, їх задоволення від цього. Сучасна особистість формується в умовах пристосовування своїх внутрішніх цінностей до умов інноваційного середовища. Головним каналом цих процесів і виступає культуротворчість як «адаптивна стратегія» особистості [4, 13]. Реалізація її в усіх сферах діяльності на сучасному етапі знайшла втілення в інноваційній культурі, яка розглядається як опосередкована субстанція між оточуючим середовищем, яке базується на інноваційних засадах, та внутрішньою готовністю особистості до існування в цих умовах. Вона забезпечує сприйнятливність людей до нових ідей, їх готовність і здатність підтримувати й реалізовувати інновації в усіх сферах життя. Отже, інноваційній культурі властива якісна визначеність як особлива ознака системи.

В. Балабанов під інноваційною культурою розуміє особливу форму (різновид) загальнолюдської культури, що становить нову історичну реальність, яка виникла завдяки прагненню суспільства до духовного й матеріального самооновлення і яка є передумовою якісних змін життєдіяльності людей, найважливішим соціально-психологічним фактором суспільного розвитку [1, 388].

Найбільш методологічно обґрунтованим видається нам визначення інноваційної культури, надане І. Циркуном, згідно з якими інноваційна культура – система, що включає всю сукупність нормативів (аксіологічних, гносеологічних, перетворювальних і управлінських), що детермінують якість інноваційної діяльності, і виконує такі функції: раціонально-праксиологічну, організаційно-впорядковувальну, описово-пояснювальну, прогностично-управлінську, евристико-пізнавальну та комунікативно-трансляційну» [9, 8].

Особливого значення феномен інноваційної культури набуває в системі освіти у зв'язку з переосмисленням основних принципів побудови освітньо-виховного процесу. У наш час учитель потрапив в умови вибору нових форм і методів, новітніх технологій навчання. Вибір власної

професійної позиції визначає всю подальшу кар'єру вчителя тому дуже важливо, щоб цей вибір було зроблено свідомо і зважено.

Досліджуючи інноваційну культуру вчителя, В. Фокіна підкреслює, що інноваційна культура – це знання, уміння й досвід цілеспрямованої підготовки та комплексного впровадження й усебічного освоєння нового в різних галузях людської життєдіяльності при збереженні в інноваційній системі динамічної єдності старого, сучасного й нового; іншими словами – це вільне творіння нового з дотриманням принципу спадкоємності [8, 38–54].

Розуміння сутності інноваційної культури особистості можливе на основі аксіологічного та структурно-функціонального підходів. При першому ця культура розглядається як система цінностей на даному етапі інноваційного розвитку суспільства; при другому – як певна система матеріальних та ідеальних елементів, відображених у свідомості й поведінці особистості, в єдності з їх реальним функціонуванням.

Інноваційна культура вчителя, як професійне явище, реалізується на двох рівнях: на рівні особистості та на рівні фахівця.

На рівні особистості інноваційна культура людини – це область її духовного життя, що відображає її ціннісну орієнтацію, закріплену в мотивах, знаннях, уміннях, навичках, зразках і нормах поведінки і забезпечує сприйнятливість ним нових ідей, її готовність і здатність до підтримки та реалізації нововведень у всіх сферах життя [2, 54].

На професійному рівні інноваційна культура вчителя характеризує високий рівень його педагогічної діяльності.

Інноваційна спрямованість формування професійно-педагогічної культури працівника освітнього закладу передбачає його залучення до діяльності із створення, опанування й використання педагогічних нововведень у практиці навчання та виховання дітей, створення в освітньому закладі інноваційного культурного середовища.

О. Бартків, розглядаючи інноваційну культуру вчителя у розрізі його професіоналізму, визначає, що педагог, якому властива розвинена інноваційна культура, має володіти наступними професійними й особистісними якостями: усвідомлення смислу і цілей освітньої діяльності в контексті актуальних педагогічних проблем сучасної школи; здатність формулювати освітні цілі, виходячи із сучасних запитів суспільства; вміння окреслювати нові педагогічні орієнтири у відповідності до вимог особистісно-орієнтованої освіти; вміння вчасно коригувати освітній процес у відповідності до критеріїв інноваційної діяльності; володіння технологіями, формами й методами інноваційного навчання; уміння аналізувати зміни в освітній

діяльності, розвитку особистісних якостей учнів; здатність до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів [2, 52–58].

З метою визначення інноваційної культури необхідно враховувати її основні функції. Дослідники В. Носков, А. Кальянов, О. Єфросініна пропонують, зокрема, такі: пізнавально-перетворювальна, що здійснює заходи теоретичної та організаційної діяльності; регулятивна, яка визначає важливу роль інновацій у розвитку суспільства та його соціальних інститутів; ціннісно-нормативна, що дає оцінку явищам у галузі інноваційної діяльності; комунікативна, яка передбачає спілкування та обмін досвідом; соціалізація, що розглядає інноваційну культуру крізь призму суспільних цінностей; прогностична, яка передбачає вивчення і прогнозування можливих шляхів і напрямів розвитку інноваційної культури в окремій галузі; інтеграційна, що поєднує інші різновиди культури в єдину культуру особистості [5, 73].

Інноваційна культура, за твердженням С. В. Сидорова, є механізмом інноваційної поведінки як особливого типу індивідуального або групового, для якої характерні ініціативність і систематичне освоєння нових способів діяльності. Учений вважає, що її слід розглядати як сукупність таких взаємопов'язаних компонентів: аксіологічного, інноваційно-технологічного, кооперативно-діяльнісного, комунікативного, особистісно-творчого.

Аксіологічний компонент інноваційної культури педагога – це сукупність педагогічних цінностей: оновлення професійно значущих знань, уявлень, переконань педагога. Оновлення педагогічних цінностей є умовою і результатом інноваційно-педагогічної діяльності.

І. Ф. Ісаєв указує, що педагогічні цінності можуть існувати (отже, і оновлюватися) на трьох основних рівнях: соціально-педагогічному, професійно-груповому та індивідуально-особистісному.

Цінності соціально-педагогічного рівня (соціально-педагогічні цінності) являють собою сукупність ідей, норм і правил, що регламентують діяльність у сфері освіти з урахуванням сучасних вимог суспільства.

Цінності професійно-групового рівня (групові педагогічні цінності) – це сукупність ідей, концепцій, норм, таких, що регулюють і спрямовують педагогічну діяльність у межах певних освітніх інститутів. Вони є орієнтирами інноваційно-педагогічної діяльності в певних професійних групах (педагоги однієї школи тощо).

Цінності індивідуально-особистісного рівня (особистісно-педагогічні цінності) відображають систему ціннісних орієнтацій особистості педагога (цілі та мотиви його діяльності, його ідеали, установки, погляди на життя).

Інноваційно-технологічний компонент об'єднує способи інноваційно-педагогічної діяльності, що забезпечують вирішення завдань управління інноваціями та самоврядування інноваційно-педагогічною діяльністю, до яких відносяться:

- аналітико-рефлексивні – завдання, пов'язані з осмисленням педагогом педагогічного процесу, його елементів, своєї інноваційної діяльності;
- конструктивно-прогностичні – завдання побудови (конструювання) інноваційного педагогічного процесу та прогнозування його результатів;
- організаційно-діяльні – завдання безпосереднього здійснення інновації та створення оптимальних умов для її реалізації;
- оціночно-інформаційні – завдання збору, обробки та зберігання інформації, необхідної для здійснення педагогічних інновацій, а також завдання об'єктивної оцінки ходу і результатів інноваційної діяльності;
- корекційно-регуляторні – завдання корекції та регулювання інновації для поліпшення її результатів, оптимізації ходу інноваційних перетворень.

Кооперативно-діяльнісний компонент відображає культуру співпраці педагогів у спільній інноваційної діяльності. Необхідність цього компонента обумовлена колективним характером педагогічної діяльності та обов'язковою наявністю в ній взаємодії педагогів із дітьми. У зв'язку з цим Н. Л. Торгунская відзначає, що організація педагогічної взаємодії передбачає включення суб'єктів діяльності у вирішення інноваційних розвиваючих завдань, зміну індивідуалістичних установок на установки співробітництва [7]. Інакше кажучи, кооперативно-діяльнісний компонент інноваційної культури педагога забезпечує необхідний рівень взаємодії педагога з дітьми, колегами, батьками, без нього розвиток інноваційної діяльності не представляється можливим.

До даного компоненту відносяться:

- уміння реально оцінити власні можливості й розподілити власні сили, працюючи в групі;
- відповідальність перед учасниками колективної інноваційної діяльності;
- уміння взяти на себе відповідальність за результати групової інноваційної діяльності;
- тактовність у вирішенні суперечливих питань;
- уміння домовитися з партнерами про свою місію в групі тощо.

Комунікативний компонент визначає культуру участі педагога в інформаційному обміні. В інноваційному процесі обсяг інформації багаторазово збільшується, зростає щільність інформаційного потоку і

різноманітність даних, які педагог повинен засвоювати, сортувати, аналізувати. Педагогу-новатору необхідно вивчати більшу кількість психолого-педагогічних і методичних публікацій, відстежувати й зіставляти результати інноваційної та традиційної роботи, нерідко використовуючи для цього нові діагностичні методики. У різноманітній інформації важливо виділити головне і другорядне, достовірні й сумнівні відомості. Крім того, в інноваційному процесі, як правило, посилюється роль участі педагога в обміні досвідом, в освоєнні нових інформаційно-комунікаційних технологій.

Комунікативний компонент включає в себе:

- розуміння ролі інформації в інноваційному процесі;
- позитивне ставлення до нових джерел інформації, в тому числі до ІКТ технологій;
- прагнення об'єктивно оцінити значення нового;
- уміння систематизувати інформацію за критеріями актуальності, достовірності, дієвості;
- уміння зіставляти, аналізувати дані з різних джерел;
- увагу до важливих деталей, що містяться в джерелах інновацій;
- уміння вибудовувати й реалізовувати міжособистісні комунікації тощо.

Особистісно-творчий компонент забезпечує інтерпретацію педагогічних нововведень в індивідуально-педагогічній діяльності педагога: створення власного інноваційного досвіду, адаптацію запозиченого досвіду до конкретних умов, професійно-особистісну самореалізацію педагога в інноваційній діяльності, врахування потреб і можливостей учнів тощо.

До особистісно-творчого компоненту інноваційної культури вчителя С. В. Сидоров відносить:

- уміння адаптувати запозичений інноваційний досвід до умов конкретного освітнього закладу, до особливостей дітей;
- уміння бачити перспективи розвитку інноваційних ідей у конкретних умовах їх реалізації;
- уміння об'єктивно оцінити свої можливості щодо впровадження педагогічного нововведення;
- здатність підвищувати свою кваліфікацію відповідно до нових вимог;
- уміння інтегрувати у своїй роботі традиційний та інноваційний досвід, уникати «шокових» оновлень;
- цілісність творчої інтерпретації педагогічного нововведення у своїй діяльності [6, 15–16].

Компоненти інноваційної культури охоплюють аспекти оволодіння педагогом новими педагогічними цінностями, технологіями педагогічної діяльності, способами професійної взаємодії в нових умовах, рівнем участі в інформаційному обміні і новими можливостями професійно-творчої самореалізації, а приріст інноваційної культури – розвиток професійної його майстерності в цілому.

Аналізуючи поняття інноваційної культури педагога, виділяють такі завдання інноваційної культури в системі інноваційної діяльності: виявлення творчих сил і здібностей, талантів, розвиток і реалізація креативного потенціалу вчителя; стимулювання інтелектуальної та творчої активності за досягнення певних цілей завдяки використанню інноваційних ідей; активізація та оптимізація інноваційних процесів у навчально-виховному процесі; формування й упровадження інноваційних технологій; застосування демократичного стилю спілкування; ліквідація бар'єрів інноваційної діяльності; а також створення нового іміджу педагога.

Висновки та перспективи подальших розвідок. На основі теоретичного аналізу наукової літератури встановлено, що феномен «інноваційна культура вчителя» характеризується системністю та багатовимірністю. Інноваційна культура вчителя – це відображення цілісної орієнтації особистості вчителя на інноваційну діяльність у його мотивах, знаннях, уміннях і навичках, в образах і нормах поведінки.

Орієнтація особистості вчителя на інноваційну діяльність забезпечується завдяки взаємозв'язку основних компонентів його інноваційної культури: аксіологічного, інноваційно-технологічного, кооперативно-діяльнісного, комунікативного та особистісно-творчого.

Інноваційна культура педагога є вищим проявом його професійної компетентності, що відображає здатність фахівця до творчого сприйняття, розуміння й вираження дійсності в професійній сфері, його здатність успішно діяти в динамічному інноваційному середовищі з урахуванням специфіки професійної діяльності.

Перспективами подальших досліджень може стати вивчення особливостей і механізмів перетворення спонтанно сформованої інноваційної культури у впорядковану і керовану систему цінностей, правил, знань, умінь, спрямовану на досягнення стратегічних цілей інноваційного розвитку освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балабанов В. О. До проблеми формування інноваційної культури суспільства / В. О. Балабанов // XXI століття: Альтернативні моделі розвитку суспільства. Третя світова

теорія : матеріали Третьої міжнародної науково-теоретичної конференції, 21–22 травня 2004 року. – Частина 1. / ред. Г. П. Балабанова. – К. : Фенікс, 2004. – С. 388–391.

2. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності / О. Бартків // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – № 1. – С. 52–58.

3. Краснокутська Н. В. Інноваційний менеджмент : навч. посібник / Н. В. Краснокутська. – К. : КНЕУ, 2003. – 504 с.

4. Леонтьєва В. М. Культуротворчість: природа, системи, процеси : автореф. дис. ... д. філос. наук : спец. 09.00.04 / В. М. Леонтьєва. – Харків, 2004. – 32 с.

5. Носков В. Соціально-психологічні детермінанти інноваційної культури в гуманітарному ВНЗ / В. Носков, А. Кальянов, О. Єфросініна // Соціальна психологія : збірник наукових праць. – 2005. – № 4 (12). – С. 69–83.

6. Сидоров С. В. Взаимосвязь основных компонентов инновационной культуры учителя / С. В. Сидоров // Инновации и современные технологии в системе образования : материалы международной научно-практической конференции 20–21 февраля 2011 года. – Пенза – Ереван – Шадринск : Научно-издательский центр «Социосфера», 2011. – 317 с.

7. Торгунская Н. Л. Личностное знание как механизм развития педагогических инноваций [Электронный ресурс] / Н. Л. Торгунская // Знание. Понимание. Умение : электронный журнал. – 2008. – № 1. – Режим доступа :

[http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1\(2\)/Torgunskaja/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1(2)/Torgunskaja/).

8. Фокина В. Н. Инновационная культура преподавателя ВУЗа: теоретическая модель социологического исследования / В. Н. Фокина // Инновации в образовании. – 2001. – № 1. – С. 38–55.

9. Цыркун И. И. Дидактические основы генезиса специальной инновационной подготовки студентов в условиях многоуровневого образования : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / И. И. Цыркун ; Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка. – Минск, 1998. – 32 с.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Сидоренко. Інноваційна культура як вище проявлення общекультурних професійних і особистісних якостей вчителя.

В статті розкрито сутність інноваційної культури як складової загальної культури особистості і підтверджено її значення в розвитку інноваційної діяльності вчителя. Розгляд інноваційної культури здійснено на основі аксіологічного і структурно-функціонального підходів. Визначено основні завдання інноваційної культури в системі інноваційної діяльності вчителя. Розглянуті основні функції інноваційної культури. Охарактеризовано професійні і особистісні якості, якими повинен володіти педагог, якому властива розвита інноваційна культура. Охарактеризовано основні структурні компоненти інноваційної культури, визначено їхню роль в професійному становленні вчителя.

Ключевые слова: інновація, культура, інноваційна культура, культуротворчість, інноваційна діяльність, інноваційна направленість.

SUMMARY

N. Sidorenko. Innovative culture as the highest manifestation of general cultural professional and personal qualities of the teacher.

The article is devoted to the problem of teacher's innovative culture. The essence of innovation culture is reviewed, as part of the human's general culture, the characteristics and features of teacher's innovative culture is found. Theoretical analysis of actual researches of

the problem is done, views of various scholars on the concept of teacher's innovative culture is analyzed, and it's role in the professional development of teachers is determined.

On the basis of the theoretical analysis of the scientific literature is found phenomenon «culture» as multivalued and characterized by complexity and multidimensionality. It is determined that teacher's innovative culture, as a professional phenomenon, is implemented at two levels: at individual and professional, peculiarities of the innovative culture are manifested at each level. The essence of the main components of the innovative culture is revealed: axiological, innovative-technological, cooperative, active, communicative and personal-creative, each component, mentioned above, is characterized, their features and tasks are determined.

Review of innovative culture is done using axiological, structural and functional approaches. By using the first, this culture is considered as a system of values of society's innovational development at a given period, by the second – as a system of material and ideal items, which is reflected in the minds and behavior of the individual, in the union with their real functioning. The main task of innovative culture in the teachers' innovative system is determined. The basic function of an innovative culture includes the following: cognitive-converting, regulative, value-normative, communicative, socializative, predictive and integrative.

The article confirms the importance of innovative culture in the development of teacher's innovative activity. Author examined the professional and personal qualities that should have a teacher, which is characterized by well-developed innovative culture. The main features and structural components of teacher's innovative culture are determined.

Key words: *innovation, culture, innovative culture, creation of the culture, innovative activity, innovative orientation.*

УДК 378.09

Н. В. Стельмах

Миколаївський національний
університет ім. В. О. Сухомлинського

ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ ЯК ФАКТОР САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

У статті на основі аналізу основних напрямів реформування освіти в Україні, які зазначені в державних нормативних документах про освіту, обґрунтовано проблему творчості та доведено її актуальність у сучасній соціально-педагогічній ситуації. Проаналізовано актуальні дослідження з обраної теми. Розкрито основні категорії проблеми творчості взагалі та педагогічної творчості зокрема, до яких віднесено: «творчість», «творча особистість», «педагогічна творчість», «творча особистість учителя». Сутність поняття творчої особистості розкрито через основні її характерологічні особливості. Визначено шляхи розвитку та самореалізації творчої особистості педагога.

Ключові слова: *творчість, творча особистість, педагогічна творчість, творча особистість учителя, суб'єкт творчості, характерологічні особливості творчої особистості, основні характеристики творчого вчителя, шляхи розвитку та самореалізації творчої особистості педагога.*

Постановка проблеми. В умовах розбудови незалежної України та переходу до ринкових відносин виникла необхідність перегляду освітніх та виховних концепцій, оновлення підходів до формування та становлення

особистості в сучасній соціально-педагогічній ситуації. Стратегічні завдання реформування освіти знайшли втілення в державних документах: Законі України «Про освіту», Законі України «Про загальну середню освіту», «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», «Концепції національного виховання» та інших.

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті визначає головну мету української освіти – створити умови для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства.

У контексті пріоритетних завдань освіти великі вимоги ставляться до вчителя, як до людини, яка виховує та формує особистості юних громадян України.

В умовах духовного відродження суспільства, науково-технічного прогресу діяльність закладів народної освіти потребує конкретних якісних змін, викликаних необхідністю формування суспільно-активної, творчої особистості. Вирішити ці проблеми можливо лише при створенні сприятливих умов для всебічного розвитку потенційних можливостей кожної дитини, самореалізації її особистості в навчальному процесі, що великою мірою залежить від майстерності педагога, розвитку його творчого потенціалу.

Проблема формування творчої особистості вчителя, розвитку його педагогічної творчості сьогодні повною мірою не вирішена.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування та розвитку творчої особистості вчителя та педагогічної творчості розглядається в наукових дослідженнях як філософів, так і психологів та педагогів, а саме: В. Андрєєва, Н. Бердяєва, В. Бухвалова, В. Загвязинського, В. Кан-Калика, Л. Лузіної, А. Маркової, Н. Нікандрова, Я. Пономарьова, М. Поташника, С. Рубінштейна, Л. Рувинського, С. Сисоєвої, В. Сухомлинського та ін. У їх працях з'ясовано сутність основних категорій проблеми, визначено специфіку педагогічної творчості та шляхи її реалізації в педагогічному процесі.

Значну роль у розкритті особливостей педагогічної творчості відіграють дослідження видатних психологів В. Біблера, Д. Богоявленської, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, В. Моляко, В. Теплова, О. Тихомирова та ін.

Напрями вдосконалення професійної підготовки вчителя до творчої діяльності розкрито у працях А. Алексюка, М. Гриньової, О. Кондратюка, Ю. Львової, С. Максименка, В. Семиченко та ін.

Мета статті: розкрити сутність основних категорій проблеми творчості та визначити шляхи розвитку й самореалізації творчої особистості педагога.

Виклад основного матеріалу. Творчість є суттєвою характеристикою властивості людини. Дослідженням сутності творчості, умов її розвитку, впливу на формування особистості та її самореалізацію займалися і займаються різні науки, у тому числі філософія, соціологія, психологія та педагогіка.

Основними категоріями проблеми творчості взагалі та педагогічної творчості, зокрема, є: «творчість», «творча особистість», «педагогічна творчість», «творча особистість учителя».

Творчість – це продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення [7].

За психологічним словником, творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей [4]. На сучасному етапі в науковій літературі творчість визначається як діяльність, кінцевим результатом якої є створення чогось якісно нового, що вирізняється неповторністю, оригінальністю, суспільно-історичною цінністю й унікальністю.

Так, психолог С. Рубінштейн, підкреслюючи суспільну значущість процесу творчості, характеризував її як діяльність зі створення нового, оригінального, що входить не тільки в історію розвитку творця, а й в історію розвитку науки, мистецтва тощо [5].

Визначаючи виняткову значущість творчості для розвитку особистості, Л. Виготський писав, що творчість – це діяльність людини, спрямована на створення нового: чи то речей зовнішнього світу, чи умовиводів або почуттів, властивих самій людині [2].

Видатний педагог-гуманіст В. Сухомлинський подає таке визначення творчості: «Творчість є діяльність, у яку людина вкладає немовби частинку своєї душі, і чим більше вона вкладає, тим багатшою стає її душа. Процес творчості характерний тим, що творець самою працею своєю і її наслідками справляє величезний вплив на тих, хто поряд з ним» [9, 507].

Суб'єктом та носієм творчості є людина. Багато уваги визначенню поняття *творчої особистості* у філософській, педагогічній і психологічній літературі приділяли такі науковці, як: Б. Ананьєв, В. Андрєєв, Ю. Бабанський, С. Бондаренко, Р. Грановська, В. Кан-Калик, Я. Пономарьов, В. Сухомлинський, Н. Тализіна, В. Цапок та ін.

Сутність поняття творчої особистості розкривається науковцями через основні її характерологічні особливості, серед яких виділяють:

відхилення від шаблону, оригінальність, працездатність, ініціативність, наполегливість, жагу до творчої діяльності, високу самоорганізацію тощо.

Психологічний словник визначає, що творчою особистістю стає лише внаслідок появи в неї здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю [4].

Сутність педагогічної творчості досліджували: В. Андрєєв, Л. Рувинський, М. Поташник, В. Кан-Калик, В. Лозова, М. Нікандров, С. Сисоєва, В. Сухомлинський, В. Шубинський та ін.

Так, В. Андрєєв розглядає поняття педагогіки творчості як науки про педагогічну систему двох діалектично зумовлених видів людської діяльності: педагогічного виховання та самовиховання особистості в різних видах творчої діяльності та спілкування з метою всебічного та гармонійного розвитку творчих здібностей як окремої особистості, так і творчих колективів [1].

В. Шубинський визначає педагогіку творчості як особливу галузь педагогічної науки, яка займається виявленням закономірностей формування творчої особистості [10].

Л. Рувинський дає визначення педагогічній творчості як пошуку вчителем нових рішень, постановки нових завдань, застосування нестандартних прийомів діяльності [6].

Поняття «педагогічна творчість» розуміється як діяльність педагога, що спрямована на досягнення максимально можливого пізнавального, виховного й розвивального результату під час навчання школярів [8].

В. Сухомлинський зазначає: «Педагогічна творчість – це бачення людиною свого внутрішнього світу, передусім свого розуму, свого напруження інтелектуальних сил, свого розуміння й творення краси в наслідках своєї праці, своїх зусиль» [9, 481].

На думку професора С. Сисоєвої, педагогічна творчість учителя – це особистісно орієнтована розвивальна взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу (вчителя й учня), зумовлена специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин між ними, спрямована на формування творчої особистості учня і підвищення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя [7].

В Українському педагогічному словнику С. Гончаренка педагогічна творчість пояснюється як оригінальний та високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики навчання й виховання [3].

Суб'єктом педагогічної творчості є вчитель. У наукових розробках С. Сисоєвої зазначається, що специфіка педагогічної творчості вчителя, її

відмінність від інших видів творчої діяльності полягає в тому, що об'єктом педагогічної творчості є особистість дитини, а результатом – формування цієї особистості; на педагогічну творчість впливають фактори, які важко прогнозувати; вона потребує вміння керувати своїм творчим самопочуттям; творча діяльність педагога завжди обмежена часом і потребує від учителя вміння оперативно приймати рішення [8].

Найважливішими характеристиками педагогічної творчості є: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-проблемний стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (уміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинена уява; специфічні особисті якості (сміливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні провідні мотиви (необхідність реалізувати власне «я», бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури [1; 7; 8; 10].

Відповідно до специфіки педагогічної творчості формується і *творча особистість учителя*. У працях Ю. Азарова, Ю. Бабанського, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Кичук, Л. Лузіної, М. Нікандрова, М. Поташника, В. Сухомлинського, Р. Шакурова та ін. зазначається, що творчий учитель – це особистість, яка характеризується високим рівнем педагогічної креативності (креативні риси особистості й додатково сформовані мотиви, особистісні якості, здібності, які сприяють успішній творчій педагогічній діяльності), відповідним рівнем знань предмета, який викладає, набутими психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками, які, за сприятливих для педагогічної творчості вчителя умов, забезпечують його ефективну педагогічну діяльність із розвитку потенційних творчих можливостей учнів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави визначити шляхи розвитку й самореалізації творчої особистості педагога:

- розвиток творчої активності студентів у вищих навчальних закладах; одним із завдань вузівської підготовки майбутніх учителів є розвиток їх творчих здібностей, нестандартного мислення, формування вмінь та навичок здійснювати в майбутньому навчально-виховний процес на творчому рівні;

- подальший розвиток творчих здібностей педагога в безпосередній педагогічній діяльності; створення творчої лабораторії вчителя, оскільки творча майстерність будь-якого фахівця має свої особливості, а тому вона певною мірою індивідуалізована.

- самовиховання та самоформування особистісних якостей і властивостей, які є базовими в розвитку креативності вчителя: позитивне уявлення про себе (адекватна оцінка), бажання пізнати себе; творчий інтерес, допитливість; потяг до пошуку нової інформації, фактів; мотивація досягнення; сміливість, готовність до ризику, самостійність, ініціативність, упевненість у своїх силах та здібностях, цілеспрямованість, наполегливість, уміння довести розпочату справу до кінця, працелюбність, емоційна активність; проблемне бачення, здатність до висунення гіпотез, оригінальних ідей, здатність до дослідницької діяльності, розвинена уява, фантазія, здатність до виявлення протиріч, подолання інерції мислення, уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію, здатність до міжособистісного спілкування; альтернативність, точність мислення, синтетичність, свіжість, самостійність сприйняття, пошуково-перетворюючий стиль мислення; відхилення від шаблону, оригінальність, ініціативність, висока самоорганізація, працездатність; високий рівень соціальної і моральної свідомості; специфічні ведучі мотиви (необхідність реалізувати власне «я», бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури;

- дослідження вчителем педагогічних проблем, явищ, процесів, умов педагогічної праці, учнів: умови домашнього виховання, статус у системі міжособистісних відносин у колективі, коло друзів, вплив неформального спілкування, спрямованість, здібності, фізичний, інтелектуальний, духовний розвиток кожного учня тощо. Результати дослідження допомагають знаходити підходи, найдоцільніші механізми психолого-педагогічного впливу, ефективні форми, методи, прийоми, засоби навчання й виховання дітей, створювати ситуації успіху для кожного учня, в яких діти відчують радість пізнання;

- сомоосвіта вчителя, розвиток науково-академічних здібностей: постійна робота над собою, поповнення знань, розширення ерудиції, професійної компетентності; оволодіння інноваційними педагогічними технологіями, новими методами, прийомами, засобами, формами навчання дітей;

- вивчення та аналіз передового педагогічного досвіду, що сприяє творчому осмисленню, виокремленню раціональних інновацій, творчому їх розвитку та застосуванню;

- реалізація вчителем на уроках міжпредметних зв'язків: з мовою, літературою, історією, географією, геометрією, психологією тощо, що сприяє

формуванню в учнів наукового світогляду, цілісного уявлення про світ, про взаємозумовленість і взаємозалежність всього, що відбувається в природі, суспільстві, мисленні, встановленню причинно-наслідкових зв'язків;

- розробка вчителем комплексу творчих завдань, дидактичних ігор і застосування їх у навчальному процесі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів і вимог до організації та проведення дидактичних ігор: чітко формулювати дидактичну мету, яка повинна бути досягнута в результаті навчальної гри; давати чіткий інструктаж щодо правил гри, її ходу, критеріїв оцінювання; передбачати можливість ускладнення гри (використання нових знань, додаткової інформації, підвищення темпу, вимог до рівня знань); доцільно стимулювати й передбачати за певних умов гри колективну взаємодію учнів, спільне обговорення під час прийняття рішення, взаємний контроль і оцінку; процес гри повинен спрямовуватися й керуватися педагогом тощо;

- створення доброзичливої атмосфери на уроці, яка зумовлена гуманістичним характером взаємодії з учнями, стійким позитивним ставленням до них та стилями спілкування, які є основою особистісно зорієнтованого навчання та створюють найсприятливіші умови для активізації пізнавальної творчості дітей: спілкування на основі зацікавленості спільною творчою діяльністю та на основі дружніх відносин. За цих умов учні почуваються вільно, проявляють пізнавальну активність, творчий підхід до вирішення завдань, позитивно налаштовані на взаємодію з учителем;

- створення вчителем ситуації успіху для кожного учня. Це можливо тільки на основі врахування результатів вивчення учнів. Спираючись на їх особливості, можливості, інтереси, здібності, необхідно давати дітям завдання в зоні найближчого розвитку – важкі, цікаві, творчі, але посильні, виконання яких вимагає зусиль, подолання інтелектуальних труднощів та приносить радість, задоволення, впевненість, надихає на подальші звершення та формує почуття власної гідності;

- реалізація дидактичного принципу індивідуалізації та диференціації в навчанні, що забезпечується організацією різних форм пізнавальної діяльності учнів: індивідуальної, парної, групової, колективної. Залежно від мети, змісту, характеру завдань учитель організовує ті чи інші форми роботи на уроці, які по-своєму впливають на розвиток пізнавальної активності, творчих здібностей та виховання учнів;

- розвиток пізнавальних потреб і мотивів навчання, серед яких пізнавальний інтерес є домінуючим, провідним мотивом пізнання. Велику роль у цьому відіграють емоційні стимули, які збуджують відповідні почуття й

емоції дітей та сприяють трансформації зовнішніх вимог учителя в особисто-значущі потреби учнів, які, у свою чергу, конкретизуються в мотивах – внутрішніх збудниках активності, креативності.

Творчо працюючий учитель забезпечить самореалізацію творчого потенціалу власної особистості та створить умови для активної пізнавальної діяльності учнів, розвитку їх творчих здібностей, що сприятиме формуванню пізнавального інтересу як основного мотиву навчання, підвищенню якості знань учнів і їх всебічному та гармонійному розвитку.

Висновки. Творчість – це діяльність, що створює щось нове, оригінальне на основі осмислення вже накопиченого досвіду й формування нових комбінацій знань, умінь та навичок. Творчість не може існувати відокремлено від суспільства, а носієм творчості є особистість.

Творча особистість – це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини відповідних потреб, мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють створенню, винаходу, відкриттю чогось зовсім нового, чого не існувало раніше.

Творча особистість учителя – педагог, якому властиві: діалектичне мислення, високий рівень розвитку всіх психологічних процесів, високорозвинені якості та властивості особистості, які сприяють реалізації творчого підходу до організації своєї діяльності та пізнання учнів.

Одним із головних завдань учителя є формування творчої особистості дітей, але цього не можна зробити без педагогічної творчості, тобто без оригінальних рішень учителя, що спрямовані на перетворення наукової інформації у творчу. Педагогічна творчість – педагогічна креативність, психолого-педагогічні знання, уміння й навички, які, за сприятливих для педагогічної творчості вчителя умов, забезпечують його ефективну педагогічну діяльність із розвитку потенційних творчих можливостей учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань, 1988. – 228 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Краткий психологический словарь. – М., 1985. – 351 с.
5. Рубинштейн С. А. Проблемы общей психологии / С. А. Рубинштейн. – М., 1976. – 416 с.
6. Рувинский Л. И. Теория самовоспитания / Л. И. Рувинский. – М., 1973. – 263 с.
7. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя: навчальний посібник / С. О. Сисоєва. – К. : ІСДОУ, 1994. – 112 с.

8. Сисоева С. О. Педагогічна творчість учителя: Визначення, теоретична модель, функції підготовки / О. С. Сисоева // Педагогіка і психологія. – К. : Педагогічна думка, 1998. – 255 с.

9. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 1. – С. 401–637.

10. Шубинский В. С. Педагогика творчества учащихся / В. С. Шубинский. – М., 1988. – 450 с.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Стельмах. Педагогическое творчество как фактор самореализации личности педагога.

В статье на основе анализа основных направлений реформирования образования в Украине, которые определены в государственных документах об образовании, обоснована проблема творчества и доведена её актуальность в современной социально-педагогической ситуации. Проанализированы актуальные исследования по выбранной теме. Раскрыты основные категории проблемы творчества: «творчество», «творческая личность», «педагогическое творчество», «творческая личность учителя».

Сущность понятия творческой личности раскрыта через основные её характерологические особенности. Определены пути развития и самореализации творческой личности педагога.

Ключевые слова: творчество, творческая личность, педагогическое творчество, творческая личность учителя, субъект творчества, характерологические особенности творческой личности, основные характеристики творческого учителя, пути развития и самореализации творческой личности педагога.

SUMMARY

N. Stelmah. Pedagogical creativity as a factor of self-identity of the teacher.

In the article on the basis of analysis of the major trends of educational reform in Ukraine, which are defined in state regulations of education, the problem of creativity is indicated and its relevance in today's social and educational situation is proved. The main researches on the chosen topic are analyzed. The basic categories of problems of creativity in general and in particular pedagogical creativity are revealed, which include «creativity», «creative person», «pedagogical creativity», «creative personality of the teacher».

The essence of the concept of creative personality is revealed through its basic characterological features, among which are: the deviation from the template, originality, efficiency, initiative, perseverance, thirst for creativity, high self-organization and so on.

The ways of development and self-realization of the individual creative teacher are revealed:

- *development of creative activity of students in higher education of establishment;*
- *further development of the creative abilities of the teacher in direct teaching activities, creating a creative laboratory of the teacher;*
- *self-education and self-forming of personality traits and characteristics that are fundamental in the development of creativity of the teacher;*
- *study of pedagogical problems, phenomena, processes, conditions of pedagogical work, students;*
- *self-education of the teacher, development of scientific and academic abilities;*
- *study and analysis of the best teaching practices;*
- *implementation by the teacher in the classroom interdisciplinary connections;*

- *creation of complex creative tasks, instructional games by the teacher and using them in the classroom ;*
- *creation of a favorable atmosphere in the classroom, which is caused by the human character interaction with students;*
- *creation by the teacher the situation of success for each student;*
- *implementation of didactic principle of individualization and differentiation in education;*
- *development of cognitive needs and motives for learning.*

Key words: *creativity, creative personality, creative teaching, creative personality of the teacher, the subject of creativity, characterological features of a creative personality, the main characteristics of a creative teacher, the ways of development and fulfillment of the creative personality of the teacher.*

УДК 371.333:004.9

Л. І. Тимчук

Інститут інформаційних технологій і засобів навчання
НАПН України, м. Київ

НАРАТИВНЕ НАВЧАННЯ У МЕДІАПРОСТОРИ

У статті йде мова про те, що динамічний розвиток інформаційного соціуму та нових технологій перетворення інформації зумовлює необхідність створення сприятливих умов для застосування наративного навчання як нового методологічного підходу в педагогічній практиці та комунікації. Наративний підхід створює можливість для пошуку й розуміння смислів у різних формах і проявах життя. За допомогою наративу людина може осмислити ширші, складніші й більш диференційованіші контексти власного досвіду. Охарактеризовано й дано визначення поняттям наративного навчання, мультимедійного наративу, медіа компетентності, обґрунтовано необхідність використання мультимедійних технологій учителями у процесі впровадження наративних методик у професійну діяльність.

Ключові слова: *наративне навчання, мультимедійне наративне навчання, мультимедійний наратив, наративні методики, медіапростір, медіа компетентність.*

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, виникнення й поширення Інтернету, хмарних технологій у кінці ХХ на початку ХХІ століття докорінно змінили масмедійну реальність паперових, радіо-, теле- інформаційних носіїв на інформаційний кібернетичний простір, створивши в ньому безпрецедентні можливості щодо поширення та сприймання інформації, її впливу на реципієнтів. Нові технології відкривають для людини нову якість сприймання, можливість задовольнити споконвічну й найістотнішу потребу її духу – виходу за межі реального світу в інший, багатовимірний світ неосяжних віртуальних вимірів: телепростору, Інтернету, аудіокниг, розмов по мобільному телефону та ін.

Розвиток інформаційно-віртуального мегасоціуму вимагає іншого рівня інтелектуальної, технологічної та компетентної підготовки. Тому, можна впевнено стверджувати, що в педагогічній теорії та практиці поширюється

напряму, що утверджує швидку видозміну існуючих освітніх моделей на інтегративні, динамічні, еволюціонуючі моделі знання, які сприятимуть розкриттю пізнавального й творчого потенціалу особистості. Їх упровадження повинно створити максимально комфортні умови для розвитку людини, її оточення й соціального середовища, з якими відбувається постійна взаємодія. Разом із тим, такі зміни дають поштовх глибинним трансформаційним процесам, що покликані змінити як систему професійної підготовки майбутніх учителів, так і існуючу систему перепідготовки й підвищення рівня фахової кваліфікації педагогічних кадрів.

Аналіз актуальних досліджень. Починаючи з 80-тих років минулого століття, після опублікування праць відомого американського педагога та психолога Дж. Брунера, зарубіжними науковцями почала активно досліджуватися проблема нарративного навчання [3; 4; 5]. У вітчизняному педагогічному просторі нарративний підхід залишається малодослідженим [2]. Вивчення особливостей реалізації нарративного навчання видається особливо актуальним з огляду на необхідність демократизації й гуманізації навчального процесу, а також його спрямованості на розвиток медіа компетентностей у сучасному інформаційному просторі.

Метою даної статті є дослідження проблеми застосування нарративного навчання як нового методологічного підходу в педагогічній практиці та комунікації, що дозволить трансформувати знання, моделювати віртуальну пізнавальну реальність, а також створити умови для перевірки правильності розв'язань проблемних ситуацій.

Виклад основного матеріалу. Освітні виклики, що виникли в результаті інформаційно-трансформаційних змін, щоразу більше актуалізують проблему впровадження в практику освіти нових, сучасних методологічних підходів до вивчення джерел педагогічних знань. Вважається, що в методології педагогіки питання про джерела педагогічних знань є достатньо опрацьованими й вивченими, але, на наш погляд, зараз виникла серйозна необхідність повернення й переосмислення залишеного в спадщину надзвичайно цікавого, важливого та значущого пласту знань, представленого в працях, щоденниках, листах, спогадах видатних учених, дослідників, митців, котрі залишили яскравий, нетлінний слід на шляху розвитку людської цивілізації.

Сучасний світ являє собою особливу інтегральну медіа реальність, основними інформаційними джерелами якої є Інтернет, мобільні засоби зв'язку та телебачення. У ній існуючі мультимедіа та Інтернет технології дозволяють трансформувати знання, моделювати віртуальну пізнавальну реальність, розширюють простір значень, впливають на стратегії їх

конструювання й розуміння, пізнання реальності й позиціювання в ній людини як частини цієї реальності. Завдяки розвиненим технологіям людина може не тільки швидко орієнтуватися в довіллі, культурі, виокремлювати й усвідомлювати значення, шукати в медіа продукції власні ідеали й цінності (моделі міжособистісних, сімейних відносин, соціальних, професійних ролей, поведінкових стандартів), але й ставати співтворцем культурних цінностей.

Останні дослідження, які були проведені в Польщі у 2012 році в рамках проекту «Діти мережі», показали, що для учнів (у дослідженні брали участь діти віком від 9 до 13 років) віртуальна медіа реальність є природною, зрозумілою й органічною: «мережа не є для нас технологією, яку ми повинні вивчити й освоїти, у ній ми знаходимо самих себе...», «мережа є процесом, який діє та неперервно змінюється на наших очах, з нами й через нас», «мережа не є для нас чимось зовнішнім стосовно реальності, а є її елементом. Ми не користуємося мережею, ми живемо в ній» [1].

На нашу думку, уже давно у вітчизняному освітньому просторі визріла необхідність зосередити увагу фахівців на взаємовідповідному поєднанні інформаційно-комунікаційних технологій і технологій активного засвоєння знань, що сприяють розкриттю пізнавального потенціалу особистості, її творчому самоствердженню. У цьому аспекті особливе місце займають нарративні методи дослідження, які одночасно стають і ефективним методом навчання – інтерактивного засвоєння знань, що, у свою чергу, вимагає підвищення рівня якості професійної підготовки вчителів стосовно формування медіа й інформаційно-комунікаційних компетентностей у сфері використання мультимедійних засобів.

В інформаційному медіа соціумі нові технології перетворення інформації, складають як для вчителів, так і для учнів не тільки джерело знань, але й одночасно створюють умови для застосування нового методологічного підходу до освіти та комунікації – нарративного навчання. Термін «нарратив» походить від латинського слова «narrare», що означає оповідь, розповідь, словесну історію. Застосування методів нарративу включає вивчення багатьох артефактів, легенд, міфів, біографій, епістолярію (щоденників, нотаток, листів), а також особистих мемуарів, розповідей, спогадів, які стосуються минулих, сучасних і майбутніх подій.

Як зазначає професор М. Лещенко: «Застосування методів нарративу вимагає від учителя не стільки безпомилкового вивчення й точної передачі змісту навчального матеріалу (краще за вчителя це зробить комп'ютерна програма), як уміння «одягнути суху інформацію» «у живу одягу слова», яскраві барви та трепетні почуття, зробити її привабливою й особистісно

значущою для учня» [2]. Використання ІКТ у процесі реалізації **методів наративу** – це важливий компонент фіксації й дослідження способів, за допомогою яких ми переживаємо, осмислюємо й упорядковуємо, набуваючи досвіду, наші життєві історії, спогади, наміри. Мультимедіа, Інтернет дозволяють трансформувати знання, моделювати віртуально-пізнавальну реальність, а також створюють умови для перевірки правильності рішень, їх реєстрації, систематизації та розповсюдження.

Наративне навчання – це спосіб взаємодії вчителя з учнями, що передбачає гармонійне поєднання й використання в навчально-виховному процесі вербальних методів інтерактивного засвоєння знань і застосування інформаційних джерел (автобіографічних, біографічних, педагогічних наративів та ін.), що специфічно поєднує теоретичні та практичні підходи, репродуктивну й дослідницьку діяльність на основі вивчення, узагальнення, інтерпретації та трансформації досвіду.

У цьому аспекті доцільним, на нашу думку, є з'ясування креативних можливостей методів наративу. У різних наукових джерелах наратив у вузькому розумінні визначають як оповідь про себе та власний життєвий досвід, у широкому сенсі – як специфічний спосіб конструювання реальності (Дж. Брунер [4]), як засіб саморозуміння й самопредставлення (П. Рікер [3]), як засіб саморозвитку особистості, який передбачає набуття унікального індивідуального досвіду (М. Лещенко [2]).

У зарубіжних освітніх практиках наративні методи досить поширені, оскільки розглядаються як складова особистісно-креативної парадигми підготовки майбутніх педагогів. Застосування нарративу потребує значних часових затрат, проте є незамінним (безальтернативним), якщо метою є не просто передача інформації, а її засвоєння в якості набуття досвіду. Німецька вчена, професор вищої педагогічної школи в Холзміндені Крістель Ольманн (Christel Oehlmann), автор науково-методичного посібника «Про мистецтво оповіді», викладач курсів наративної майстерності для вчителів, визначає педагогічний наратив як «чарівний простір, який виникає в результаті експресивної творчості та створює образи, що допомагають його авторові самостійно порадити собі в конкретній ситуації, а слухачі оповіді можуть поринути у світ фантазії, відчувати себе вільними, збагачувати власний досвід» [5, 244].

У порівнянні з традиційним тлумаченням у вітчизняній педагогіці словесних методів, наратив передбачає розширення можливостей збагачення інформаційного потоку віртуальними, почуттєво-емоційними, суб'єктивними характеристиками. Саме наративний підхід створює

можливість для пошуку й розуміння смислів у різних формах і проявах життя. За допомогою наративу людина може осмислити ширші, складніші й більш диференційовані контексти власного досвіду.

Використання медіа у процесі реалізації наративного навчання – це важливий компонент дослідження способів, за допомогою яких ми переживаємо, осмислюємо й упорядковуємо, набуваючи досвіду, наші спогади, наміри, життєві історії, своє самоусвідомлення. Інформаційні комунікати (повідомлення), доступні через Інтернет і ті, які педагоги пропонують учню потребують якісного відбору, обробки, переосмислення, мають містити високий рівень рефлексивної дії, нести й пробуджувати духовний потенціал людини. Навчальна інформація повинна сприяти встановленню зв'язків між подіями, спілкуванню у віртуальній реальності, при цьому завжди, акцент потрібно робити на ставленні до життя, як до основної, даної нам реальності, яку ми постійно змінюємо й удосконалюємо, розвиваючи в людині духовність, міцну та водночас гнучку самоідентичність. Тільки тоді якісний, професійно створений інформаційний комунікат дасть можливість збагатити учнів неоціненним досвідом самопізнання й саморозвитку.

У полі вивчення педагогіки все частіше з'являються нові терміни й багатозначні поняття, які пов'язані не тільки з процесом оновлення традиційної дидактики, а й з іншими науковими дисциплінами, що стосуються інформації, інформатики, телекомунікації: цифрові аборигени, мультимедіа, медіапростір, віртуальний простір, кібер-простір тощо. Оскільки, інформаційні технології інтегрально пов'язані з концепцією мультимедійного навчання, то можна стверджувати, що вони стають міждисциплінарною науковою галуззю. Її засади виникають з динамічного розвитку мультимедійного простору, який істотно впливає на оновлення й модернізацію процесу учіння-навчання, педагогічних практик, професійного й індивідуального розвитку вчителя, педагогічної науки в цілому.

Не викликає сумнівів, що комп'ютерні технології існують як потужний, динамічний, дієвий і ефективний допоміжний засіб у процесі навчання. У переважній більшості вони доставляють інформацію, ілюструють її, надають, як правило, готовий набір знань програмового матеріалу. Переважна більшість учених, у своїх працях висловлюють спільну думку, що нові методологічні підходи в педагогічній науці мають базуватися на тому, що засоби навчання повинні перестати виконувати роль засобів трансмісії знань, а натомість створювати можливості до конструювання особистісних значень у побудові власної структури знання [6].

Усі медіа засоби, що застосовуються в процесі навчання, виконують роль ретрансляторів знань. За визначенням польського дослідника Й. Скрзипчака (J. Skrzypczak) **медіа матеріали** – це «комунікати (інформаційні повідомлення), які уточнюють, пояснюють, доповнюють вербальну інформацію вчителя, або виступають як джерело самостійного пізнання» [7]. У цьому контексті видається важливим і доцільним учити педагогів різних спеціальностей створювати мультимедійні інформаційні комунікати, використовуючи при цьому наратив у якості як дослідницького інструменту, так і методу навчання. Зосередимо увагу на одному з компонентів наративного навчання – мультимедійному наративі.

Мультимедійний наратив – це наратив, що дозволяє збільшити простір значень за допомогою інформаційно-комунікативних технологій, які впливають на стратегії конструювання, розуміння й пізнання реальності та ідентифікації в ній людини як частини цієї реальності. Він розширює канали інформаційного впливу, створюючи сприятливі умови для пізнавальної активності, надає нового розвитку інтерактивному навчанню, на практиці уможливорює реалізацію індивідуального підходу. Дієвим чинником інтерактивності мультимедійного наративу є його технологічність, що базується на використанні мережних інформаційних технологій, зокрема, ресурсів хмарних технологій, гнучких навчальних модулів, дистанційних форм навчання, що забезпечують інтерактивність, безперервність, демократичність, та особистісну орієнтованість навчання.

Проблема створення мультимедійних матеріалів, яка є дотичною до створення мультимедійних наративів, зокрема, представлена у працях Д. Семенецької (D. Siemieniecka) [8]. Польська дослідниця визначає такі засади творення мультимедійних матеріалів: вибір оптимальної програми, тобто такої, яка відповідає навчальним цілям, віку користувача, його психофізіологічним особливостям, стану здоров'я, розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності; експресивні характеристики тексту, дизайну, звукового та колористичного оформлення мультимедійних матеріалів, які повинні відповідати критеріям естетичного сприймання й встановленим санітарно-гігієнічним нормам; інтерактивність мультимедійного навчального матеріалу, що передбачає зворотній зв'язок з користувачем (застосування цих матеріалів повинні передбачати надання допомоги, підказки, повторного виконання завдань тощо); цілісна компоновка змісту мультимедійного матеріалу (завдання, що пропонуються користувачу повинні бути об'єднані цілісним контекстом або формою (наприклад, це може бути подорож у віртуальну реальність казок, оповідань, біографічних, автобіографічних нарисів та ін.).

Наративне мультимедійне навчання – це така взаємодія вчителя з учнями, у ході якої раціонально-логічна та почуттєво-емоційна характеристики інформації передаються й засвоюються не тільки через вербальний, але й інші інформаційні канали за допомогою інформаційно-комунікативних технологій, що дає можливість розширити, збільшити, поновити ряд смислів та їх відтінків, що виникають у ході отримання нового досвіду. Наративне мультимедійне навчання характеризується певним рівнем творчості, що увиразнюється в різних способах структурування, передачі й презентації інформації. Тому, характерною особливістю професійної підготовки вчителів до мультимедійного наративного навчання є прищеплення навичок критичного сприймання інформації в медіа просторі й збагачення досвідом творчої діяльності, тобто формування вмінь творення образного світу за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Такий підхід зумовлено необхідністю творчого залучення учнів до виготовлення інформаційної продукції як обов'язкового етапу в процесі формування інформаційно-комунікаційної та медіа компетентності, що набуває особливого значення в сучасному медіапросторі – інтегральному середовищі, яке використовується для зберігання, передачі й подання інформації або даних.

На нашу думку, при наративному навчанні основна увага педагога повинна бути зосереджена на вихованні розсудливого споживача інформації, який би вмів критично мислити, давати адекватну, логічно-естетичну оцінку побаченому, почутому чи прочитаному матеріалу, ідентифікувати його в царині загальнолюдських цінностей. З цією метою вчителям необхідно використовувати в роботі стратегії виховання сумнівів, пошуку множинних розв'язань проблеми, розвитку естетичного плюралізму під час сприймання інформації з різних Інтернет джерел, популярних передач, шоу, музичних програм, надрукованих матеріалів тощо.

Польська дослідниця М. Шиманська (M. Szymańska) справедливо відмічає, що: «Нові технології змінюючи людину та світ, перетворюють учителя на творця – реалізатора освітніх змін. І тут мова йде, передусім, про поглиблення вчителями розуміння світу, який проникає до школи й надає їй ознак відкритості, стираючи традиційні ознаки замкнутої системи. Таким чином, учитель-творець – це педагог, який відкриває шкільний світ тенденціям розвитку глобалізованої реальності» [9, 186–187]. Тому для успішної реалізації наративного мультимедійного навчання вчителі повинні оволодіти відповідними медіа та інформаційними-комунікаційними компетентностями.

Медіа компетентність – це гармонійні знання, розуміння, оцінювання й цільове використання медіа засобів, які стають інформаційними комунікатами (повідомленнями) або засобами їх фіксації й передачі за допомогою технологій [10]. У країнах Євросоюзу медіа компетентності визначають як мета-компетентності, тобто ті, що проникають у всі сфери життя – професійні, загально професійні й поза професійні, які можуть визначати спільний методологічний підхід у процесі навчання вчителів, зокрема тоді, коли інтегруються технології інформаційні й комунікаційні. У зарубіжних джерелах поняття медіа компетентності вживається часто як синонімічне до категорії інформаційно-комунікаційної компетентності. Водночас медіа компетентність застосовується у характеристиці взаємодії реципієнта з інформаційними джерелами на паперових та інших носіях без використання ІКТ (газети, журнали, книжки, фотографії, картини тощо), а категорія інформаційно-комунікаційної компетентності найчастіше вживається за умови, коли інформація передається за допомогою технологічних джерел.

Як показує дослідження зарубіжного досвіду, у тому числі й польського, розвиток медіа компетентностей учителів охоплює формування, передусім, таких компетентностей:

- компетентності з теорії використання медіа;
- компетентності в контексті мови та медіа комунікації;
- компетентності вибору та аналізу медіа комунікатів;
- компетентності з використання медіа комунікатів [10].

Спираючись на вивчення вітчизняного й зарубіжного досвіду до найважливіших компетентностей учителя як громадянина інформаційного суспільства слід віднести вміння знаходити потрібну мультимедійну інформацію, її декодувати, інтерпретувати, критично проаналізувати, відібрати, перетворити, генерувати нову інформацію й презентувати її для зацікавлених реципієнтів. Учитель повинен уміти стимулювати розвиток здібностей учнів, їх зацікавлень і ставлення до творчості, сприяти креативній поведінці, самостійності їх мислення. Усі названі вміння належать до комунікаційних компетентностей, які відображені в стандартах підготовки вчителя до використання ІКТ.

Учитель як представник інформаційної спільноти стоїть перед альтернативою виконання нових особистих ролей, або альтернативою вибору варіантів поведінки в мережі й контролю за власними діями в ній, що пов'язано з окресленими компетентностями. Важлими також є уміння, які розширюють межі компетентностей учителя:

- участь у створенні віртуальної спільноти в процесі Інтернет комунікації, зокрема побудова структур мережних взаємозв'язків і контактів, за допомогою яких розв'язуються різні проблеми. Проте, інколи виникають дискусії, конфлікти, утруднення в ході вироблення спільної думки, які потребують подальшого розв'язання;
- опанування вмінь грамотно вимовляти текст, що вимагає чіткості й правильності вимови, уміння реагувати на питання, проводити діалог, а також виробляти індивідуальний стиль комунікації, позбавляючись стереотипів і формалізованої поведінки;
- дотримуватися сфери приватності, тобто в процесі інтеркомунікації контролювати емоції, почуття й висловлення, щоб не перетнути межі приватного простору особистості;
- створювати образні презентації, що сприяють виникненню відчутних особистих і соціальних реакцій;
- самовдосконалюватися в постійно змінних умовах медіа комунікації;
- вивчати нові інформаційні технології та застосувати їх у аспекті потреб, можливостей реципієнтів і креаторів інформаційних повідомлень [10].

У процесі мультимедійного нарративного навчання аналіз і відбір матеріалів у інформаційному просторі передбачає певний рівень сформованості оціночних умінь, який може бути визначений на основі наступних критеріїв: визначення надійності джерела інформації, виявлення різниці між фактами й заявами щодо них; характеристика зроблених заяв (точність, конкретність, логічність тощо); встановлення необ'єктивної, сумнівної інформації; з'ясування наявності протиріч, обґрунтованих і необґрунтованих тверджень, доведених і недоведених припущень, перевіреної та неперевіреної інформації. Такий підхід стає дієвим засобом формування в учителів критичного мислення, здатності оцінити якість мультимедійної продукції.

Серед рекомендованих учителям технологій доцільно виділити універсальні та специфічні. Важливим завданням учителя є розкриття причин популярності тих чи інших засобів масової інформації та їх впливу на емоційно-інтелектуальну сферу реципієнтів. Учитель у процесі пошуково-дослідницької роботи під час збирання необхідних даних з наукових, періодичних та Інтернет джерел, статистичних збірників, у ході анкетування, опитування, спілкування з професійними телепрацівниками викристалізовує свою позицію, обґрунтовані твердження й аргументовані висновки, які допомагають дати раціональну оцінку щодо істинності чи хибності

запропонованої інформації. Цьому процесу покликана допомогти стратегія розвитку критичного мислення.

Рівень сформованості оціночних умінь рекомендується визначати на основі таких критеріїв:

- встановлення відмінностей між достовірними фактами й зробленими заявами;
- визначення надійності джерела;
- з'ясування точності заяви;
- розрізнення обґрунтованих і необґрунтованих тверджень;
- знаходження сумнівних, необ'єктивних матеріалів;
- ідентифікація доведених і недоведених припущень, перевірених і неперевірених гіпотез;
- розпізнавання логічних протиріч;
- визначення переконливості доведення [10].

Покладена в основу розвитку медіа компетентності, ця технологія стає дієвим засобом формування критичного мислення педагога, виховання в нього здатності оцінити логіко-естетичні якості поданої інформації. Поряд із цим учителів націлюють на виконання семіотичних вправ, які дають ключ до з'ясування виражальних засобів різних інформаційних джерел, розшифровують закодований у художніх образах зміст.

Кожне комунікаційне джерело рекомендують вивчати за таким планом:

- які техніко-фізіологічні особливості інформаційного впливу на людину?;
- коли, як і ким був винайдений засіб інформації?;
- як розширились сфери його використання (соціальні, економічні, політичні)?;
- хто виступає основним споживачем інформаційної продукції?;
- які є традиційні способи комунікації, як вони розкриваються в сучасних умовах?;
- які характерні обмеження має інформаційне джерело та як розширюються його експресивні засоби?;
- які типові особливості впливу інформаційного джерела на особистість?;
- яким чином реципієнти інформації впливають на зміст, методи й формування комунікації?;
- чи існує зв'язок між різними засобами масової інформації та даним комунікаційним джерелом? [10].

Звернемо увагу на використання технологій декодації змісту, цінностей, естетичних якостей при відборі й аналізі мультимедійних наративів. Для їх

реалізації вчитель спочатку має сам переглянути мультимедійні наративи, а потім запропонувати такий вид роботи учням, які, у свою чергу, відбирають кілька наративних комунікатів для подальшого аналізу. Найкращим методом, стимулюючим їх обговорення, є ідентифікація учнями основних візуальних образів, які кожен вибирає на свій розсуд, аргументуючи й пояснюючи свій вибір. Таким чином, клас має змогу розглянути різноманітні комунікативні рівні мультимедійних наративів. Одночасно, учитель орієнтує аудиторію на толерантність у сприйманні різних думок і підходів до розуміння й прочитання одного й того ж комунікату. Такий підхід не тільки запобігає висловленню критичних фраз «мені це не подобається», «це я ненавиджу», котрі, як правило, мають демагогічний характер, а й націлює на повагу до позиції іншого та вдумливий аналіз побаченого. Аналогічному вивченню підлягає й текст з точки зору його логічності, осмисленості.

Наступним кроком є вивчення експресивних можливостей поєднання аудіо й відео засобів, значення кольору, світла, перспективи при виготовленні мультимедійних наративів. Вагоме значення надається формуванню уявлень про «новизну», креативність матеріалу (тема й візуальна інтерпретація). Проведення дискусій сприяє розвитку естетично-креативних суджень щодо їх змісту й художньої цінності. У процесі висловлення власних думок про переглянутий мультимедійний наратив учитель заохочує до використання таких антитетичних кліше: змістовний – розпливчатий, сюжетний – абстрактний, яскравий – невиразний.

Учителі пропонують учням завдання класифікувати фрагменти переглянутих декількох мультимедійних наративів за такими критеріями:

- фрагменти, котрі пропагують ту систему цінностей, що неприйнятна для мене особисто;
- фрагменти, які декларують цінності, котрі поділяю і я;
- фрагменти, що відрізняються високим художнім рівнем і новаторським використанням знімальних демонстраційних технік;
- фрагменти, що становлять заштамповані підходи.

Учителі також пропонують учням знайти мультимедійні наративи, котрі, на їх думку, є привабливими за своїми (певними) ознаками. Діти повинні пояснити, якими критеріями вони керувалися при виборі того чи іншого медіа комунікату (оригінальність, популярність, новизна та ін.), з'ясувати причини такого явища.

Розглянутий зміст інформаційних і медіа компетентностей вказує на їх зв'язок з інноватикою та творчими засадами. Людина в медіа світі не позбавлена суперечностей. З одного боку вона може бути нон-конформістом,

який мислить незалежно, створює власне бачення світу та є художником власного образу реальності, яким ділиться з іншими, а з другого боку, – особистістю, яка болісно підлягає змінам, пресингу та впливові глобальної інтернетної спільноти. Така роль медіа дозволяє виробити консенсус і критичні підходи до оцінювання власних суджень, що одночасно сприяє розвитку творчості.

Незаперечно, медіа творять нову реальність, яка перед сучасною школою ставить і серйозні виклики. Підкреслимо, що з одного боку використання мас-медіа створюють необмежений простір для індивідуального розвитку особистості, з іншого ж – намагаються уніфікувати людину й маніпулювати нею. Для того, щоб протистояти негативному впливу, механізмам маніпулювання, формування пасивного, споживацького стилю життя, необхідно запроваджувати мультимедійне нарративне навчання, яке передбачає формування вмінь ефективної взаємодії з мас-медіа та використання нарративних методик, які допомагають у самопізнанні й самоідентифікації індивіда, формують у нього позитивне світобачення, активну життєву позицію, власну думку, уміння набувати власний досвід шляхом переосмислення досвіду інших.

Висновки. Таким чином, у сучасному інформаційному просторі надзвичайно важливою є проблема реалізації нарративного навчання, що повинно сприяти самопізнанню й розкриттю творчого потенціалу особистості. Його дієвість великою мірою залежить від розвитку в людині пізнавальної активності, креативності й нестандартного мислення, толерантності, любові й поваги до інших людей, їх життєвої позиції, точки зору, а також сформованості в учителів та учнів медіа й інформаційно-комунікаційної компетентності. На наш погляд, саме застосування інформаційних технологій у нарративному навчанні повинно сприяти поширенню гуманістичних ідей і грати ключову роль у формуванні відповідних компетентностей сучасної людини. У цьому аспекті доцільним і необхідним є вивчення питання створення та впливу інших мультимедійних нарративних матеріалів – біографічних досліджень життєвого шляху видатних особистостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Dzieci Sieci: kompetencje komunikacyjne najmłodszych: raport z badań / [red. Nauk. Piotr Siuda, Grzegorz D. Stunzaj]. – Gdansk : Instytut Kultury Miejskiej, 2012. – 230 s.
2. Лещенко М. Методи біографічних досліджень в дискурсі освітніх нарративних практик / М. Лещенко // Наукові записки Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Київ, 2012. – № 2. – С. 62–65.
3. Ricoeur P. Time and Narrative / P. Ricoeur. – USA : University of Chicago Press, 1984. – 195 p.

4. Брунер Дж. Культура образования / Джером Брунер ; пер. Л. В. Трубицыной, А. В. Соловьев ; Моск. высш. шк. социальных и экон. наук. – М. : Просвещение, 2006. – 223 с.
5. Oehlmann C. O sztuce opowiadania / red. nauk. Serii : prof. zw. dr. hab. Boguslaw Sliwerski. – Krakow : Wydanie Impuls, 2012. – 330 s.
6. Gajda J. Edukacja medialna. – Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna / J. Gajda, S. Juszczyk, B. Siemieniecki, K. Wenta ; Uniwersytet M. Kopernika. – Wydawnictwo o Adam Marszalek, 2002. – 406 s.
7. Skrzypczak J. Popularna encyclopedia Mass Mediow / J. Skrzypczak. – KURPISZ, Poznan, 2000. – 632 s.
8. Siemieniecka D. Technologia informacyjna a tworczość / D. Siemieniecka // Pedagogika medialna. – Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2007. – S. 211–218.
9. Szymanska M. Trendy rozwojowe współczesnego świata a uwarunkowania zmian w edukacji / M. Szymanska // Problemy rodziny na początku trzeciego tysiąclecia. – Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie. – 2007. – T. 1. – S. 183–197.
10. Лещенко М. Розвиток інформаційно-комунікаційних і медіа компетентностей учителів у міжнародному освітньому просторі [Електронний ресурс] / М. Лещенко, Л. Тимчук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – № 6 (38). – С. 13–28. – Режим доступу : <http://www.journal.iitta.gov.ua>.

РЕЗЮМЕ

Л. И. Тимчук. Нарративное обучение в медиа пространстве.

В статье идет речь о динамическом развитии информационного социума и новых технологий преобразования информации, которое обуславливает необходимость создания благоприятных условий для применения нарративного обучения как нового методологического подхода в педагогической практике и коммуникации. Нарративный подход создает возможность для поиска и понимания смыслов в различных формах и проявлениях жизни. С помощью нарратива человек может осмыслить широкие, сложные и более дифференцированные контексты собственного опыта. Охарактеризовано и дано определение понятиям нарративного обучения, мультимедийного нарратива, медиа компетентности, обоснована необходимость использования мультимедийных технологий учителями при внедрении нарративных методик в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: нарративное обучение, мультимедийное нарративное обучение, мультимедийный нарратив, нарративные методики, медиа пространство, медиа компетентность.

SUMMARY

L. Tymchuk. Narrative learning in media space.

The article refers to the fact that the dynamic development of the information society and new transforming information technologies necessitates the creation of favorable conditions for the use of narrative learning as a new methodological approach in teaching practice and communication. Narrative approach provides an opportunity to find meaning and understanding in various forms and manifestations of life. Using narrative approach person can comprehend the broader, more complex and more different context of personal experience. The concept of narrative learning, multimedia narrative, media competence, the necessity of using multimedia technology by teachers in implementing narrative methods in their professional activities is characterized and defined.

The multimedia narrative increases the values space using information and communication technologies that impact the strategies of design, understanding and

learning of reality and identify it as part of human reality. It extends the information channels of influence, creating favorable conditions for cognitive activity, provides a new development of interactive learning in practice allows for the implementation of an individual approach. Effective factor of multimedia narrative is its interactivity, adaptability, based on the use of networked information technologies, including cloud technology resources, flexible learning modules, distance learning, providing interactivity, continuity, democracy, and personal orientation training.

Narrative multimedia training is defined as a teacher interactions with students in which the rational and logical, emotional and sensory characteristics of information transferred to and absorbed not only through verbal, but also other information channels using information and communication technologies, making it possible to extend, enlarge, update a number of meanings and nuances that arise in the course of new knowledge. Narrative multimedia learning is characterized by a certain level of creativity that makes possible different ways of structuring, transmission and presentation of information. Therefore, a characteristic feature of teacher training to a multimedia narrative learning is fostering the skills of critical perception of information in the media space and enriching the experience of creative activity, forming of creating imaginative world skills using information and communication technologies. This approach is based on the magnitude of attracting students to the creation of information products as a necessarily step in the process of development of information and communication competency and media competency, which is of particular importance in the modern media space – an integral environment used for storage, transmission and presentation of information or data.

Key words: *narrative study, multimedia narrative learning, multimedia narrative, narrative technique, media space, media competence.*

УДК 7.011:37.036

О. А. Хом'як

Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені акад. С. Дем'янчука

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Розглядаються психолого-педагогічні особливості виховання естетичних смаків у студентів педагогічних університетів. Акцентується увага на тому, що посилення естетичного аспекту в змісті професійної освіти дозволить забезпечити одночасне включення емоційної та інтелектуальної сфери в процес професійної підготовки, тим самим змінити духовний світ студентської молоді і уявлення про власну майбутню педагогічну діяльність. Автор робить висновки про те, що студентський вік є найбільш чутливим періодом для виховання естетичних смаків, розвитку ціннісно-сміслових структур свідомості особистості й характеризується як завершальний етап підготовки до вступу в самостійну професійну діяльність.

Ключові слова: *виховання естетичних смаків, студенти педагогічних університетів, психолого-педагогічний аспект.*

Постановка проблеми. В сучасному українському суспільстві, у зв'язку з виконанням вищою школою економічної, соціально-підготовчої функції, зростає роль студентства в суспільному, культурному житті. Від рівня його

підготовленості в системі вищої освіти, вихованості, культури, залежить майбутнє країни.

Безперечно, головним інтегратором, центральною ланкою в педагогічному процесі є особистість студента. Політико-економічні перетворення, які відбуваються сьогодні в державі стають причиною падіння моралі серед молоді, зниження рівня естетичної культури. За таких умов виховання естетичних смаків набуває важливого значення у зв'язку з духовним, моральним, культурно-ціннісним самовизначенням студентів у процесі навчання та виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема естетичного виховання молоді розглядається під різними кутами зору в працях таких філософів, педагогів, психологів, як Б. Ананьєв, В. Андрущенко, Є. Бистрицький, Л. Божович, Ю. Борєв, Г. Васянович, Л. Виготський, О. Духнович, М. Каган, Н. Калашник, Л. Левчук, О. Леонтєв, А. Макаренко, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Отич, Г. Падалка, С. Рубінштейн, О. Семашко, В. Сухомлинський, Г. Шевченко та ін.

Окремі аспекти проблеми естетичного виховання майбутнього вчителя знайшли відображення в працях С. Вітвицької, О. Дубасенюк, О. Красовської, А. Комарової, М. Левківського, М. Лещенко, Л. Масол, Г. Петрової, В. Подрезова, О. Рудницької, Л. Хомич, Г. Фешиної та ін.

Питання вдосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі розглядають Г. Ананьєв, С. Архангельський, А. Алексюк, В. Бех, Є. Бондаревська, Г. Васянович, М. Євтух, З. Єсарєва, І. Зязюн, Н. Ничкало, Ю. Пелєх, Л. Хомич та ін.

Метою публікації є дослідження особливостей виховання естетичних смаків у студентів педагогічних університетів.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні постає гостра необхідність підходу до студентства як особливого феномена в соціальній структурі суспільства. Варто зауважити, що особистість молодої людини в період соціального становлення, соціально-психологічного дозрівання, набуває певних специфічних особливостей. Це, насамперед, вікові (період юності), соціальні й соціально-психологічні риси, характерні для даної соціальної групи. Наша увага до студентів педагогічних університетів, як соціальної групи, дослідження їх особливостей, динаміки, змін у процесі соціально-естетичного виховання пояснюється тим, що дана соціальна група характеризується, з одного боку, відносною стійкістю й усвідомленим самоконтролем, а з іншого боку, тривалими психологічними процесами формування самосвідомості, власного «Я». Вважаємо, що згадані ознаки

мають ефективний вплив, оскільки незавершеність соціально-психологічних процесів створює відкритість для сприйняття й засвоєння особистістю пропонованих соціальних, естетичних норм і цінностей, стійкість позиції сприяє їх закріпленню, формуванню переконань, світогляду особистості.

Ми переконані, що здійснення підходу у виховному процесі з позиції культурних цінностей, естетичних смаків передбачає відмову від нав'язування визначених естетичних орієнтацій, установок, переконань будь-якого визначеного напрямку. Натомість, акцент робиться на духовно-моральний, інтелектуальний, естетичний розвиток особистості на основі засвоєння нею духовного, культурного багатства, накопиченого світовим суспільством. Також ми вважаємо, що виховання естетичних смаків майбутніх учителів, розширення їх світоглядних орієнтирів, формування морально-естетичних ідеалів і переконань, сприймання світу та прагнення до його зміни за законами краси стануть можливими, коли на всіх етапах системи освіти розширене відтворення духовних пріоритетів стане основою викладання.

У нашому дослідженні ми підтримуємо найкращі культурні традиції духовного спадку, де естетичний смак є еталоном поведінки, орієнтиром у культурному житті особистості й виявляється в процесі об'єкт-суб'єктних і суб'єкт-суб'єктних стосунків.

«Естетика в сучасному суспільстві є невід'ємною складовою духовного життя, мистецтва, яке вдосконалює людину, робить її вільною, творчою, духовно багатою» – стверджує Г. Васянович [1, 35].

Ми погоджуємося з думкою професора і вважаємо, що виховання естетичних смаків у студентів сприятиме їх особистісному розвитку, збагаченню духовних та культурних інтересів, розкриттю творчості й виявленню найважливіших людських якостей.

Студентство можна визначити як групу молодих людей, які об'єднані виконанням значимих для суспільства навчальних і соціально-підготовчих функцій, мають спільність побуту, психології, системи цінностей і готується до виконання соціальної ролі інтелігенції в суспільстві. Згадані функції розкривають найважливіші характеристики студентства, адже визначаються економічно значимими, такими, що мають високий соціальний престиж, підвищуючи, відповідно, вимоги до молоді. Вони завжди виступають у соціалізованій формі і, з часом, переходять у висококваліфіковану трудову діяльність.

Особливості виховання естетичних смаків у студентів педагогічних університетів визначається також специфікою соціалізації у ВНЗ. Це набуття молоддю нового соціального стану, включення в систему вищої школи,

залучення до культурно-художнього середовища. Такі зміни сприяють докорінній перебудові зовнішнього і внутрішнього змісту їх соціального статусу. При цьому виникає сприятливий період для формування особистості студента. Наступним етапом є «вторинна соціалізація», що виражається в підготовці студентів до виконання своїх майбутніх соціальних ролей. І, зрештою, «вростання» випускника в новий соціальний стан «інтелігенції».

У контексті нашого дослідження важливості набуває такий стан особистості студентства, як «соціальна незавершеність», який характеризує молодь з позиції внутрішньо напруженої, динамічної, суспільної групи, що позначається на характері розвитку її естетичної культури. Прагнення до новизни, ідеалізм, емоційність сприяють поглибленню сприйняття мистецтва молоддю, посиленню естетичного впливу.

«Вищий навчальний заклад призначений не тільки для оволодіння студентами знаннями, а й для розвитку і відтворення культури» – переконує професор С. Вітвицька [2, 144].

Дійсно, в юнацькі роки значно розширюється коло духовних потреб, вони характеризуються більш глибокою потребою морального й естетичного переживання. Юнаки і дівчата визначають для себе моральні принципи і відчують потребу слідувати їм. Молоді люди наполегливо прагнуть визначити власне місце в житті, в реальних суспільних відносинах. У зв'язку з цим, вони тяжіють до соціальної творчості, усвідомлюють і збагачують себе культурно-ціннісними, естетичними переживаннями, почуттями.

Психологічною особливістю даного віку є гостре бажання творчого прояву своєї особистості та індивідуальності. Така потреба молодої людини в самовдосконаленні виявляється в наполегливих бажаннях, прагненні до ідеалу, тому стимулює практичну діяльність.

У віковому відношенні студентству відповідає період юності. Тому, в нашому дослідженні важливо охарактеризувати даний віковий етап і визначити його специфічні особливості.

У вітчизняній психологічній і педагогічній науках розробкою вікової періодизації займались Е. Еріксон, Л. Виготський, Д. Ельконін, Б. Ліхачов, І. Підласий та ін., які встановили хронологічні межі періоду юності 14 (15) – 18 років, схарактеризувавши його як період між дитинством і дорослістю.

Важливо під час дослідження юності враховувати біологічний, психічний, соціальний аспекти і суб'єктивний вік, оскільки вони складають загальну характеристику даного періоду.

Розглядаючи юнацький вік у контексті *біологічного аспекту*, слід зауважити, що він співпадає із завершальним періодом фізичного розвитку

молодого організму, статевого дозрівання. Л. Виготський стверджує, що в цей період відбувається формування останньої третини ваги головного мозку людини, сповільнюється ріст, встановлюються загальні пропорції тіла, збільшується м'язова маса, підвищується працездатність. Згадані ознаки усвідомлюються й відбиваються, насамперед, на самооцінці й самосвідомості особистості [3].

Психологічний аспект юнацького віку вирізняється максималізмом, завищеною самооцінкою, вимогливістю до оточуючих і, одночасно, конформізмом, цинізмом, низькою самокритичністю. Це пояснюється зміною окремих уявлень, перевага яких визначає напрям думки й характеру людини. Зауважимо, що цей період характеризується також вагомими змінами в розвитку психічних функцій. Такі пізнавальні психічні процеси, як увага, пам'ять і мислення розвиваються хвилеподібно (зони спаду і підйому). Високим рівнем характеризуються пам'ять і мислення, натомість увага має низький показник. Здійснюється диференціація інтересів, активно розвиваються спеціальні здібності, що пов'язані зі сферою майбутньої професійної діяльності.

Як особлива *соціальна* група, студентська молодь вирізняється своїм особливим стилем життя, специфічними манерами поведінки та мовлення, характерними смаками й інтересами.

Незважаючи на ускладнення й загострення соціально-економічних і суспільних проблем, появу нових, сучасних установок, поляризацію поглядів, ціннісних орієнтацій, пов'язаних із нестабільністю суспільного життя, всі вищевказані особливості студентського віку можемо спостерігати й у молоді XXI століття.

I. Кон переконує, що найважливішим психологічним процесом періоду юності є становлення самосвідомості людини і стійкого образу «я», що пов'язано із *суб'єктивним* (пережитим) віком особистості [4]. Ми поділяємо точку зору відомого вченого і вважаємо, що підвищення інтересу до самого себе є результатом усього попереднього психічного розвитку. Певні ознаки змужніння, дорослішання, ми спостерігаємо завдяки віковим фізіологічним процесам, що проявляються особливим соціальним символом. Також до особливостей юнацького віку ми відносимо розвиток інтелекту, зростання самостійності та самоврядування. Завдяки переважанню в інтелектуальній сфері абстрактно-логічного мислення молоді люди набувають схильності теоретизувати, абстрагувати, тяжіють до винахідливості. Емоційна сфера стає відкриттям власного внутрішнього світу. Молоді люди трансформують свої емоції (не пов'язані з конкретними подіями) у власний стан, занурюючись у

переживання, стають досить чутливими й уважними до психологічних проблем. Таким чином, на основі зовнішнього фізичного світу вони втілюють власний суб'єктивний досвід.

У студентські роки формуються пізнавальні і професійні інтереси, потреба в праці, суспільна активність, здатність будувати життєві плани. Юність – напружений період «...пов'язаний із різкою зміною внутрішньої позиції, коли спрямованість у майбутнє стає основною рисою особистості» [5, 510].

Таким чином, психологічний зміст цього періоду життя пов'язаний із розвитком самосвідомості, вирішенням завдань професійного самовизначення і переходом до дорослого життя [6].

Проведене нами опитування студентської молоді педагогічного університету визначило, що найбільш актуальними на цьому етапі для них є потреби у:

- володінні високою соціальною активністю, цілеспрямованістю й наполегливістю;
- мобільному пристосуванню до швидкозмінних умов життя, умінні орієнтуватися в економічній, соціально-політичній обстановці, збереженні своєї світоглядної позиції;
- орієнтації на власні потреби та інтереси;
- здатності до постійного розвитку власних професійних якостей.

Аналіз даних потреб черговий раз підтверджує необхідність соціально-естетичного виховання в даному віці, оскільки молодь потребує в культурному розвитку до згаданого переліку не вносить, вважаючи її, очевидно, менш актуальною.

Цікаво й те, що в соціальному й біологічному планах, розвиток особистості юнака в загальних вікових межах протікає також нерівномірно. Тому, в різних ситуаціях молоді люди проявляють різний ступінь серйозності й відповідальності, що провокує неоднакове, непослідовне, часом передчасне засвоєнням «дорослих» ролей.

І. Котова та Є. Шиянов вважають, що саме в юнацькому віці здійснюється «...перехід від світу дитинства до світу дорослих, до автономної моралі, до морального дозрівання» [7, 14]. Ми погоджуємося з думкою вчених і вважаємо, що в молодих людей даного віку дійсно відбувається співвіднесення власних інтересів, моральних принципів із суспільними і цей процес взаємопов'язаний із формуванням світогляду й життєвої позиції особистості.

У контексті досліджуваної нами проблеми важливо окреслити потребу особистості у становленні світогляду, яка в юності набуває вагомого

значення. Цьому передують нагромадження значного обсягу знань (когнітивні передумови), а також здатність до теоретичного мислення, узагальнення, усе це сприяє формуванню системи переконань, ціннісних орієнтацій. Зауважимо, що процес засвоєння переконань є особистісним, свідомим, і ґрунтується на теоретичному і практичному ставленні до світу. Світоглядні проблеми пов'язані з пошуком наповнення змісту життя й життєвих цілей, обрання життєвого шляху, соціального стану і шляхів його досягнення, самооцінки й оцінки оточення, засвоєння досвіду попередніх поколінь, і наповнення ним власного, усвідомлення себе частиною цілого, власної неповторної індивідуальності через самоаналіз і рефлексію стають елементами соціального й особистісного самовизначення.

Висновки. Таким чином, спостерігається тенденція до усвідомлення майбутніми вчителями власного «Я». Потреба «знайти себе» в сучасних умовах переважає над потребою молоді в культурному, естетичному розвитку, вважаючи естетичне – другорядним.

Ми переконані, що посилення естетичного аспекту в змісті професійної освіти дозволить забезпечити одночасне включення емоційної та інтелектуальної сфери в процес професійної підготовки, тим самим змінити духовний світ майбутніх педагогів і уявлення про власну майбутню професійну діяльність.

Студентський вік є оптимальним для виховання естетичних смаків, розвитку ціннісно-сміслових структур свідомості особистості й характеризується як завершальний етап підготовки до вступу в самостійну професійну діяльність. Сформовані в цьому віці естетичні установки проявляться в майбутньому ціннісними орієнтаціями в практичній діяльності і поведінці особистості. Адже вищий навчальний заклад ставить перед собою завдання не лише передати спеціальні знання, уміння і навички, а й сприяти вихованню загальнолюдської культури, формуванню духовності майбутнього педагога, який допоможе прийдешньому поколінню, майбутньому державі, прилучитися до красивого, відтворювати прекрасне в мистецтві, праці, побуті, людських взаєминах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васянович Г. П. Естетичні погляди Г. Гегеля / Г. П. Васянович / Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку : збірник наукових праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 560 с.
2. Вітвицька С. С. Естетичне виховання майбутнього вчителя в контексті ідей В. О. Сухомлинського (1918–1970) / С. С. Вітвицька // Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку : збірник наукових праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 560 с.

3. Выготский Л. С. Проблема возраста // Семейный арх. Л. С. Выготского. – 1934. – 95 с. Рукопис ; Проблема возрастной периодизации детского развития // Вопр. психол. – 1972. – № 2. – С. 114–123.

4. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 336 с.

5. Педагогічний словник / за редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К. : Педагогічна Думка, 2001. – 516 с.

6. Психология: Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

7. Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Шиянов Е. Н., Котова И. Б. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – 288 с.

РЕЗЮМЕ

О. А. Хомьяк. Особенности воспитания эстетических вкусов у студентов педагогических университетов как психолого-педагогическая проблема.

Рассматриваются психолого-педагогические особенности воспитания эстетических вкусов у студентов педагогических университетов. Акцентируется внимание на том, что усиление эстетического аспекта в содержании профессионального образования обеспечит одновременное включение эмоциональной и интеллектуальной сферы в процесс профессиональной подготовки, чем изменит духовный мир студенческой молодежи и представление о своей будущей педагогической деятельности. Автор делает выводы о том, что студенческий возраст – это наиболее сенситивный период для воспитания эстетических вкусов, развития ценностно-смысловых структур сознания личности и характеризуется как заключительный этап подготовки ко вступлению в самостоятельную профессиональную деятельность.

Ключевые слова: воспитание эстетических вкусов, студенты педагогических университетов, психолого-педагогический аспект.

SUMMARY

O. Khomiak. The peculiarities of the aesthetic tastes upbringing in students of the pedagogical universities as a psychological-pedagogical problem.

The psychological-pedagogical peculiarities of the aesthetic tastes upbringing in students of the pedagogical universities are considered. We focus attention on the fact that strengthening of the aesthetic aspect in the content of vocational education will guarantee simultaneous inclusion of emotional and intellectual sphere in the process of professional training and thereby change the students youth' spiritual world and idea about their future teaching career.

Today we have an urgent necessity of finding the approach to students as the special phenomenon in social culture of society. It is necessary to note that a young person acquires certain special features during the period of social formation, social-psychological maturation. These are, first of all: age (period of youth), social and social-psychological features, typical for the given social group. Our attention is paid to the students of pedagogical universities as the social group. According to the investigation of their features, dynamics, changes in the process of social-aesthetic education is explained by the fact that given social group is characterized by the relative stability and realized self-control on the one hand, and by the prolonged psychological processes of self-consciousness, one's self formation on other hand.

The author stresses that above-mentioned features have effective influence because incompleteness of social-psychological processes creates openness for perception and mastering of proposed social, aesthetical norms and values by a person. The stability of a

position promotes consolidation, formation of convictions, personality's world outlook. That is why the student's age is the most sensitive period for aesthetic education, development of axiological structures of the personality's consciousness and it is characterized as the final stage of preparation for entry into an independent professional activity. After all, the aim of the institution of higher education is not only to convey special knowledge, abilities and skills, but also promote the development of human culture, the formation of spirituality of future teachers who will help the next generation, the future of the state, to join beautiful, reproduce the beautiful in art, in work, life, human relationships.

Key words: *aesthetic education, students of pedagogical universities, psychological and pedagogical aspect.*

УДК 37.011

С. В. Шмалей

Крымский инженерно-педагогический университет,

Т. И. Щербина

КВНЗ «Херсонская академия непрерывного образования»

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье определены характеристики интеллектуальной культуры специалиста: овладение вариативной методологией и приемами эвристической работы, гибкость и адаптивность мышления, способность быстро ориентироваться в профессиональной проблематике. Раскрыты следующие функции интеллектуальной культуры: когнитивная, конституирования и передачи понимания, регулятивная, коммуникативная, формирование творчески мыслящей личности, гуманистическая, самореализации сущностных сил человека. Выявлено, что структура интеллектуальной культуры объединяет составляющие: интеллектуальную компетентность, систему интеллектуальных умений и способностей, систему интеллектуальных убеждений на основе интеллектуальной саморефлексии, систему интеллектуальных качеств.

Ключевые слова: *интеллектуальная культура, интеллектуализация, интеллектуальная компетентность, конструктивность, интеллектуальные убеждения, интеллектуальная саморефлексия.*

Постановка проблемы. Формирование соответствующего эпохе уровня интеллектуального развития человека, обеспечение его умением ориентироваться в окружающем социальном хаосе, чтобы отыскивать собственный путь (как основная социальная функция образования), – это, по утверждению Х. Ортега-и-Гассета, связывается с культурой. Культурный человек – интеллектуал, занимающий активную жизненную позицию. Образование должно быть подчинено не столько процессу простого освоения знаний, сколько задаче развития интеллектуальной культуры, которая «... ничего общего не имеет с *многознанием*. Интеллектуальная культура характеризуется не только объемом имеющихся у индивидов знаний, но и отчетливым пониманием того, чего он не знает, но должен

узнать. В этом смысле интеллектуальная культура постоянно стимулирует самообразование и саморазвитие личности» [8]. Хорошее образование – основа и важное условие для практической реализации сущностных сил личности и решения главной задачи культуры – «окультуривания» человека и его среды.

Анализ актуальных исследований. Проблема формирования интеллектуальной культуры активно рассматривается в исследованиях по психологии познания и психологии личности. Характерной чертой умственного развития авторы считают накопление особого фонда хорошо отработанных и прочно закрепленных умственных приемов, которые можно отнести к интеллектуальным умениям [2, 10]. Исследованы важные составляющие интеллектуальной культуры – обучаемость и «экономичное» мышление [5]. Проблема интеллектуального развития рассматривалась в русле теорий развивающего обучения [4; 10; 11].

В исследованиях М. А. Холодной раскрыта проблема интеллектуального воспитания. Согласно авторской онтологической, теории интеллект определяется как особая форма организации индивидуального ментального (умственного) опыта, особенности состава и строения которого предопределяют свойства интеллектуальной деятельности и продуктивность. Механизмы интеллектуального развития личности связаны с процессами, идущими в пространстве индивидуального ментального опыта и характеризующими перестройку и обогащение, следствием чего является рост индивидуальных и интегральных интеллектуальных способностей, индивидуальное своеобразие склада ума [9]. Ориентация на внутренний (субъектный) опыт учащегося обосновывается в исследованиях И. С. Якиманской, которая определила его содержание, включив представления и понятия, умственные и практические действия, а также эмоциональные коды, в том числе личностные смыслы, установки и стереотипы [11]. С точки зрения педагогики интеллектуальная культура включает комплекс знаний и умений в области умственного труда: умение определять цели познавательной деятельности, планировать ее, выполнять познавательные операции различными способами, работать с источниками. Интеллектуальную культуру рассматривают как культуру учебной деятельности, опирающуюся на умственное развитие учащегося. Формирование умственной культуры является частью задач по умственному развитию детей, которое понимается как процесс созревания и изменения умственных сил под воздействием биологических и социальных факторов [1, 6].

Интеллектуальная культура рассматривается и в рамках профессиональной деятельности как способность обучаться на опыте, гибко реагировать на нестандартные ситуации и принимать нетривиальные решения. Действительно, такие качества специалиста, как владение вариативной методологией и приемами эвристической работы, гибкость и адаптивность мышления, способность быстрой ориентировки в проблематике специальности предполагает нечто большее, чем просто профессиональная подготовка [9].

Актуальность поставленной проблемы обусловила **цель** данной статьи – исследование структурно-функциональных характеристик в процессе профессиональной педагогической деятельности.

Изложение основного материала. Особый интерес в профессиональной деятельности педагога вызывают аспекты интеллекта, имеющие качественное выражение в личностных особенностях, связанных с познавательной направленностью личности. Установлено, что интеллектуальная культура обладает способностью к развитию и включает в себя:

1. *Становление – возникновение* интеллектуальной культуры. Это единство уже осуществленного и потенциально возможного.

2. *Формирование – оформление*, совершенствование интеллектуальной культуры. Это процесс изменения ее в ходе учебно-профессиональной деятельности, в ходе взаимодействия с реальной действительностью.

3. *Преобразование – саморазвитие* интеллектуальной культуры. Кардинальное преодоление сложившегося стереотипа в соответствии с иерархией ценностей и личностного смысла; акт импровизации, выход за рамки ментального опыта.

Допустимо выделение следующих детерминант развития интеллектуальной культуры специалиста:

- *природные детерминанты* развития в виде задатков, врожденных особенностей темперамента (включая свойства нервной системы) как характеристики инструментальной сферы индивидуальности со стороны активности, энергии;

- *социальные детерминанты* развития интеллектуальной культуры, к которым относят социокультурное развитие общества, социальное и жизненное пространство личности, ментальный опыт, приобретенный человеком в процессе взаимодействия с ближайшим окружением, образовательным пространством. Каждая культура порождает определенную модель интеллектуальной культуры, которая включает

составляющие элементы и соответствующие способы реализации, являющиеся социально приемлемыми и одобряемыми. Эти особенности обуславливают потребности социума, которые воплощаются в мотивах индивидуального поведения конкретного человека;

- *психологические детерминанты* – это личностные особенности человека, способствующие возникновению и проявлению интеллектуальной культуры: компетентность, инициативность, творчество, способность саморегуляции, уникальный ум, способность к трансценденции. Интеллект есть «реализуемая способность понимать», и сущность его заключается в том, что он «схватывает» тенденцию в развитии вещей и достраивает картину мира. С другой стороны, уровень сформированности психических процессов, их специальная организация и взаимодействие составляют структуру интеллекта интеллектуальной культуры, изменяющуюся в связи с развитием – от простой «цепочки связи» до «сложноветвящегося комплекса» вследствие внутрисистемного усложнения связей. При этом, по мнению Л. С. Выготского, важность заключается не в развитии каждой отдельной психической функции, «а в изменениях связей и в бесконечно разнообразных формах движения, возникающих отсюда, в том, что возникают на известной стадии развития новые синтезы, новые узловые функции, новые формы связей между ними...».

Выявлено, что как психологический феномен интеллектуальная культура имеет две формы существования – *общественную и личностную*. Каждый человек застаёт сложившийся общественно-исторический опыт, включающий и выработанные данным обществом способы мышления, способы усвоения знаний, и средства их передачи. Образцы интеллектуальной культуры зафиксированы в теоретических формах общественного сознания, в науке, однако для индивида они персонифицированы и существуют через деятельность отдельных людей, своеобразных трансляторов социального опыта. Интеллектуальная культура общества всегда выступает для отдельного его представителя в персонифицированной форме. Индивид не только присваивает часть этого опыта, но и по возможности обогащает его, и чем шире и глубже этот процесс, тем выше уровень интеллектуальной культуры человека. Надо признать, что процесс формирования интеллектуальной культуры на всех возрастных этапах происходит часто стихийно, нанося ущерб как личности, так и обществу. По мнению А. П. Назаретяна (1991), развитие общества и преодоление современных кризисов возможно прежде всего через качественное обогащение совокупного интеллекта. Интеллектуальную

культуру можно рассматривать как уровень и характеристику определенной совокупности познавательных свойств личности, обеспечивающих включенность в процесс творчества. Специфика заключается в том, что интеллектуальная культура из преимущественной характеристики умственных операций превращается в модус личности.

Характеристика функций интеллектуальной культуры – когнитивной, контитуирования и передачи понимания, регулятивной, коммуникативной, формирующей, гуманистической представлены на рис. 1.



Рис. 1. Функции интеллектуальной культуры

Таким образом, интеллектуальная культура может проявляться как на индивидуальном уровне, так и на уровне общества. Достигнутое в интеллектуальной культуре более широкой общности, к которой принадлежит личность, – это ее потенциал; он представляет собой возможности, которые имел субъект интеллектуальной культуры.

Очевидно, развитие высшей школы невозможно без осознания огромной роли культуры и образования, интеллектуально-творческой самореализации преподавателя и студента. Характерные для современного общества изменения во всех сферах жизни и деятельности человека, активное освоение культурных ценностей объективно требуют превращения высшей школы в институт воспроизводства и создания интеллектуальной культуры. Развитие новой парадигмы образования, в которой основным ресурсом становится мобильный и высококвалифицированный человек,

требует достижения нового качества образования, качества, которое соответствует требованиям новой системы общественных отношений и ценностей.

В числе важнейших современных направлений может быть названа проблема интеллектуализации образования.

В настоящее время определены эффективные пути интеллектуализации образования: 1) насыщение современным научным мировоззрением, стимулирующим интеллектуальное развитие и обогащающим мышление методологией научного познания; 2) формирование системы знаний с качественными параметрами системности, динамичности, уровня обобщения, познавательной ориентацией; 3) развитие механизмов мышления, связанных с постановкой цели и выработка концепции её достижения, со способностью к оценочным действиям; 4) формирование системности мышления, способности видения проблемы; 5) универсализация методов моделирования.

Одна из специфических черт современного этапа интеллектуализации содержания высшего образования – единство системного стиля мышления с моделирующим познанием, которое выражается в расширении тенденции универсализации методов моделирования. При этом важнейшими интеллектуальными качествами выступают: самостоятельность, гибкость мышления, лёгкость ассоциирования, связанную с творческим воображением, критичность. Интеллектуальное развитие личности является основным компонентом готовности человека к самообразованию, который проявляется через следующие параметры (рис. 2). Учитывая данные параметры, можно выделить типичные свойства личности с развитой интеллектуальной культурой.

Активное отношение к окружающему миру явлений. Стремление выйти за пределы известного, активность ума находят выражение в постоянном стремлении к расширению знаний и их творческому применению. Активность всегда направлена на устранение либо внутренних противоречий организма, либо противоречий между организмом и средой, между субъектом и окружающей средой, между личностью и социальной средой. Роль активности субъекта в успешности обучения представлена в рамках теорий и концепций [3; 9; 11].

Системность. Развитая интеллектуальная культура личности отличается также системностью, обеспечивающей внутренние связи между задачей и средствами, необходимыми для наиболее рационального ее решения, что приводит к последовательности действий и поисков. Системность есть в то

же время и ее дисциплинированность, обеспечивающая точность в работе и надежность получаемых результатов [7].

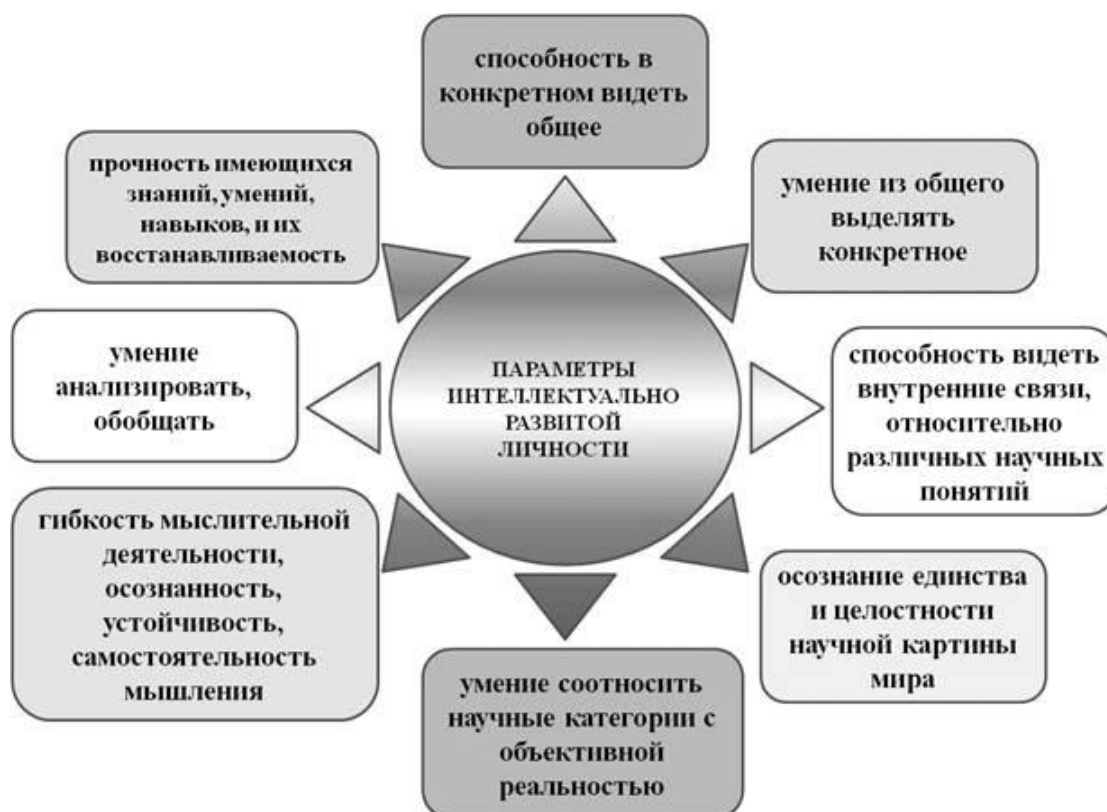


Рис. 2. Основные параметры интеллектуально развитой личности

Конструктивность интеллектуальной культуры связана со степенью ее позитивного или негативного влияния на процесс становления личности и успешность поведения и деятельности человека [2, 3].

Самостоятельность. Личность с развитой интеллектуальной культурой характеризуется самостоятельностью, которая проявляется как в познании, так и в практической деятельности, и неразрывно связана с ее творческим характером.

В процессе профессиональной подготовки личность интеллектуала приобретает определенные характеристики: способность к инновационной интеллектуальной деятельности; выход за рамки непосредственного опыта; способность к пониманию окружающего мира и себя как основа для реализации сущностных сил человека; методологическая рефлексия; стремление к постоянной актуализации ценности человеческой личности [11].

Интеллектуальное развитие личности становится для общества насущной проблемой. По мнению М. А. Холодной, несмотря на то, что в современных условиях интеллектуальный потенциал общества является важнейшим основанием его прогрессивного развития, проявляется «феномен «функциональной глупости», обнаруживающий себя в

увеличении в общей массе населения числа лиц со средним и низким уровнем интеллектуальных возможностей». Она отмечает, что этот феномен носит временный характер и связан с неблагоприятными для жизни человека факторами, в том числе со «снижением качества образования и разрушением науки как социального института». Эта задача требует решения, и оно возможно за счет интеллектуального развития личности, развития интеллектуальной культуры [9].

Показателем интеллектуальной культуры специалиста является *уровень развития интеллектуальной компетентности*, которая характеризует познавательную ёмкость, интеллектуальные умения, интеллектуальную готовность к жизнедеятельности личности. Интеллектуальная готовность к жизнедеятельности позволяет оценивать социокультурные явления, оценивать и наращивать собственные интеллектуальные ресурсы, осуществлять интеллектуальную рефлексию. Благодаря интеллектуальной рефлексии личность становится во внешнюю позицию по отношению к своим интеллектуальным показателям, в том числе интеллектуальной культуре, происходит оценка, анализ, сравнение, возможное наращивание уровня интеллектуальной культуры. При этом формируется система убеждений необходимости совершенствования уровня развития интеллектуальной культуры специалиста. Интеллектуальная культура как интегральный показатель реализуется во взаимодействии и единстве составляющих компонентов.



Рис. 3. Подходы к формированию интеллектуальной культуры

Процесс формирования интеллектуальной культуры специалиста может быть рассмотрен в контексте разных подходов: системного, философско-культурологического, деятельностного, рефлексивного, компетентностного, когнитивного, гуманистического, социокультурного (рис. 3).

Интеграция и разнообразие данных подходов определяет высокий воспитательный и образовательный потенциал интеллектуальной культуры в профессиональной педагогической деятельности специалиста, делает ее мощным фактором развития, социализации и индивидуализации.

Выводы. Взаимосвязь обучения, воспитания и развития обуславливает появление новых принципов, таких, как принцип интеллектуальности, который является закономерным отражением, итогом научного осмысления феномена интеллектуальной культуры. Реализацию принципа интеллектуальности должно связывать с такими параметрами педагогического процесса: интеллектуализация форм, средств, методов, содержания, что обеспечивает ряд важнейших показателей, необходимых для формирования интеллектуальной культуры специалиста:

- насыщение содержания современными научными воззрениями, стимулирующими интеллектуальное развитие и обогащающими мышление методологией научного познания;
- формирование системы знаний, в которой основную роль играют качественные параметры, такие, как системность, динамичность, уровень обобщенности, и познавательные ориентиры, формирование когнитивной грамотности специалиста;
- развитие механизмов мышления, логических приемов, связанных с постановкой цели и выработкой концепции ее достижения, со способностью к оценочным действиям.

Таким образом, система профессиональной подготовки специалиста включает:

- интеллектуализацию дидактического процесса как закономерное следствие общей тенденции развития науки и производства, научно-технического прогресса;
- интеллектуализацию учебного познания, которая способствует повышению методологического и теоретического уровня профессионального педагогического образования;
- повышение интеллектуального уровня усвоения знаний и умений в целях интеграции психолого-педагогической и методической подготовки учителя для оптимальных условий специализации.

В результате целенаправленных усилий достигается формирование интеллектуальной культуры специалиста – сложного интегрально-личностного образования, которое выражается в зрелости и развитости всей системы интеллектуально значимых качеств, продуктивно реализуемых в интеллектуальной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 257 с.
2. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. ;АПН РСФСР, Ин-т психологии. – Москва : Издательство Академии педагогических наук, 1959. – 345 с.
3. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л. С. Выготский. – М. ; Л. : Учпедгиз, 1935. – С. 73–95.
4. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М., 1985. – 45 с.
5. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.
6. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
7. Назаретян А. П. Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры / А. П. Назаретян. – М. : Наследие, 1995–1996. – 184 с.
8. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры / Хосе Ортега-и-Гассет. – М. : Искусство, 1991. – 588 с.
9. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 344 с.
10. Холодная М. Л. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. Л. Холодная. – Томск : Изд-во Том. ун-та. ; Москва : Изд-во «Барс», 1997. – 264 с.
11. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2002. – 96 с.

РЕЗЮМЕ

С. В. Шмалей, Т. І. Щербина. Інтелектуальна культура у професійній педагогічній діяльності.

У статті визначено характеристики інтелектуальної культури фахівця: володіння варіативною методологією та прийомами евристичної роботи, гнучкість і адаптивність мислення, здатність швидко орієнтуватися у фаховій проблематиці. Розкрито наступні функції інтелектуальної культури: когнітивна, конституювання й передачі розуміння, регулятивна, комунікативна, формування творчої мислячої особистості, гуманістична, самореалізації сутнісних сил людини. Виявлено, що структура інтелектуальної культури об'єднує складові: інтелектуальну компетентність, систему інтелектуальних умінь і здібностей, систему інтелектуальних переконань на основі інтелектуальної саморефлексії, систему інтелектуальних якостей.

Ключові слова: інтелектуальна культура, інтелектуалізація, інтелектуальна компетентність, конструктивність, інтелектуальні переконання, інтелектуальна саморефлексія

SUMMARY

S. Shmalyey, T. Scherbina. The intellectual culture in the professional pedagogical activity.

The article reveals that intellectual culture which encompasses a range of knowledge and skills in the field of intellectual work: the ability to define the purpose of cognitive activity, plan it, perform cognitive operations in various ways to work with sources.

Characteristic features of the intellectual culture of the specialist are identified: mastery of variative methodology and heuristic techniques, flexibility and adaptability of thinking, the ability to quickly navigate the professional issues.

As a psychological phenomenon intellectual culture has two modes of existence - social and personal.

Researchers identify and disclose the following functions of intellectual culture: cognitive, constitution and transfer of understanding, regulatory, communicative, creative thinking personality formation, humanistic, self-realization of man 's essential powers.

Effective ways of intellectualization of education are substantiated: saturation modern scientific worldview, the methodology of scientific knowledge, the formation of knowledge systems with such quality parameters as systematic, dynamic, cognitive orientation, level of abstraction, the development of mechanisms of thinking, study of the concept achievement, the ability to evaluation activities, the formation of systemic thinking, the ability to distinguish problems.

A specific feature of the present stage of intellectualization content of higher education system serves the unity of style of thinking with universalization modeling techniques. In this important intellectual qualities are: independence, flexibility of thinking, ease association, which is associated with imagination and criticality. Typical personality traits with high intellectual culture are active attitude towards the world, systematic, constructive, self-sufficiency.

Structure of intellectual culture combines elements: intellectual competence, the intellectual skills and abilities, intellectual belief system based on intellectual self-reflection, the intellectual qualities that provide adaptation of personality in intelligent system.

Key words: *intellectual culture, intellectualization, intellectual competence, constructive, intelligent beliefs, intellectual self-reflection*

РОЗДІЛ VII. ІННОВАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

УДК 371.134:378.147

О. М. Кочерга

Прилуцький гуманітарно-педагогічний
коледж ім. І. Я. Франка

ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГУ В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Стаття присвячена аналізу проблеми використання тренінгових технологій у процесі професійного становлення вчителя початкових класів на етапі його вузівської підготовки. Автор розкриває специфіку використання навчального тренінгу в курсі викладання предметів психолого-педагогічного циклу, аналізує головні питання методики його підготовки та проведення зі студентами педагогічного коледжу, акцентує увагу на ролі викладача в організації та проведенні тренінгів. У статті пропонується досвід використання навчальних тренінгів, які є моделями різноманітних життєвих ситуацій, ситуацій із шкільного життя, взаємодії на рівні «учитель-учень», «учитель-батьки», «учень-батьки».

Ключові слова: модернізація системи освіти, професійне становлення, професійна спрямованість, інтерактивні технології, тренінгові технології, навчальний тренінг, учитель початкових класів.

Постановка проблеми. Соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності, входження України в світове співтовариство зумовлюють необхідність процесів реформування національної системи освіти, що передбачає її модернізацію, «створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень» [5, 5]. Вирішення означеної проблеми стосується всіх ланок системи освіти України, ефективність функціонування яких великою мірою залежить від рівня професійної підготовки педагогічних працівників. Зростання значущості проблеми професійного становлення особистості педагога – одна із пріоритетних тенденцій розвитку системи освіти України.

Професійне становлення – це продуктивний процес розвитку й саморозвитку особистості, освоєння та самопроекування професійно орієнтованих видів діяльності, визначення свого місця у світі професій, реалізація себе в професії й самоактуалізація власного потенціалу для досягнення вершин професіоналізму.

Професійне становлення майбутнього вчителя – складне й багатовимірне явище перетворення особистості від студента до педагога; процес становлення в особистості нових професійних якостей, які задовольняють основні вимоги фаху; етап розвитку професійної культури, на якому професійні якості вже сформовані, але професійна діяльність не набула завершеної форми; розв'язання суперечностей між існуючими рефлексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, вміннями і навичками педагогічної діяльності та відсутністю досвіду їх реалізації на практиці, між минулим досвідом особистісного розвитку (набуття знань, педагогічної техніки, вмінь і навичок) і майбутнім розвитком професійної культури [4, 14].

Аналіз актуальних досліджень. Проблема професійного становлення педагогів є предметом дослідження багатьох відомих учених: С. Гончаренка, І. Зязюна, Л. Коваль, М. Лещенко, Н. Ничкало, О. Пехоти, О. Савченко, С. Сисоєвої. Науковці одностайно зазначають, що професійне становлення вчителя – тривалий процес, який починається з вибору професії і завершується роками самостійної роботи в школі. Усі етапи, які проходять майбутні педагоги від вибору професії до професійної особистісної реалізації, є важливими для професійного становлення вчителя.

Предметом нашого дослідження є процес професійного становлення учителя сучасної школи в умовах навчання в педагогічному навчальному закладі.

Слід зазначити, що формування особистості триває все життя, втім період навчання у вищій школі відіграє особливу роль у цьому процесі. Саме в цей час у студента закладаються основи тих якостей фахівця, з якими він увійде в нову для нього атмосферу діяльності, де відбуватиметься його подальший розвиток як особистості.

Сучасна школа потребує вчителя-професіонала, який майстерно організовує життєдіяльність дітей, створюючи таке освітньо-виховне середовище, яке б сприяло їх навчанню, вихованню, повноцінному розвитку, духовному збагаченню. Існуюча система професійної підготовки вчителів досить успішно забезпечує засвоєння знань, умінь і навичок їхньої фахової діяльності. Розвиток інших якостей фахівців вимагає значного підвищення ролі професійного виховання, актуалізації процесів самопізнання й самовдосконалення.

Особливістю студентської аудиторії вищих педагогічних закладів I–II рівня акредитації є їх раннє професійне самовизначення, яке не завжди має глибоко усвідомлений характер. Саме тому більша частина проблем студента викликана несвідомим вибором спеціальності, його невпевненістю у

правильності здійснення цього вибору. Психолого-соціологічні дослідження, проведені серед студентів I курсу нашого навчального закладу, показують, що далеко не всі студенти цілком свідомо обрали ту спеціальність, за якою вони навчаються. Практика доводить, що становлення особистості студентів як майбутніх фахівців ускладнюється, якщо професія обиралась компромісно, не з власного бажання (за вказівкою батьків, за прикладом друзів тощо). Але варто зазначити, що особистість студента розвивається і змінюється впродовж усього періоду навчання. Вже в першокурсників на відміну від їх однолітків, які продовжують навчання у школі, є нові якісні риси: підвищене почуття власної гідності («Я – студент, а не школяр»), багатство інтересів до різних галузей наукових знань, відносно більша особиста свобода й незалежність від батьків. У цей період студенти охоче включаються у громадську діяльність, відповідально ставляться до доручених їм справ, беруть участь у культурному житті навчального закладу.

Формувати професійну направленість у студентів – майбутніх педагогів – це значить зміцнювати в них позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності, інтерес, схильності та здібності до неї, прагнення вдосконалювати свою професійну кваліфікацію після закінчення вищої школи, розвивати ідеали, погляди, переконання особливо в професії вчителя початкових класів. Саме тому головним завданням педагогічного колективу є створення найсприятливіших умов для забезпечення успішного професійного становлення майбутнього педагога.

Одним із перспективних напрямів організації навчального процесу у вищих навчальних закладах є використання викладачами інтерактивних технологій, які ґрунтуються на інтенсивному підході, мають практичну спрямованість на самопізнання, професійне самовдосконалення. Серед інноваційних технологій викладання у вищій школі можна назвати впровадження тренінгових форм навчання в реальний процес вищого навчального закладу.

Сьогодні тренінг пронизує різні сфери людської діяльності. Вивченням концептуальних положень тренінгу займалися науковці А. Власова, В. Захаров, С. Максимець, Л. Петровська, Н. Тамарська, В. Федорчук, В. Ясвін та ін. Серед дослідників, які вирішують проблему використання тренінгу в процесі підготовки майбутніх учителів можна виділити наукові праці Л. Бондаревої, Т. Зайцевої, Н. Ключевої, М. Свистуна, А. Щербакова та ін.

Мета статті полягає в аналізі теоретичних основ використання тренінгу як форми активного навчання з метою забезпечення професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Насамперед з'ясуємо сутність ключових понять «тренінг», «навчальний тренінг», «педагогічний тренінг».

Слід зазначити, що слово «тренінг» – англійського походження, яке перекладається як: навчання, виховання, тренування, дресирування, підготовка. Тренінг має досить широке й успішне коло застосування в різних галузях наук: психології, соціології, педагогіці, економіці, медицині тощо.

У загальному розумінні тренінг розглядають як планові здійснювану програму різноманітних вправ, головним призначенням яких є підвищення зацікавленості особистості у процесі засвоєння тих чи інших практичних умінь та навичок щодо вирішення різного роду завдань, пошук шляхів виходу зі складних ситуацій, подолання певних життєво важливих проблем тощо.

У педагогічному енциклопедичному словнику тренінг розглядається як інтенсивне навчання практичного спрямування [6].

У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до розкриття сутності означеного поняття: «тренінг – це група методів розвитку здібностей до навчання і оволодіння складним видом діяльності (Ю. Ємельянов) [3]; «тренінг – це організаційна форма навчально-виховної роботи, яка, спираючись на досвід і знання її учасників, забезпечує ефективне використання різних педагогічних методів, за рахунок створення позитивної емоційної атмосфери у групі, та спрямовується на отримання сформованих навичок і життєвих компетенцій» (А. Семенова) [7].

І. Вачков виділяє декілька парадигм тлумачення означеного поняття: тренінг як своєрідна форма дресури; тренінг як тренування, у результаті якого відбувається формування вмінь і навичок ефективної поведінки; тренінг як форма активного навчання, метою якого є перш за все передача психологічних знань, а також розвиток деяких умінь і навичок; тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних проблем [1].

У визначенні сутності тренінгу найбільше ми схилиємося до думки С. Гладишева, який визначає його як «особливий метод отримання знань, який відрізняється від своїх аналогів тим, що всі його учасники вчаться на власному досвіді в даний момент. Це спеціально створене сприятливе середовище, де кожен може легко та з задоволенням побачити й усвідомити свої плюси та мінуси, досягнення та поразки. Допомога й увага оточуючих сприяють швидшому усвідомленню того, які особистісні якості необхідні та які професійні навички слід розвивати. Завдяки тому, що ситуація тренінгу навчальна, жоден із учасників не ризикує втратити вже сформовані

відносини та погляди, а набуває й використовує новий досвід. У реальній ситуації експерименти можуть призвести до небажаних наслідків. На стадії уроку будь-яка навичка або якість моделюються конкретними кроками й негайно аналізуються і перевіряються в умовах навчальної діяльності, максимально наближеної до реальності. Таким чином, тренінг дає змогу навчитися гнучкості, спілкуванню, прийняттю позиції іншого, що досить корисно в житті і творчій діяльності» [2].

Одним із головних принципів тренінг-навчання є його зв'язок зі змістом професійної діяльності й досвідом учасників, спрямованість на постійне оновлення знань і формування відповідних компетентностей. Використовуючи навчальний тренінг, слід пам'ятати про необхідність забезпечення єдності теоретичної та практичної підготовки студентів, формування в них здатності до аналізу й самоаналізу. Головними завданнями навчального тренінгу мають бути: формування професійних навичок та умінь, тренування способів, систем, явищ, процесів майбутньої професійної діяльності.

Для забезпечення результативності використання тренінгу слід чітко дотримуватись наперед розробленої програми, що допомагає викладачеві не відходити від структури. Звісно, це не означає, що тренінг пройде повністю так, як було заплановано, проте програма (план тренінгу) допоможе дотримуватись основних питань, які мають бути опрацьовані в ході роботи групи. Під час тренінгу виникає багато побічних тем для обговорення, кожна з яких виявляється більш чи менш привабливою для учасників. Однак їх опрацювання слугуватиме іншим цілям і може перешкоджати досягненню головної. Саме завчасно складена програма тренінгу допоможе проводити заняття в межах обраної теми й досягти бажаної мети.

Технологія тренінгу передбачає вибір педагогом проблемної ситуації, яка була б актуальною при вивченні теми. Кожен учасник виконує запропоновану роль відповідно до свого розуміння, творчих можливостей, характеру моральних установок. Успішність занять забезпечується дотриманням принципів довіри, взаємодопомоги, щирості. Студенти, довіряючись своїм почуттям, виражають їх вербально чи невербально, роблять спроби організувати свою поведінку відповідно до вимог ситуації.

У практиці навчання студентів тренінги використовуємо, починаючи вже з першого року їх перебування в коледжі. На заняттях з дисципліни «Вступ до спеціальності» студенти-першокурсники мають можливість складати програми соціально-особистісного зростання, які допомагають їм усвідомити власні можливості, особливості характеру, визначити напрям саморозвитку й самовдосконалення на шляху до соціально відповідального

та соціально компетентного професійного зростання. Такі заняття сприяють формуванню у студентів особистісних якостей, виробленню вміння аналізувати власний досвід, співставляти його з вимогами обраної професійної діяльності; створюють умови для розвитку вміння досягати компромісу в складних суперечливих ситуаціях, наближених до реальних умов життєдіяльності. Особливу увагу приділяємо тренінговим заняттям, метою яких є надання допомоги студенту-першокурснику адаптуватись до нової соціальної ролі студента педагогічного коледжу, прийняти новий соціальний статус, який вимагає підвищеного почуття відповідальності, високого рівня дисциплінованості, організованості, самостійності.

Тренінгові заняття, які ми проводимо в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, є моделями різноманітних життєвих ситуацій, ситуацій із шкільного життя, взаємодії на рівні «учитель-учень», «учитель-батьки», «учень-батьки». Для студентів-першокурсників проблемні ситуації, які покладені в основу тренінгу, наближені до проблем у навчанні, спілкуванні з одногрупниками, викладачами; для студентів II–III курсів – проблемні ситуації, пов'язані з їх майбутньою професійною діяльністю. Студентам пропонується знайти вихід із конфліктної ситуації, висловити власну думку, розіграти певну роль, здійснити моральний вибір тощо. Особливого значення надаємо тренінгам, які забезпечують успішне входження студентів у нові умови педагогічної практики, допомагають виконувати ті практичні завдання, які передбачені змістом практичної підготовки майбутнього педагога. У ході таких занять студенти набувають досвіду самопізнання, примірювання себе до вимог професійної діяльності, визначення подальших дій щодо власного особистісного та професійного вдосконалення, вправляються у плануванні, проектуванні, проведенні занять з учнями.

Перед початком заняття до свідомості студентів доводяться наступні установки: діалогізація взаємодії на основі поваги до думки іншого, персоніфікація висловлювань, акцентування мови почуттів, довірливе спілкування, конфіденційність, самоаналіз.

Важливого значення під час проведення тренінгових занять ми приділяємо психологічному клімату. В ході взаємодії намагаємось створювати такі соціально-психологічні стосунки, які б сприяли вільному виявленню «Я» студента. Це, в свою чергу, сприяє прояву в учасників оптимістичного настрою, працездатності й ініціативи, які супроводжуються доброзичливістю і увагою один до одного, породжують почуття захищеності та значущості.

Тренінг міжособистісної взаємодії має на меті перетворення групи на своєрідне дзеркало, в якому кожен міг би побачити себе під час своїх проявів. Це досягається встановленням у групі інтелектуального зв'язку, який ґрунтується на довірливому міжособистісному спілкуванні. При проведенні тренінгу ми дотримуємося принципу персоніфікації висловів, сутність якого полягає у відмові від безособових дієслівних форм, які допомагають у повсякденному спілкуванні приховати особистісну позицію або відхилитись від прямого висловлювання в небажаних випадках, тобто в групі пропонуємо використовувати вирази: «Я вважаю», «Я думаю». Це сприяє тому, що студенти вчаться сприймати себе та інших такими, якими вони є насправді, оцінювати власні якості самостійно на основі отриманої інформації. Важливим аспектом занять є розігрування ролі, яка не завжди адекватна характерам студентів. Необхідність «походити в чужих чоботях» сприяє формуванню емпатії – здатності й уміння розуміти інших людей, уявно входити в їх психічний стан, зрозуміти їх становище. Саме така форма проведення заняття, на наш погляд, забезпечує вироблення в майбутніх учителів відповідальної поведінки.

Завершуємо роботу етапом рефлексії, у процесі якої кожним учасником осмислюється значущість проведеної роботи. При цьому студенти мають ділитися враженнями про те, як вони почувалися в своїй ролі, мотивувати здійснені під час гри вчинки, оцінювати дії своїх партнерів. Це сприяє розвитку психологічної спостережливості студентів, уміння поставити себе на місце інших або пояснювати поведінку людей, дивитись на ситуацію очима партнера. Ефективним прийомом організації такої рефлексивної діяльності є метод незакінчених речень: «У процесі заняття я зрозуміла, що...», «Для мене це заняття пройшло даремно, тому що...», «Головним для мене було...» тощо. Особливого значення приділяємо дотриманню принципу конфіденційності, сутність якого зводиться до рекомендації не виносити інформації за межі групи, бути толерантними в стосунках з товаришами.

Результативність використання навчальних тренінгів у професійній підготовці вчителя великою мірою залежить від викладача: його компетентності, професіоналізму, творчості. Саме тому кожен викладач коледжу не зупиняється на досягнутому, постійно працює над підвищенням педагогічної майстерності шляхом ознайомлення та навчання сучасним технологіям організації педагогічного процесу у вищій школі, а також обміну досвідом щодо впровадження нових підходів у практику навчання, виховання та розвитку особистості майбутнього фахівця.

Висновки. Професійне становлення майбутнього вчителя – справа першочергової значимості, вирішення якої великою мірою залежить від низки психолого-педагогічних умов, однією з яких є використання інноваційних інтерактивних технологій. Подальші наші дослідження полягають у вивченні і впровадженні сучасних педагогічних технологій у практику формування вчителя-професіонала.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вачков И. Основы технологи группового тренинга. Психотехники : учебное пособие / Игорь Вачков. – М., 1999. – 237 с.
2. Гладышев С. Как вести себя на тренинге? / Сергей Гладышев // Обучение и карьера. – 2005. – № 35. – С. 70.
3. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 166 с.
4. Микитюк С. О. Ресурсний підхід у професійному становленні вчителя / С. О. Микитюк // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2012. – № 3. – С. 14–18.
5. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков ; відп. ред. М. Ф. Степко. – К. : 2004. – 24 с. – С. 5.
6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : БРЭ, 2003. – 528 с.
7. Семенова А. В. Развитие профессиональной компетентности фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг) : навч.-метод. посібник / А. В. Семенова. – Одеса, 2006. – 130 с.

РЕЗЮМЕ

О. Н. Кочерга. Использование тренинга в профессиональном становлении будущего учителя.

Статья посвящена анализу проблемы использования тренинговых технологий в процессе профессионального становления учителя начальных классов на этапе вузовской подготовки. Автор раскрывает специфику использования учебного тренинга в курсе преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла, анализирует главные вопросы методики его подготовки и проведения со студентами педагогического колледжа, акцентирует внимание на значении преподавателя в организации и проведении тренингов. В статье предлагается опыт использования учебных тренингов, которые являются моделями различных жизненных ситуаций, ситуаций из школьной жизни, взаимодействия на уровне «учитель-ученик», «учитель-родители», «ученик-родители».

Ключевые слова: модернизация системы образования, профессиональное становление, профессиональная направленность, интерактивные технологии, тренинговые технологии, учебный тренинг, учитель начальной школы.

SUMMARY

O. Kocherha. The Use of Training in the Professional Development of a Future Teacher.

The author analyzes the problems of training technologies usage in the process of primary school teachers professional training at the level of higher educational training.

Analyzing the importance of training usage in pedagogical college while teaching students the author deals with the analysis of modern school demands to the professional

teacher's personality that require high level of abilities to organize educational surrounding that would help in education, training and full inner development.

The training is a planned program that consists of different exercises, the basic application of which is to enlarge the interest of the personality in the process of getting practical habits and skills to solve different tasks, find the ways out from different situations and overcome definite vital problems, etc.

The author stresses on the fact that one of the basic principles of training education is its connection with the contents of professional activity and participants' experience, orientation to constant knowledge innovation and appropriate competence forming. The peculiarity of training usage is the necessity of combining theoretical and practical students training, their analysis and self-analysis of abilities.

The author finds the main tasks of teaching training that are orientated to the future teachers' professional abilities and skills, to train the methods, systems, processes of the future professional activity.

The author describes the specificity of the teaching training usage in the course of psychological and pedagogical teaching subjects, analyzes the main points of its preparation methods and conducting with the pedagogical college students. The main idea is stressed to the teaching trainings in the course of psychological and pedagogical subjects that are to be the models of different life situations, school life events, patterns «teacher-pupils», «teacher-parents», «pupils-parents»; suggests the experience of the teaching training usage with the students who are aimed to be future teachers of primary schools.

Key words: *modernization of the system of education, professional development, professional orientation, interactive technologies, educational training, the teacher of primary school.*

УДК 371.036

О. О. Красовська

Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка Степана Дем'янчука

УДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ГАЛУЗІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті означено й проаналізовано педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій. У ході дослідження виокремлено такі педагогічні умови: створення ситуацій розмірковування й успіху в аудиторній роботі; стимулювання духовно-творчої самореалізації студентів через художньо-педагогічну діяльність; індивідуалізація та диференціація процесу навчання із застосуванням технологій особистісно зорієнтованого підходу, активних методів і форм; створення інноваційного художньо-педагогічного освітнього середовища; розвиток технологічної компетентності викладачів; оновлення змісту мистецької освіти майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: *педагогічні умови, психолого-педагогічні умови, організаційно-педагогічні умови, інноваційні технології, мистецька освіта.*

Постановка проблеми. Успішність професійної підготовки майбутніх фахівців залежить від якості дотримання сукупності педагогічних умов. Поєднання та взаємозумовленість сукупності педагогічних умов сприяє успішному подоланню труднощів у процесі формування педагогічного професіоналізму майбутніх учителів початкової школи. Незважаючи на те, що предметом значної кількості наукових досліджень виступають педагогічні умови реалізації освітніх процесів, існують різні тлумачення поняття «педагогічна умова». Учені розуміють під терміном «педагогічні умови» обставини й можливості, від яких залежить успішність функціонування та розвитку певної педагогічної системи, чинники й правила успішності життєдіяльності педагогічної системи, вимоги, яких слід дотримуватися з метою забезпечення ефективності педагогічного процесу [4, 86].

Аналіз актуальних досліджень. Науковцями розглядаються певні умови, спрямовані на розв'язання педагогічних проблем:

- умови створення освітнього середовища (Т. Давиденко, Г. Єльнікова, С. Красіков, Т. Шамова);
- умови розвитку професіоналізму, професійної культури особистості вчителя (Н. Волкова, В. Гриньова, С. Єлканов, В. Лозова, О. Мармаза, В. Сластьонін);
- умови розвитку системи цінностей майбутнього педагога (В. Гриньова, З. Кокарева, Ю. Пелех, О. Попова, М. Ружников, Н. Шемигон);
- умови, які сприяють здійсненню рефлексивного управління (В. Беспалько, Т. Давиденко, Б. Гершунський, Ю. Конаржевський, П. Третьяков, Т. Шамова);
- умови «гнучкої» реакції на зміни, які відбуваються в суспільному середовищі (В. Лазарєв, М. Поташник, І. Шалаєв, Т. Шамова).

Мета статті. Чимало наукових досліджень присвячено педагогічним, організаційним, методичним умовам професійної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі [2–5]. Однак умови щодо забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій ще недостатньо розглянуті. Дослідження педагогічних умов успішності даного процесу є метою даної статті.

Виклад основного матеріалу. Визначення поняття «умови» в педагогічній науці, передусім, пов'язане з осмисленням цієї категорії. Поняття «умова» вживається в дидактиці під час характеристики цілісного педагогічного процесу, окремих його сторін і складових частин. На думку В. Андрєєва, педагогічні умови становлять результат цілеспрямованого

відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей [1]. Ю. Бабанський визначає педагогічні умови як чинники, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи [2, 115]. На думку С. Висоцького, педагогічними умовами є сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, за умови забезпечення успішного розв'язання поставленого педагогічного завдання [3].

Над окресленням педагогічних умов ефективності процесу забезпечення мистецької освіти нині працюють вітчизняні науковці С. Коновець, Л. Масол, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Хижна. Учені зосереджують увагу на розкритті педагогічних умов конструювання ефективного процесу мистецького навчання в середовищі загальноосвітньої школи; художньо-педагогічної підготовки фахівців у галузі початкової освіти, професійно-мистецького спрямування. Г. Падалка визначає педагогічні умови навчання мистецтва як цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності. Серед першочергових заходів науковець указує на такі педагогічні умови: створення позитивної атмосфери навчання; досягнення діалогових засад взаємодії учителя й учня в навчальному процесі; забезпечення пріоритету практичної діяльності [9, 115]. Поліцентричне тлумачення цілісності й інтегративності мистецької освіти, на думку Л. Масол, є головною умовою естетичного виховання учнів початкової школи, становлення художнього мислення учнів середніх класів і вивчення курсу художньої культури в старших класах на завершальній стадії опанування предметів художньо-естетичного циклу в загальноосвітній школі [7, 25].

Системою умов щодо успішної педагогічної діяльності вчителя мистецьких дисциплін С. Коновець вважає такі чинники: досконале володіння методиками навчання мистецтва в різних навчальних закладах; забезпеченість необхідними й сучасними програмно-методичними матеріалами; активне використання новітніх та інноваційних освітніх технологій, форм і методів навчання; застосування ефективних підходів до організації та проведення уроків мистецьких дисциплін; створення достатньої матеріально-технічної бази для здійснення педагогічної діяльності [6, 198].

Результати впровадження структурно-функціональної моделі підготовки майбутнього вчителя до забезпечення мистецької освіти учнів початкової школи у практику вищої педагогічної школи О. Хижною дозволили визначити систему умов її ефективності, серед яких загальнопедагогічні,

естетико-психологічні й організаційно-методичні: забезпечення цілісності процесу підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи; створення художньо-педагогічного середовища; педагогічна підтримка процесу національної самоідентифікації майбутнього; орієнтація на загальнолюдські й національні цінності; формування досвіду культуротворчої художньо-педагогічної діяльності; формування емоційно-ціннісного ставлення до соціокультурної дійсності, становлення мотиваційної сфери особистості вчителя; забезпечення особистісно зорієнтованого підходу; достатній рівень художньо-педагогічної компетентності; методично доцільний добір організаційних форм, методів і засобів підготовки до забезпечення основ мистецької освіти молодших школярів, залучення потенціалу педагогічної практики та самостійної роботи студентів, використання практичного досвіду як носія художньо-педагогічних знань, ставлень, цінностей [10].

Реалізація педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій, на нашу думку, має на меті: забезпечення організаційно-педагогічного й психолого-педагогічного супроводу даного процесу; удосконалення системи професійної підготовки майбутніх фахівців; визначення змісту, організаційних форм і методів інформаційної підтримки процесу формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації завдань мистецької освіти ми вбачаємо в розвитку здатності студентів педагогічних факультетів брати активну участь і виявляти дослідницьку позицію з метою критичного аналізу, осмислення й оцінки ефективності вивчення художньо-педагогічних дисциплін, формування фахових компетентностей під час педагогічної практики, ставлення до себе як до діяча-професіонала, яке виявляється в умінні модернізувати процес навчання образотворчого мистецтва, музики й естетичного виховання учнів початкової школи, зважувати й оцінювати наслідки цих змін, аргументовано повідомляти про позитивні та негативні результати іншим людям.

Важливою умовою є залучення майбутніх учителів початкової школи до активної пізнавальної та практичної діяльності задля глибокого усвідомлення ними значення й місця художньо-педагогічних компетентностей у професійній діяльності, забезпечення змін значущих мотивів, формування

системи професійних цінностей, потреби в самопізнанні, самооцінці й самовдосконаленні. Дані умови реалізуються через низку заходів.

1. Створення на лекційних, практичних, лабораторних заняттях ситуацій розмірковування й успіху, в основі яких особливого змісту набуває технологія співпраці викладачів і студентів, спрямована на послідовне збагачення професійного досвіду студента й педагогічної майстерності викладача.

2. Стимулювання духовно-творчої самореалізації, самовдосконалення студентів через художньо-педагогічну діяльність. Даний аспект передбачає формування світогляду як системи знань, поглядів і ставлень студента, обов'язковою базою якого є знання в галузі історії, культури, релігії, мистецтва, педагогіки та психології.

3. Індивідуалізація й диференціація процесу навчання із застосуванням розвиненої системи технологій особистісно зорієнтованого підходу (проблемні лекції, практикуми, практичні заняття тощо). Надання навчальному матеріалу особистісно-значущого змісту. Структурування навчального матеріалу з позицій організації пошуково-творчої та самостійної діяльності студентів.

4. Застосування активних методів і форм навчання для відображення можливостей майбутніх фахівців у професійній діяльності. Упровадження в навчальний процес інтенсивних та інтерактивних технологій: дискусій, мозкових штурмів, обговорень, рольових і ділових ігор, тренінгів, презентацій і самопрезентацій, майстер-класів та творчих майстерень.

Учені-дослідники визначають організаційно-педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей, що забезпечують успішне розв'язання завдань або як функціональну залежність компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів у різних проявах [8]. Організаційно-педагогічні умови визначимо як сукупність чинників, що забезпечують організацію, регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети.

Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти на основі застосування інноваційних технологій реалізовуватимуться через такі заходи.

1. Створення інноваційного художньо-педагогічного освітнього середовища, спрямованого на забезпечення самореалізації особистості майбутнього вчителя початкової школи в галузі мистецької освіти й заснованого на розробці та застосуванні в навчальному процесі інтенсивних, інтерактивних та інформаційно-комунікаційних форм і методів задоволення його професійно-освітніх і художньо-творчих потреб.

Поняття «освітнє середовище» являє собою сукупність умов, що забезпечують собою результативність освітнього процесу в професійному становленні особистості фахівця. Формування особистості майбутнього вчителя початкової школи передбачає проектування його діяльності в певному освітньому середовищі, яке містить у собі умови для виявлення його професійних можливостей і здібностей, ставлення до обраної професії. Вища школа повинна забезпечити умови для становлення особистості фахівця, здатної позитивно ставитися до професії вчителя початкової освіти та творчо працювати в обраній педагогічній сфері. М. Кондрашов справедливо зазначає, що формування такої особистості потребує цілеспрямованих зусиль колективу вищої школи, орієнтованих на створення особливої інтелектуально-емоційної та духовно-моральної атмосфери, де кожен студент бачив би перед собою приклад моральності, духовності, професійної відповідальності й обов'язку в особі професорсько-викладацького складу університету [5].

Проектоване нами інноваційне художньо-педагогічне освітнє середовище характеризується такими ознаками: наявність настанов і позитивної мотивації на художньо-педагогічну діяльність майбутнього вчителя початкової школи; здійснення цілеспрямованої, систематичної підготовки студентів до опанування знаннями з психолого-педагогічних та професійно-орієнтованих дисциплін художньо-педагогічного спрямування й формування індивідуально-творчого стилю професійно-педагогічної діяльності; наявність емоційно-сприятливого клімату та взаємостосунків співпраці та співтворчості, діалогового спілкування між викладачами й студентами у процесі професійної підготовки; створення атмосфери культурно-освітнього середовища, наповненого художньо мистецьким змістом.

2. Розвиток технологічної компетентності викладачів вищої школи. Під технологічною компетентністю ми розуміємо процес поглибленого ознайомлення викладачів з науковими основами різноманітних інноваційних технологій, розвиток спеціальних практичних навичок та вмінь використовувати дані технології, формування певних психологічних і моральних якостей, необхідних для роботи в інноваційному художньо-педагогічному освітньому середовищі.

Упровадження інноваційних технологій висуває до викладача такі вимоги, які спонукають його одночасно виступати в різних ролях і демонструвати різні види компетентностей. Для проведення інтенсивних ігрових технологій на високому професійному рівні викладачеві потрібні технологічні компетентності, які включають спеціальні комунікативні,

інтерактивні, перцептивні та ігрові знання, уміння й навички і психологічну готовність до діяльності.

Комунікативна компетентність – це організація спілкування та співпраці між студентами, що базується на розумінні сказаного, умінні говорити, здійснювати вербалізацію і слухати. Педагогу необхідно використовувати навички активного рефлексивного слухання й задавання запитань, бути готовим до використання альтернативних методів навчання. Педагог повинен вміти організовувати внутрішньогрупове та міжгрупове спілкування, керувати активністю учасників ігрової взаємодії.

Інтерактивна компетентність – це здатність організовувати інтерактивну, ефективну взаємодію студентів на основі інноваційних технологій; уміння керувати командною роботою. Викладач повинен володіти навичками командоутворення, стратегіями взаємодії; шукати компроміси, форми співробітництва, конкуренції, пристосування. Уміння визначати лідера, розподілити ролі, організувати групову взаємодію дозволяє викладачеві домогтися на інтерактивних заняттях освітньої результативності.

Перцептивна компетентність – це здатність навчити правильного сприйняття одним одного, формування сприятливого першого враження і взаєморозуміння на емоційному й когнітивному рівнях.

Ігротехнічна компетентність – це спеціальні знання і вміння з інтенсивних та інтерактивних технологій ігрового моделювання, а також конструювання, підготовка, проведення, аналіз і оцінка результативності ігрових технологій, використання технік зворотнього зв'язку, підведення підсумків, рефлексії. Крім перелічених, викладачеві необхідно володіти креативними технологіями і вміннями створювати творчу атмосферу, техніками психологічної підтримки, арт-терапії, зняття напруги, здатністю відновлювати свої фізичні й душевні сили та іншими вміннями.

Інноваційне навчання має цілий спектр методологічних переваг, пов'язаних, насамперед, з їх розвивальним потенціалом. Ці переваги базуються на активному, емоційно забарвленому спілкуванні учасників заняття між собою і з викладачем. Ефективна робота викладача в режимі інноваційних технологій навчання залежить від певних умов. Перша умова – відповідність можливостей викладача цілям і задачам даної технології. В залежності від мети вибраної технології викладачеві доводиться виступати в ролі організатора, комунікатора, психолога. Друга умова – наявність у викладача професійного досвіду участі в груповій взаємодії. Для цього необхідно володіти діалоговим спілкуванням, організувати спільне

обговорення, колективне розв'язання проблеми, спонукати партнерські стосунки викладача і студентів, відкритість, зворотній зв'язок. Третя умова – це особистісна інноваційна спрямованість самого викладача, відкритого до використання у своїй діяльності нових технологій.

3. Створення матеріально-технічних умов, що передбачає використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій: аудіовізуальних засобів, сервера для збереження аудіовізуального матеріалу, електронних носіїв для передачі й розповсюдження мультимедійного матеріалу серед викладачів та студентів, архіву для збереження наявних матеріалів на електронних носіях, виходу до глобальної мережі Інтернет.

Умовою вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій навчання вбачаємо в наступних заходах: розробка інтерактивних комплексів навчально-методичного забезпечення дисциплін «Образотворче мистецтво з методикою викладання», «Теорія та методика музичного виховання з основами хореографії», «Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво», «Методика викладання освітньої галузі «Мистецтво»; опрацювання візуального супроводження (презентацій) до опорних конспектів лекційних занять навчальних дисциплін художньо-педагогічного спрямування; використання навчальних тестів, ділових ігор, імітаційного моделювання та проектування в комп'ютерному варіанті на практичних і лабораторних заняттях; розробка електронних підручників та посібників, де текстовий матеріал поєднується з графічними елементами, довідково-інформаційних матеріалів для організації самостійної й індивідуальної роботи студентів; використання ліцензованих програмних педагогічних засобів, відеофільмів, записів музичних творів; створення та використання тестувальних систем з метою діагностики фахових знань і вмінь майбутніх учителів початкової школи; розробка й упровадження дистанційних курсів навчання.

4. Оновлення змісту мистецької освіти майбутніх учителів початкової школи. З метою забезпечення професійної підготовки майбутніх педагогів початкової школи в галузі мистецької освіти до навчальних планів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» включено навчальні дисципліни: «Образотворче мистецтво з методикою викладання у початковій школі», «Теорія та методика музичного виховання з основами хореографії»; освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» – «Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво»; освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» – «Методика викладання освітньої галузі «Мистецтво».

Дані навчальні дисципліни передбачають формування основ професійної свідомості вчителя початкової школи та викладача професійно орієнтованих дисциплін художньо-педагогічного спрямування у вищому навчальному закладі, зокрема поглиблення, систематизація знань, удосконалення вмінь і навичок студентів та магістрантів з «Образотворчого мистецтва з методикою викладання», «Музичного виховання і основ хореографії з методикою викладання», «Методики викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» в початкових класах та озброєння їх теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками для успішного навчання студентів методики викладання мистецьких дисциплін у початкових класах, а саме оволодіння знаннями про цілі і засоби, плани та програми, сучасні педагогічні технології в галузі викладання художньо-естетичних дисциплін для молодших школярів та знаннями про зміст, форми, методи, технології викладання й організаційні засади побудови навчально-виховного процесу у вищій школі.

Для реалізації даної умови розроблено навчально-методичні комплекси до даних навчальних дисциплін: дидактичні та наочні засоби, науково-методичне та навчально-методичне забезпечення, комплекс електронних засобів навчання, що забезпечують власне наукову й образно-наочну, емоційно насичену інформацію.

Висновки. Отже, у ході дослідження виокремлено наступні педагогічні умови: створення ситуацій розмірковування й успіху в аудиторній роботі; стимулювання духовно-творчої самореалізації студентів через художньо-педагогічну діяльність; індивідуалізація та диференціація процесу навчання із застосуванням технологій особистісно зорієнтованого підходу, активних методів і форм; створення інноваційного художньо-педагогічного освітнього середовища; розвиток технологічної компетентності викладачів; оновлення змісту мистецької освіти майбутніх учителів початкової школи.

Упровадження в навчальний процес педагогічного ВНЗ окреслених педагогічних умов сприятиме підготовці майбутнього вчителя початкової школи в галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій навчання, який спроможний буде свідомо і творчо реалізувати професійну компетентність за умови достатнього рівня володіння необхідними суспільно-комунікативними знаннями, вміннями й особистісними характеристиками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – М. : Высш. шк., 1981. – 240 с.

2. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / [сост. Ю. Бабанский]. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
3. Высоцкий С. В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения / С. В. Высоцкий // Наук. вісник Південноукраїнського держ. пед. ун. ім. К. Д. Ушинського : збірник наук. праць. – Одеса, 1999. – Вип. 8–9. – С. 90–94.
4. Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система: основы управления / И. Ф. Исаев. – Белград : Изд-во БГУ, 1997. – 145 с.
5. Кондрашов М. М. Педагогічно кероване освітнє середовище як умова формування професійної позиції студентів університету / М. М. Кондрашов // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2014. – Вип. 42. – Ч. 4. – С. 168–173.
6. Коновець С. В. Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва : монографія / С. В. Коновець. – Рівне : Волинські обереги, 2009. – 384 с.
7. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, І. В. Руденко. – Харків, 2006. – 256 с.
8. Назаренко Г. І. Організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Г. І. Назаренко. – Кривий Ріг, 2002. – 21 с.
9. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
10. Хижна О. П. Теоретико-методологічні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / О. П. Хижна. – Київ, 2008. – 557 с.

РЕЗЮМЕ

О. О. Красовская. Усовершенствование педагогических условий профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в отрасли художественного образования средствами инновационных технологий.

В статье отмечены и проанализированы педагогические условия профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в отрасли художественного образования средствами инновационных технологий. В ходе исследования выделены следующие педагогические условия: создание ситуаций рассуждения и успеха в аудиторной работе; стимулирование духовно-творческой самореализации студентов посредством художественно-педагогической деятельности; индивидуализация и дифференциация процесса обучения с применением технологий личностно ориентированного подхода, активных методов и форм; создание инновационной художественно-педагогической образовательной среды; развитие технологической компетентности преподавателей; обновление содержания художественного образования будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: педагогические условия, психолого-педагогические условия, организационно-педагогические условия, инновационные технологии, художественное образование.

SUMMARY

O. Krasovska. Improvement of pedagogical conditions of professional preparation of future teachers of primary school in the sphere of artistic education by means of innovative technologies.

In the article the pedagogical terms of professional preparation of future teachers of the primary school are marked and analysed in the sphere of artistic education by means of innovative technologies. Realization of pedagogical terms of professional preparation of

future teachers of primary school in the sphere of artistic education by means of innovative technologies has for an object: providing of organizational-pedagogical and psychological-pedagogical accompaniment of this process; perfection of the system of professional preparation of future specialists; determination of maintenance, organizational forms and methods of informative support of process of forming of readiness of a future teachers to professional activity in the conditions of general educational establishment. The pedagogical conditions of forming of readiness of future teachers of primary school to realization of tasks of artistic education we see in development of ability of the students of pedagogical faculties to participate actively and find out research position with the aim of walkthrough, comprehension and estimation of efficiency of study of artistic-pedagogical disciplines, forming of professional competences during pedagogical practice, attitude toward himself as to the figure-professional, in ability to modernize the process of studies of fine art, music and aesthetic education of primary school pupils.

During research next pedagogical conditions are distinguished: creation of situations of reasoning and success with audience work; stimulation of spiritually-creative self-realization of students through artistic-pedagogical activity; individualization and differentiation of process of educating with the use of technologies of the personality oriented approach, active methods and forms; creation of innovative artistic-pedagogical educational environment; development of technological competence of teachers; updating of maintenance of artistic education of future teachers of initial school. Introduction in the educational process of pedagogical institution of higher learning of the outlined pedagogical terms will assist preparation of future teacher of primary school in the sphere of artistic education by means of innovative technologies of studies, that will make him able consciously and creatively realize a professional competence at the sufficient level of possessing necessary public-communicative knowledge, abilities and personality descriptions.

Key words: *pedagogical conditions, psychological-pedagogical conditions, organizational-pedagogical conditions, innovative technologies, artistic education.*

УДК 373.315.0251026:51

С. А. Лисенко

Українська інженерно-педагогічна академія

ГРА ЯК МЕТОД АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З МАТЕМАТИКИ

У статті характеризуються особливості методу гри з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів у процесі вивчення математики. Схарактеризовано основні погляди науковців і педагогів на феномен гри в навчанні, описано основні напрями розгляду педагогічною наукою проблем, близьких до окресленої в статті.

Розкрито сутність поняття «активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів» і можливості гри до позитивної активізації мислинневих, емоційних, фізичних та інших процесів, зокрема, активізації й розвитку креативного та синергетичного мислення. Показано, що гра сприяє загальному розвитку особистості дитини, її духовності, комунікабельності.

Ключові слова: *гра, активізація, розвиток, математика, навчально-пізнавальна діяльність, початкова школа, синергетичне мислення.*

Постановка проблеми. Оскільки основу сучасного знаннево-інформаційного суспільства становлять не традиційно матеріальні, а знаннєві, інтелектуальні ресурси, – знання, організаційні чинники, інтелектуально-творчі здатності людей, їхня активність, ініціативність, – виникла потреба формувати творчих, діяльних, успішних, інтелектуально й духовно розвинених громадян України з перших років навчання [1, 4].

Разом із тим, психолого-педагогічні дослідження [9], проведені серед старших дошкільників і школярів початкової школи на пострадянському освітньому просторі, засвідчують зниження рівня їхньої навчально-пізнавальної активності, що виявляється в такому: знизилася енергійність дітей у цьому виді діяльності, рівень бажання активно діяти; зменшилася потреба дітей у сюжетно рольових іграх, що негативно впливає на розвиток мотиваційної та вольової сфери дитини; різко збільшується телевізійна й інтернетно-комп'ютерна ігрова залежність дітей, що приводить до зниження потреби у спілкуванні з однолітками та «живим» світом взагалі, гіпоактивності, зниження рівня життєво значимих інтересів, закладаються підвалини асоціалізації майбутнього громадянина; знижуються показники в таких діях дітей, які вимагають внутрішнього утримання правил, їх наслідування й оперування образами, у результаті чого нівелюється зацікавленість, уява та фантазія.

Сучасні науковці й педагоги-практики вбачають можливості подолання цих негативних проявів у молодших школярів у використанні методик і технологій розвивального навчання, освітньо-виховних інновацій, що базуються на активних та інтерактивних (зокрема, ігрових) формах, методах, засобах.

Аналіз актуальних досліджень. Вихідні ідеї теорії використання ігор у навчальному процесі були закладені у працях учених К. Бюлера, П. Блонського, М. Бірштейн, А. Валдона, Д. Д'юї, Д. Ельконіна, А. Макаренка, Ж. Піаже, С. Рубінштейна, А. Фромма та ін. Теоретико-методологічні засади використання ігрової діяльності в педагогічному процесі навчальних закладів різних ступенів і рівнів досліджували вчені В. Анісімова, А. Артемова, А. Вербицький, Р. Гуревич, А. Деркач, Л. Кабанова, А. Капська, А. Лопатіна, П. Підкасистий, В. Семенов Є. Смирнов, П. Щербань та ін. Проблеми методичної та дидактичної підготовки педагогів до використання ігрових методів у професійній діяльності вивчали О. Абдуліна, А. Алексюк, Л. Волкова, М. Воронка, С. Золотухіна, Л. Кондрашова, В. Мірошніченко, О. Парубок, А. Троцко та ін.

Незважаючи на значне підвищення інтересу до впровадження ігор у освіту, питанню використання ігор як методу активізації навчально-

пізнавальної діяльності учнів початкової школи з математики приділено недостатньо уваги.

Метою даної статті є розкриття особливостей використання ігор для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи у процесі вивчення математики.

Виклад основного матеріалу. Інтерес до гри, як до імітації певних функцій людської життєдіяльності, виник на ранніх стадіях розвитку цивілізації. Її роль і значення впродовж історії розширювалося, поглиблювалося та змінювалося від суто практичної підготовки дітей до трудової чи ремісничої діяльності до дидактичної, здоров'язбережувальної, розважальної та інших функцій. Так, часто народна гра виступала як психотерапевтична процедура, що дозволяла дитині піднятися над буденними реаліями життя, пізнати власний життєвий потенціал, запобігала формуванню в неї стереотипів сумніву, невіри у власні сили й недовіри до дорослих і світу в цілому. Ігрова діяльність у навчанні школярів початкової школи є послідовним і органічним продовженням процесу попереднього пізнання дітьми світу.

Аналіз наукової та довідникової літератури засвідчує, що до розуміння феномену «гра» є різні підходи, але ці відмінності не надто граничні. Так, «Сучасний тлумачний словник» за ред. В. Дубічинського визначає гру як «підпорядковане сукупності правил, певних умов заняття ...» [12, 210].

Про виключне значення гри у формуванні особистості свідчить психологічна теорія діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн), у якій ігрова діяльність поряд із трудовою та начальною визначається у якості найважливішого чиннику. Німецький психолог К. Гросс, який першим у кінці XIX ст. зробив спробу систематизації підходів до вивчення гри, називає ігри початковою школою поведінки.

А. Макаренко називав гру важливим педагогічним методом і зазначав, що між грою та роботою немає великої різниці, оскільки в обох процесах є не лише «робоче зусилля й зусилля думки», а й велика відповідальність. Він писав, що «гра має велике значення в житті дитини... Якою буде дитина в грі, такою вона буде й у праці, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається, передусім, у грі» [7].

Як стверджує Р. Жуков, сутність гри – у відображенні та зміні реальності, за якої діяльність трансформується у вигадану ситуацію, що сприяє розвитку здібностей людини адекватно відобразити, прагнути й уміти змінювати цю реальність [4, 23]. Таке визначення наближається до

усвідомлення гри як моделювання дійсності на основі абстрагування певних її сторін відповідно до поставленої мети.

Для молодших школярів, особливо першокласників, які протягом тривалого часу переживають складну адаптацію до нових умов навчання у школі, необхідно активно та свідомо використовувати ігри й ігрові ситуації. Це є обов'язковою педагогічною умовою для переведення дошкільника з постійної ігрової до навчальної діяльності, яка є значно регламентованою, алгоритмізованою та відповідальною, ніж гра. Часто ці вимоги й високий рівень відповідальності за результати навчання породжують у молодшого школяра тривожність, репресивність, знижують його активність, бажання вчитися, а інколи позбавляють дитину радощів життя.

Отже, гра для школяра початкової школи виступає необхідним елементом активізації його навчально-пізнавальної діяльності, без чого неможливо отримати успішних і позитивних результатів навчання. Як вважає Б. Єсіпов, активність – це свідоме, вольове, цілеспрямоване виконання розумової чи фізичної роботи, необхідної для оволодіння знаннями, уміннями, навичками, включаючи користування ними в подальшій навчальній і практичній роботі [3, 67]. На наш погляд, активізація навчально-пізнавальної діяльності учня – це підвищення рівня позитивної динаміки всіх психічних процесів дитини, що сприяє успішній результативності в навчанні.

У процесі гри активізуються мислення, пам'ять, уява. Гра сприяє поглибленню знань учнів про великий діапазон людських почуттів, емоцій, особливостей спілкування та здійснення трудових і розумових процесів. У грі діти усвідомлюють значення загальнолюдських цінностей, таких як добро, товарицькість, взаємоповага, взаємодопомога, прагнуть розкрити всі свої позитивні якості. С. Шмаков зазначає, що «ті діти, з яких на уроці й слова не витягнеш, у іграх активні. Вони можуть повернути хід гри так, що деякі відмінники тільки руками розведуть, їхні дії відзначаються глибиною мислення. Мислення сміливого, масштабного, нестандартного» [10], того, що в сучасній педагогіці називають креативним і нелінійним (синергетичним).

Синергетика, як вважає О. Робуль, – це наука, що займається вивченням процесів самоорганізації та виникнення, підтримування, стійкості й розпаду структур найрізноманітнішої природи [8]. Синергетичне мислення є основою прийняття швидких, ефективних, раціональних, оригінальних, оперативних рішень у процесі навчання [6]. Тому його розвиток, як один із шляхів активізації навчання, має стати одним з основних завдань вивчення математики в початковій школі. Саме у процесі гри на уроках математики в молодших школярів можуть бути закладені

такі основні характеристики синергетичного мислення, як: критичність; абстрактність і абстрагованість у поєднанні з умінням встановлювати взаємозв'язки між ідеальною моделлю й реальним процесом; логічна строгість, доказовість і аргументованість у поєднанні з готовністю розглядати альтернативну позицію; прагнення до дослідження сутності математичних понять і явищ; масштабність, орієнтація на виявлення глибинних зв'язків і взаємозалежностей у математичних завданнях у ході гри; різнобічність (підхід до проблеми з різних боків, готовність до об'єктивного аналізу точки зору опонента); готовність до вчинків у ситуації нестабільності, кризи, конфлікту, коли потрібно досліджувати спектр можливих наслідків дій; доповнюваність (єдність свідомого й підсвідомого, розумного й емоційного, раціонального та інтуїтивного) [5].

На думку С. Гончаренка, ще у школі потрібно закладати основи синергетичного мислення засобами природничих дисциплін, насамперед, математики. Типи завдань, сформульованих цим визначним українським ученим, що націлені на формування перерахованих вище властивостей синергетичного мислення, можна органічно поєднати з різними видами ігор на уроках математики. Це такі завдання:

- конструювання логічно грамотних визначень, суджень (властивостей, ознак, характеристичних властивостей, необхідних і достатніх умов), умовисновків, їх правильне використання;
- встановлення відношень між поняттями, використання родових відношень. Проведення поділу (класифікація) й узагальнення поняття;
- проведення аргументації (доведення) своєї точки зору. Вичленення з готового тексту вихідних положень, зв'язків між ними, які встановлюються автором, і висновків, які розробляються на основі цього, їхня оцінка з позицій логічності й переконливості;
- виявлення різних неточностей і помилок, їхня оцінка. Проведення спростування. Виявлення причин допущених помилок;
- аналіз і зіставлення різних точок зору. Їхня оцінка щодо обґрунтованості, переконливості й послідовності;
- аналіз поставленого завдання: перебирання різних комбінацій, які задовольняють завдання, систематизація та знаходження закономірностей;
- моделювання різних варіантів розвитку подій, їх зіставлення й рішення;
- переведення завдань зі звичайної мови на аналітичну, побудову математичних моделей і робота з ними [2].

Педагоги початкової школи можуть скористатися широким діапазоном видів ігор на основі узагальненої класифікації ігор, здійснену харківськими науковцями:

– за часом проведення: без обмеження часу; з обмеженням часу; ігри в реальному часі; ігри, що проходять у стислому часі;

– за правилами проведення: ігри за жорсткими правилами; ігри за вільними правилами;

– за кінцевою метою: навчальні, спрямовані на появу нових знань, закріплення вмінь і формування певних якостей; констатуючі, спрямовані на фіксацію певних досягнень; пошукові, спрямовані на виявлення проблем і пошук шляхів їх вирішення;

– за методологією проведення: лункові ігри; рольові ігри: ігри; групові дискусії; імітаційні ігри, які створюють в учасників уявлення про те, як слід було б діяти в певних умовах; організаційно-діяльнісні ігри, які не мають жорстких правил і спрямовані на вирішення міждисциплінарних проблем через активізацію роботи учасників; емоційно-діяльнісні ігри, які імітують конкурентні або залежні відносини, розкривають особистий потенціал; інноваційні ігри, які формують інноваційне мислення учасників, спрямовані на пошук інноваційних ідей у традиційній системі дій; ансамблеві ігри, які формують управлінське мислення в учасників і спрямовані на вирішення конкретних проблем; комбіновані інтерактивно-діяльнісні стратегічні ігри, які пролонговано імітують реальний розвиток ситуації та спрямовані на колективне конструювання майбутнього [11, 8–9].

Не тільки видове розмаїття ігор створює широкі можливості для їхнього оптимального вибору та застосування, але й можливості математики як навчального предмета створюють додаткові ресурси для використання ігрової діяльності. До системи ігор, які можна використовувати в навчанні математиці, можна ввести такі: математичні кросворди, шаради, парадокси, фокуси; ігри-інсценування історико-математичних і розважальних задач з наступним їх рішенням; «заміщення» вчителя на уроці, що включає підготовку учнем певної інформації для пояснення нового матеріалу; математичні конкурси, турніри, КВК, вікторини, різні змагання; елементи кейс-методу, робота в групах, дискусії, презентації групами рішення різних завдань із рольовим інсценуванням, «мозковий штурм», «брейн-ринг» та ін.

Ще більші можливості для використання ігор має позакласна робота з математики: гурткова діяльність, яка може використовувати всі перелічені вище та інші ігри, проведення «Тижнів математики», випуск математичних стіннівок і використання Інтернет-ресурсів і комп'ютерної техніки для

створення різних математичних ігрових продуктів як самостійно учнями, так і спільно з педагогами, батьками. Педагогічний пошук щодо наповнення відомих навчальних ігор новим змістом, поєднання їх з іншими формами, методами й засобами навчання має відбуватися систематично та творчо, що й буде створювати основу активності дітей у навчанні.

Підготовка й проведення ігор передбачає використання всіх видів дидактичних методів, поширених у початковій школі: пояснювально-ілюстративного, репродуктивного, проблемного, частково-пошукового та дотримання дидактичних принципів і таких методичних вимог:

- 1) гра повинна бути або логічним продовженням, або завершенням конкретної теми, або практичним доповненням до вивчення математики в цілому;
- 2) чітке формулювання мети, завдань, умов і правил гри відповідно до вікових і навчальних можливостей молодших школярів;
- 3) ретельна підготовка навчально-методичної документації, інших засобів;
- 4) чітка організація та постійний контроль за ходом гри;
- 5) створення атмосфери пошуку й невимушеності, а також співробітництва з усіма учасниками гри;
- 6) націленість на самовираження, відсутність побоювання допустити помилку, доброзичливе ставлення до суперників чи інших учасників;
- 7) створення ситуації успіху, задоволеності від гри, формування вмінь радіти не лише своїм перемогам, а й успіхам іншим;
- 8) системність, доцільність і різноманітність у використанні ігор.

Систематичне використання гри та ігрових ситуацій у процесі вивчення математики дає змогу позитивно впливати на активізацію інтересу молодших школярів до вивчення цього предмета, викликати та закріплювати вищі емоції та почуття, розвивати духовні, інтелектуальні й інші цінності, відчувати радість і захоплення від гри, робити черговий значний крок у формуванні особистості дитини.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Гра у навчанні молодших школярів має велике значення, бо є найбільш органічним шляхом пізнання, пов'язаним із попередньою життєдіяльністю дітей. Організаційно-методичні та дидактичні особливості різних видів гри сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів у процесі вивчення математики, насамперед, з метою формування актуального на даний час креативного й синергетичного мислення.

Успішна активізація учнів у навчанні математиці в урочній і позакласній діяльності шляхом використання різних ігор вимагає дотримання

дидактичних принципів і певних методичних вимог, системного творчого пошуку педагогів щодо збагачення змісту ігор, можливостей поєднання їх з іншими формами, методами й засобами навчання. Саме в цьому напрямі слід продовжувати подальше дослідження даної проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти в Україні // Освіта України. – 2002. – № 33 (329), 22 квітня. – С. 4–5.
2. Гончаренко С. У. Формування нелінійного (синергетичного) мислення учнів / С. У. Гончаренко // Професійно-технічна освіта України. – 2012. – № 2. – С. 3–7.
3. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 239 с.
4. Жуков Р. Ф. Активные методы обучения при повышении квалификации на судостроительных предприятиях / Р. Ф. Жуков. – Л. : ИПКСП, 1980. – 85 с.
5. Зорина Л. Я. Взаимопроникновение естественной и гуманитарной компонент как один из ведущих показателей качества образования / Л. Я. Зорина // Синергетика и образование : сб. науч. статей. – М. : Изд-во «Гнозис», 1997. – С. 187–195.
6. Лисенко С. А. Развитие синергетического мышления в коммуникативной подготовке майбутніх інженерів-педагогів / С. А. Лисенко, А. С. Силка // Зб. наук. праць Бердянського держ. пед. ун-ту (Педагогічні науки). – Бердянськ : СДПУ, 2013. – № 3. – С. 59–64.
7. Макаренко А. С. Книга для батьків / А. С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1980. – 328 с.
8. Робуль О. М. Синергетика – глобальна інтегральна загальнонаукова методологія / О. М. Робуль // Глобалізм глазами современника: блеск и нищета феномена : материалы докладов и выступлений участников Международной научно-теоретической конференции (26–27 сентября 2002 года). – Сумы, 2002. – С. 74–76.
9. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн // Проблемы современного образования. – 2010. – № 2. – С. 5–12.
10. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры : монография / С. А. Шмаков. – М. : Новая школа, 1994. – 235 с.
11. Інноваційні технології навчання в діяльності інженера-педагога : навч. посібник для інженерів-педагогів : у 2 ч. / [Коваленко О. Е., Штефан Л. В., Лисенко С. А. та ін.] ; за ред. О. Е. Коваленко, Л. В. Штефан. – Х. : Вид-во ТОВ «Цифрова друкарня № 1», 2013. – Ч. 1 : Теоретичні основи. – 195 с.
12. Сучасний тлумачний словник української мови: 65 000 слів / за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. – Х. : ВД «ШКОЛА», 2006. – 1008 с.

РЕЗЮМЕ

С. А. Лисенко. Игра как метод активизации учебно-познавательной деятельности учеников начальной школы по математике.

В статье характеризуются особенности метода игры с целью активизации учебно-познавательной деятельности младших школьников в процессе изучения математики. Представлены основные взгляды ученых и педагогов на феномен игры в обучении, описаны основные направления изучения педагогической наукой проблем, близких к очерченной в статье. Раскрыта сущность понятия «активизация учебно-познавательной деятельности учеников» и возможности игры в положительной активизации мыслительных, эмоциональных, физических и других процессов, в частности, активизации и развития креативного и синергетического мышления.

Ключевые слова: *игра, активизация, развитие, математика, учебно-познавательная деятельность, начальная школа, синергетическое мышление.*

SUMMARY

S. Lysenko. Game as a method of activation educational and cognitive activities of elementary school students in mathematics.

In spite of increased interest in pedagogy to use different kinds of didactic games in the educational process, problem of using games in order to activation younger schoolchildren in the study of mathematics is still poorly studied and actual.

The article gives a brief retrospective of the emergence and development of the game, reveals the essence of the concept of «game». The theoretical features of the method of didactic games in order to activation educational and cognitive activity of younger schoolchildren in the process of studying mathematics are characterized. The basic ideas of scientists and pedagogues on the phenomenon of game in learning are presented, the main directions of studying science pedagogical problems of using different types of educational games in the educational process are described. It is shown that the game in elementary school is a necessary element of learning because it connects predominantly gaming activities preschooler to rather difficult learning activities and provides their succession.

The essence of the concept of «activation educational and cognitive activity of the students» and the possibility of game to positive activation of intellectual, emotional, physical and other processes, in particular activation and development of creative and nonlinear (synergistic) thinking is discovered. The primary features of synergistic thinking are shown, main types of tasks in mathematics are given, which, as a well-known Ukrainian scientist S. Goncharenko says, contribute to the development of this kind of thinking of younger schoolchildren.

It is shown that game also contributes to the overall development of the child's personality, spirituality, creates and develops the skills of cooperation, teamwork, initiative, communication skills and organization of common activities, general sociability and openness of the child.

The basic organizational and methodological features of the game are characterized – the classification of its varieties, their main characteristics, conditions of use, and also the approximate list of games for their use at fixed and extracurricular activities in mathematics.

It is shown the necessity of a systematic games using of elementary school teachers, the necessity for creative pedagogical search in order to enrich their content, possibilities of combining with other forms, methods and means of teaching. Further research in this direction, in our opinion, there are quite promising.

Key words: *game, activation, development, mathematics, educational and cognitive activities, elementary school, synergistic thinking.*

УДК 378.147:37.011.3-051:316.77:159.98

Л. В. Семенова

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті обговорюється проблема формування професійної компетентності майбутніх педагогів. Визначається сутність феномену «компетенція», виділені складові комунікативної компетентності педагога як основного фактора

успішності професійної діяльності. Соціально-психологічний тренінг представлений як форма активного навчання, який, з одного боку, сприяє придбанню й закріпленню психологічних знань, а, з іншого, – створює умови для саморозкриття його учасників і пошуку ними способів вирішення соціально- психологічних проблем.

Ключові слова: *компетенція, комунікативна компетентність, ігровий метод, психологічна гра, соціально-психологічний тренінг, інтерактивне навчання, педагогічне спілкування, прийоми діалогізації.*

Постановка проблеми. Культурний простір ХХІ ст., у якому визначальне місце буде займати становлення нової освітньої парадигми, бачиться як всесвітній інтеграційний процес. У межах його формату будуть переплітатися тенденції різних культур, зможуть взаємодіяти багатогранні прояви різнобічних культурних практик, освітніх програм, духовно-творчих досвідів.

Активне використання інтерактивних форм навчання майбутніх фахівців сприяє не тільки професійному зростанню, формуванню компетенції, але й є глибинним поштовхом до самоосвіти.

Термін «компетенція» сьогодні широко використовується там, де йдеться про навчання та виховання. На думку деяких науковців (В. Кальней, С. Шишов та ін.), компетенція – це загальна здібність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, набутих у навчанні. Компетенція не може зводитися до знань, навичок. Бути компетентним не означає бути вченим або освіченим [6].

Комунікативна компетенція педагога – поняття комплексне. Комунікативна компетенція, спираючись на мовну та мовленнєву компетенції, забезпечує спілкування в конкретних ситуаціях. Формування комунікативної компетенції педагога спрямоване на виховання культури мовленнєвого спілкування. Прикінцевою метою є формування ефективної взаємодії педагога як із дітьми, так і з дорослими [2, 3].

Формуванню комунікативної компетентності педагога як найважливішого компонента особистості фахівця в системі «людина – людина» присвячена низка психолого-педагогічних праць (С. Борисенко, В. Валантинас, Л. Виговська, Т. Гаврилова, А. Штеймец). Розгляд поняття дає змогу не тільки розширити й поглибити знання потенціалу особистості педагога, його соціально-духовного розвитку, а й дати новий поштовх до вирішення низки гострих сучасних проблем: гуманізації освіти та суспільства в цілому; формування в педагога світогляду як основного критерію професійної придатності до педагогічної діяльності; психодіагностики, психопрофілактики, психокорекції емоційного стану педагога, що визначає якісні особливості його активності; стиля управлінської діяльності керівника навчального закладу [3; 4; 5].

Метою даної статті є висвітлення особливостей соціально-психологічного тренінгу як засобу формування комунікативної компетентності майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу. В умовах підготовки педагогів серед низки інших методів все більшого визнання набуває соціально-психологічний тренінг. Він дає змогу поєднувати теорію з практикою, має яскраво виражений тренувальний характер, дозволяє розширювати арсенал вправ, спрямованих на творче професійне самовдосконалення.

Соціально-психологічний тренінг, на відміну від інших інтерактивних форм навчання, стає таким лише тоді, коли набуває чітко вираженого творчого характеру, базується на моделюванні процесу спілкування. Тому саме використання соціально-психологічного тренінгу в процесі підготовки майбутніх педагогів визначено нами як важливу педагогічну умову формування комунікативної компетентності педагога [1].

Спинивши увагу на соціально-психологічному тренінгу як різновиді ігрового методу, ми визначили, що він має низку характерологічних ознак. Це відносна нестандартність модельованих умов і способів розвитку ситуації: поєднання в структурі гри основних (соціально обумовлених) та допоміжних (особистісно обумовлених) ролей при переважанні останніх; спрямованість на творчий розвиток, оволодіння професійними вміннями: гармонійний вплив на компоненти комунікативної компетентності особистості.

Ми припускаємо, що соціально-психологічний тренінг є формою активного навчання, метою якого є передача психологічних знань, а також розвиток відповідних умінь та навичок; є методом створення умов для саморозкриття учасників та самостійного пошуку ними способів рішення соціально-психологічних проблем.

У діагностичній частині нашого дослідження були використані методики, що частково характеризують комунікативний компонент діяльності студентів.

При оцінюванні професійних умінь студентів ми користувались класифікацією професійних умінь учителя, яка включає як специфічно професійні (гностичні, проектувальні, конструктивні та організаторські), так і неспецифічні (комунікативні) вміння.

Нами було розроблено чотири блоки діагностичних завдань, спрямованих на вивчення кожної групи вмінь.

Аналіз отриманих результатів засвідчує, що формування професійних комунікативних умінь педагога в умовах вищої школи залишається однією із найсуттєвіших проблем.

При цьому слід урахувати ту особливість педагогічного спілкування, що воно є діяльністю, яка перебуває під впливом трьох факторів: законів мови, цілей педагогічної праці й особистісного стилю спілкування кожного педагога.

Очевидно, що високий рівень знання методик, комплексу психолого-педагогічних знань далеко не завжди допомагає студенту оптимально вирішити проблеми взаємодії з оточуючими, батьками, однолітками, дітьми й педагогами.

У процесі організації навчання ми визначили основні вихідні завдання:

- розвиток у студентів здатності до взаємодії з оточуючими людьми;
- розвиток почуття прийняття всього того, що трапляється;
- отримання радості від суспільної діяльності.

Для реалізації цих завдань нами були організовані заняття студентського тренінгового клубу. Робота клубу проводилась у формі лекцій-діалогів, практикумів і тренінгів за наступним планом:

1. Роль спілкування в житті людини, його основні сторони.
2. Обмін інформацією – основа людського спілкування, шляхи отримання інформації.
3. Способи передачі інформації.
4. Взаємодія людей у спілкуванні.
5. Що означає «домовитися».
6. Пошук загального розвитку.
7. Методика проведення дискусій.
8. Довіра – основа взаємодії.
9. Мистецтво бути собою.
10. Мистецтво бути іншим.
11. Золоте правило спілкування: «Чини з іншими так...».

Заняття будувалися таким чином, що кожний учасник «проживав» різні ситуації, визначаючи свої здібності до лідерства, до підтримки, до творчості, впевненості, вміння відстоювати свою позицію тощо. Більшість занять проводилося в ігровій формі. Саме такий вид проведення дозволив студентам відчувати себе вільно в умовно-імпровізованій ситуації. Нами використовувались ігри та вправи, які необхідні для здійснення гармонійного впливу на комунікативні вміння майбутнього педагога: ігри-драматизації; ділові ігри; рольові ігри; вправи на зчитування підтексту мовлення й режисуру його відтворення; вправи, спрямовані на комунікативне взаємозбагачення студентів; вправи, спрямовані на корекцію загальнокультурних умінь; ігрове моделювання фрагментів педагогічного спілкування та їхнє варіювання у

змінних умовах; ігрове моделювання педагогічного спілкування з метою відпрацювання навичок педагогічної рефлексії; ігрові вправи, призначені для психологічної підготовки студентів до гри.

У процесі проведення соціально-психологічного тренінгу студентів навчали основним прийомам оптимізації взаєморозуміння – прийомам діалогізації.

До прийомів діалогізації ми віднесли такі:

1) лінгвістичні, що включають:

- а) звертання, особові займенники та дієслова у першій особі множини;
- б) відповідні синтаксичні структури, що імітують репліки діалогу;
- в) складнопідрядні речення, не переобтяжені надмірною кількістю підрядних, щоб у наявності була модель роздуму, аналізу, проте не надто ускладнена для сприйняття її на слух;

2) прийоми інтелектуального спрямування:

- а) застосування ходу «запитання – відповідь»;
- б) постановка риторичних запитань;
- в) створення проблемних ситуацій;

3) прийоми емоційного спрямування включають:

- а) словесне малювання;
- б) словесне моделювання (свого роду гру, дійовими особами в якій нібито є слухачі, але вони насправді не діють таким чином, який їм приписується мовцем);
- в) нестандартні підходи до організації мовлення, як-от інверсія, включення до мовлення цитат, афоризмів, віршованих фрагментів, порушення логіки, викладу з метою акцентування уваги на певній обставині тощо;
- г) гумор;
- д) апеляція до досвіду присутніх і власного;
- е) презентація власних суджень;
- є) включення до розповіді цікавих фактів, ліричних відступів та інших моментів, які, не будучи безпосередньо обумовлені вимогами навчальних програм, виховних планів тощо, сприяють ефективності їх виконання;
- ж) висловлення припущень щодо внутрішнього світу партнерів у спілкуванні чи інших осіб, їхнього минулого і майбутнього.

При проведенні експериментального навчання ігровий матеріал був розподілений нами на три блоки: *інформаційний, інтерактивний, перцептивний*.

Мета першого ігрового блоку реалізується в знайомстві учасників з основними прийомами щодо обміну інформацією, у формуванні вміння її обробляти.

Усі ігри, включені до інформативного блоку, є інтегративними, хоча й пов'язані з якою-небудь певною стороною: одержання інформації, збереження, відтворення й передача.

Коротка характеристика кожної зі сторін.

1. Психологи виділяють два основних шляхи одержання інформації: за допомогою органів почуттів (зір, слух, нюх, дотик, смак); і за допомогою умовиводів. Часто два ці шляхи зливаються в одне ціле, що необхідно для вирішення якого-небудь завдання.

2. Під збереженням інформації, насамперед, розуміється вміння утримувати отриману інформацію. У процес збереження й переробки інформації включаються все компоненти пізнання: сприйняття, пам'ять, уява, мислення.

Розрізняють пасивне й активне збереження. У першому випадку інформація відтворюється в первісному виді, тобто в тому, у якому вона була отримана. При активному збереженні інформації «текст» піддається певним змінам (підключення образних, асоціативної сфер мислення тощо).

3. Успішне відтворення й передача інформації залежить від тих засобів, якими користуються люди, включені у процес спілкування. До таких засобів обміну інформацією відносять мову, лист, жести, міміку й пантоміміку, парата екстралінгвістичні системи (інтонація, немовні вкраплення в мову, наприклад, паузи) і навіть систему організації простору спілкування (комфортність, ступінь довіри тощо).

Ігри інтерактивного блоку (ігри на взаємодію відрізняються від попередніх, насамперед, тим, що розвиток групової активності засновано на визначенні місця кожного члена трупі в тій або іншій ситуації, на заохоченні пошуку проблемного рішення, на знаходженні нових шляхів для співробітництва, на вмінні довіряти й довірятися. Все це в сукупності розвиває в людині здатність орієнтуватися в новій обстановці, оптимізує мовні вміння.

Ці ігри, включені до соціально-психологічного тренінгу, допомагають майбутнім педагогам:

- краще довідатися про себе самого, зрозуміти свою відмінність від інших;

- знайти й зміцнити нові кошти й шляхи для взаємної підтримки людей у груповій взаємодії (підтримуючі слова й невербальні форми спілкування, пропозиція ситуацій, у яких люди не бояться виявити себе, мають можливість виглядати так, як хочеться самій людині тощо);
- розвивати такі здатності, які одночасно вчать і лідируючій ролі й ролі рядового учасника в ситуаціях групового рішення;
- розвивати здатність до відкритої взаємодії з миром, зберігаючи при цьому свою індивідуальність.

Ігри перцептивного блоку побудовані на формуванні образу іншої людини, вмінні прийняти правильне мовленнєве рішення в ситуації взаємодії. Крім того, під час застосування ігор цього блоку вирішувалися завдання:

- розвивати повагу й самоповагу;
- переборювати внутрішнє занепокоєння;
- учитися підтримувати один одного;
- уміти довіряти й довірятися;
- процвітати без суперництва.

Наше дослідження показало, що ефективність застосування соціально-психологічного тренінгу з метою формування комунікативної компетентності забезпечується врахуванням психологічних (наявність творчих, гуманних стосунків у навчальній групі), особистісних (відповідна спрямованість особистості тих, хто навчається) та методичних факторів.

Ми довели експериментальним шляхом, що значення соціально-психологічного тренінгу за умови його органічного включення до системи підготовки педагога полягає в послідовній орієнтації студентів на вдосконалення власної комунікативної діяльності як на компонент творчого професійного самовдосконалення – найсуттєвішої передумови професійного зростання педагога. Отже, його застосування в практиці вузівського викладання заслуговує на увагу методистів, теоретиків і практиків, які вивчають сьгодні перспективи гуманізації освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гипиус С. В. Гимнастика чувств: Тренинг творческой психотехники / С. В. Гипиус. – М. – Л. : Просвещение, 2007.
2. Каминская М. В. Активизация личностных регуляторов профессионального роста учителя в условиях гуманизации образования / М. В. Каминская. – Иваново, 2005.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2003. – 172 с.
4. Мороз А. Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація : навч. посіб. / А. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпченко. – К., 1997. – 166 с.

5. Рыданова И. И. Педагогика сотрудничества: сущность, принципы / И. И. Рыданова. – Минск : Знание, 1992.

6. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1997. – С. 11.

РЕЗЮМЕ

Л. В. Семенова. Социально-психологический тренинг как средство формирования коммуникативной компетентности будущего педагога.

В статье обсуждается проблема формирования профессиональной компетентности будущих педагогов. Определяется сущность феномена «компетенция», выделены составляющие коммуникативной компетентности педагога как основного фактора успешности профессиональной деятельности. Социально-психологический тренинг представлен как форма активного обучения, который, с одной стороны, способствует приобретению и закреплению психологических знаний, а, с другой, – создает условия для самораскрытия его участников и поиска ими способов решения социально-психологических проблем.

Ключевые слова: компетенция, коммуникативная компетентность, игровой метод, психологическая игра, социально-психологический тренинг, интерактивное обучение, педагогическое общение, приемы диалогизации.

SUMMARY

L. Semenova. Social-psychological training as a method of formation of communicative competence of a future teacher.

In this article we discuss the problem of formation of professional competence of future teachers. Here in the point of the «competence» phenomenon is determined, as well as constituents of teacher's communicative competence as the main factor of successful professional activity are identified.

Communicative competence of the teacher is a complex notion. Being based on language and speech competence, communicative competence ensures communication in specific situations. The formation of teacher's communicative competence is aimed at training of conversation culture. The final aim is to develop an effective cooperation between the teacher and children, as well as between the teacher and adults.

Under the conditions of teacher training, among a number of other methods, social-psychological training is gaining recognition. It allows to combine theory and practice, it is notable for pronounced training nature and allows to expand the arsenal of exercises aimed at creative professional self-improvement.

Social-psychological training, unlike other interactive forms of education, is based on the communication process modeling. Therefore, the use of social-psychological training in the process of future teacher training is defined as an important pedagogical condition of teacher's communicative competence formation.

Our research showed that the efficiency of using social-psychological training, in order to develop communicative competence, is provided by taking into account following factors: psychological (presence of creative and humane relationships in the study group), personal (students' responsible personality orientation) and methodological ones.

We have proved that the importance of social-psychological training, under condition of its seamless integration to the teacher training system, consists in the consecutive orientation of students to improve their communicative activity as a component of creative professional self-improvement that is the most significant prerequisite of teacher professional development. Hence, its application in the practice of university teaching deserves attention of methodologists, theorists and practitioners, who nowadays are studying humanization of education in Ukraine.

Key words: *competence, communicative, gaming method, psychological game, social-psychological training, interactive learning, pedagogical communication, dialogization techniques.*

УДК 378.008 + 811.161.2

І. А. Хижняк

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У РУСЛІ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ТЕНДЕНЦІЙ СУЧАСНОСТІ

У статті підкреслюється актуальність соціокультурного підходу до формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи згідно з освітніми інноваціями сучасності. Автор проводить аналіз основних понять соціокультурного підходу до лінгводидактичної підготовки студентів, описує шляхи комплексного формування соціокультурної та лінгводидактичної компетентностей випускника педагогічного ВНЗ, що в кінцевому результаті втілюються в лінгводидактичній культурі майбутнього вчителя початкової школи, наголошує на винятковій ролі в цьому процесі якісного соціокультурного середовища вишу, яке передбачає дотримання соціокультурних вимог до професійної підготовки, більшу частину якої для вчителя початкової школи становить лінгводидактична фахова підготовка.

Ключові слова: *лінгводидактична підготовка, лінгводидактична компетентність, лінгводидактична культура, соціокультурний підхід, соціокультурне середовище, соціокультурна компетентність, ВНЗ, учитель початкової школи.*

Постановка проблеми. У змісті основних світових і державних документів, що окреслюють перспективи й указують найближчі напрями розвитку української педагогічної освіти («Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004 р.), «Концепція наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України» (2009 р.), «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010 р.), Педагогічна Конституція Європи (2013 р.), «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.), галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013 р.) тощо), указується на необхідність підготовки педагогічного працівника нового типу, який мав би достатній рівень загальної та фахової підготовки для гідної праці в нових і постійно змінюваних соціокультурних умовах професійної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. О. Пономарьов характеризує сучасні соціокультурні умови професійної діяльності як «сукупність взаємопов'язаних економічних, ідеологічних (політичних), технологічних, соціальних і культурних чинників інноваційного розвитку суспільства, які

визначають можливість впливу системи професійної освіти, що розвивається, на соціальні процеси» [10, 10].

Із цього приводу у «Білій книзі освіти України» (2009 р.) провідні вітчизняні науковці (І. Бурда, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, О. Ляшенко, В. Мадзігон, С. Максименко, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.) зауважують: «Сьогодні, на початку третього тисячоліття, Україна впритул підійшла до трансформаційної межі, коли пульс змін відчувається як ніколи. Відбувається зміна соціокультурних очікувань, мислення і способу буття, що безпосередньо віддзеркалюється в організації, функціонуванні й розвитку системи освіти. У цих умовах суспільні виклики і загрози як глобальні, так і локальні, передусім відображаються в системі освіти, яка втім виявляється найбільш стійкою і стабільною серед існуючих соціальних систем» [2, 180].

Характеризуючи вплив сучасних соціокультурних чинників та тенденцій на розвиток вищої освіти, О. Жук та С. Сіренко конкретизують їх, установлюючи досить прозорі паралелі, наприклад: прискорення темпів науково-технічного прогресу, розширення світової інформаційної системи, динаміка ринку праці вимагають закономірного вдосконалення професійної підготовки студентів із метою формування в них умінь здійснювати пошук та опрацьовувати інформацію, розробляти проекти діяльності щодо вирішення соціально-економічних завдань і відповідно ведуть за собою оновлення стандартів вищої освіти, розробку моделі випускника на основі компетентнісного підходу; наближення навчальної діяльності до професійної (реорганізація практик, інтерактивні методи навчання тощо); навчання студентів основ інформаційних технологій тощо [7].

Метою даної статті є висвітлення особливостей лінгводидактичної підготовки вчителя початкових класів у руслі соціокультурних тенденцій сучасності.

Виклад основного матеріалу. На основі ґрунтовного аналізу дослідники об'єднують соціокультурні чинники у дві великі групи: позаосвітні – загальновідомі суспільні процеси, деякі приклади яких наведено вище; освітні, притаманні власне цій системі. Найбільш вагомими з останніх, на нашу думку, виступають інтернаціоналізація, інформатизація вищої освіти й розробка концепції безперервної педагогічної освіти, що відповідно актуалізують потребу створення єдиного освітнього простору (уведення двоступеневої підготовки фахівців, кредитно-модульної системи навчання, вживання заходів щодо контролю якості фахової освіти тощо); обґрунтування нової ідеології вищої освіти, її інформатизацію, розробку

ресурсного забезпечення дистанційної освіти (виховання патріота своєї країни, створення навчальних комп'ютерних програм, електронних курсів, збільшення обсягу самостійної роботи тощо); багаторівневу структурування професійної освіти (двоступенева підготовка фахівців, розвиток систем післядипломної освіти, підвищення кваліфікації, перепідготовки кадрів і тощо) [7].

Ці інновації вимагають швидкого реагування з боку педагогічних ВНЗ шляхом вироблення й запровадження нової навчально-виховної парадигми, що має позначитися на кінцевому «продукті» – майбутньому педагогові, під час підготовки якого важливу роль відіграють соціокультурні характеристики.

Таке зміщення акцентів у підготовці майбутнього вчителя не є виключним лише для нашої країни, що засвідчують результати наукових пошуків О. Семеног. Аналізуючи інноваційні тенденції освітніх систем зарубіжних країн, дослідниця зазначає, що нині в цих країнах поширюється концепція формування вчителя-словесника, готового працювати у прагматично-інформаційному суспільстві, наявна тенденція до збереження національних виховних традицій, зростає авторитет культуромовної особистості, пріоритетного значення набуває розвиток творчої індивідуальності студента тощо. Спираючись на ці узагальнення, О. Семеног указує на аналогічно назрілу необхідність якісного збагачення змісту складових системи професійної підготовки майбутніх учителів в Україні, проте з урахуванням власних національно-освітніх традицій [11].

В. Бондаренко обґрунтовує необхідність соціокультурної фахової підготовки майбутнього вчителя ще й таким чином: «Такого підходу до вищої освіти вимагає час, це пов'язано з тим, що ринкові умови, в яких ми всі сьогодні живемо та працюємо, при всіх їхніх перевагах, не здатні провести оцінку всього, тобто перевести і працю, і культуру людського спілкування в грошовий еквівалент» [3, 2]. Науковець особливо наголошує на необхідності формування моральної особистості випускника педагогічного вишу, її розвитку згідно з законами природи й суспільства, адже там, де відбувається жорстка конкуренція та швидкі технологічні зміни, окрім професійного розвитку, обов'язковим є розвиток соціокультурний. При цьому важливими складниками соціокультурної підготовки майбутніх учителів В. Бондаренко вважає виховання ініціативи, культурно-психологічної мобільності та прагнення до особистого успіху як форми самореалізації й творчої самовіддачі особистості.

Поряд з іншими ланками професійної педагогічної освіти не виключено із цих інноваційних процесів і лінгводидактичну підготовку майбутніх фахівців початкової школи. Сучасні українські науковці, серед яких В. Бадер, Н. Бібік,

І. Богданова, М. Вашуленко, А. Коломієць, Л. Петухова, Н. Побірченко, О. Савченко, О. Співаковський, О. Хорошковська та ін., указують, що сьогодні, як ніколи раніше, зросли вимоги до загальнокультурного і професійного рівня вчителя початкових класів. Це відбувається також у зв'язку із загальним підвищенням рівня науковості всіх сфер громадського життя, зокрема й освітніх процесів, що виявляється в значному зростанні обсягу, збільшенні глибини та інтелектуалізації знань.

Вочевидь, що, поряд з іншими вимогами до лінгводидактичного фахового становлення вчителя початкової школи, сучасне суспільство потребує його ґрунтовної соціокультурної підготовки, яка забезпечить у подальшому, по-перше, його власну професійну адаптацію, конкурентоспроможність, фахову самореалізацію, по-друге, – сприятиме практичному втіленню соціокультурної змістової лінії навчання мови й мовлення у плані урізноманітнення форм і засобів професійного спілкування, по-третє, стане підвалиною відпрацювання соціокультурної компетентності його майбутніх учнів.

А. Коломієць наголошує, що сучасний учитель має вбачати в молодшому школяреві динамічний суб'єкт, у якого постійно змінюється психіка, мислення, поведінка, життєві цінності, а позиція переорієнтовується з одержаних оцінок на рівень засвоєних знань, на їх практичність, на власну конкурентоздатність, адже нинішні учні вже від початкових класів розуміють, що комплексні знання стали «третьою соціальною силою» після багатства та влади і дають людині можливість посісти відповідне місце в суспільстві [8].

Проводячи теоретичний аналіз підготовки вчителя сучасної початкової школи, О. Побірченко серед вимог суспільства до цього процесу виокремлює такі: формування вчителя з інноваційним типом мислення, культури й поведінки; становлення особистості вчителя, яка «характеризується моральною та громадянською стійкістю, патріотизмом, здатна залишатися самостійним і свідомо діючим індивідом у багатоманітному переплетінні зв'язків і впливів інформаційних потоків»; коригування педагогічної культури майбутнього вчителя відповідно до соціокультурних умов сучасності [9].

Відтак безумовна необхідність соціокультурного підходу до підготовки майбутніх фахівців початкової освіти вимагає більш докладного розгляду ключових понять цього напрямку: «соціокультурна компетентність/компетенція» та «соціокультурне середовище».

Феномен соціокультурної компетентності вчителя досить широко розглядають вітчизняні та зарубіжні представники різних галузей науки (В. Бадер, З. Бакум, М. Бахтін, О. Бирюк, Н. Білоцерківська, В. Бондаренко,

О. Волошина, О. Горошкіна, Л. Гришкова, О. Гуренко, О. Жук, І. Закір'янова, В. Кремень, Т. Колодько, В. Кравцов, Ю. Лебеденко, Н. Муравйова, І. Нечитайло, О. Подольська, О. Побірченко, О. Пономарьов, О. Семенов, С. Сіренко, Л. Смірнова, Л. Скуратівський, О. Усик, І. Цєпова, Г. Шелехова, М. Шиловська та ін.), і на сьогодні його представлено двома основними підходами до тлумачення.

Дослідники в галузі лінгводидактичних наук характеризують соціокультурну компетентність/компетенцію як важливу складову частину ключової особистісної компетентності – комунікативної, а також наголошують на важливості реалізації соціокультурного підходу до навчання мови й мовлення (В.Бадер, З. Бакум, О. Бирюк, О. Горошкіна, О. Усик, І. Цєпова, Г. Шелехова та ін.).

Соціокультурний підхід до навчання мови й мовлення відображається як у лінгводидактичних дослідженнях сучасних науковців, так і в нормативних документах з мовної освіти. Наприклад, у «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» для реалізації комунікативних намірів навчання виділяють у структурі комунікативної компетенції лінгвістичні, соціолінгвістичні, прагматичні компетенції; у проекті «Концепції мовної освіти України» зазначено, що соціокультурна змістова лінія є інтегративною, передбачає зв'язок навчання мови й мовлення з формуванням соціокультурної компетенції, що забезпечує єдність змісту і форми спілкування, визначає сферу відношень, орієнтовну тематику текстів, теми висловлювань, вимоги до відповідних умінь і навичок тощо.

У цьому зв'язку М. Вашуленко вказує, що «побудова сучасного початкового мовно-мовленнєвого курсу ... сприяє активному, динамічному формуванню дитячої мовної особистості, її активному інтегруванню в суспільне середовище. Ті види навчальної діяльності, які відповідно до Державного освітнього стандарту з освітньої галузі «Мови і літератури» здійснюються в руслі мовленнєвої, мовної й соціокультурної змістових ліній курсу, значною мірою сприятимуть забезпеченню соціалізації молодших школярів» [4, 9].

В. Бадер підкреслює, що соціокультурна компетентність формується, насамперед, засобами рідної мови, бо саме за допомогою слова відбувається залучення школярів до загальнолюдських і національних цінностей, виховання креативності, розвиток здатності до самореалізації. Г. Шелехова наголошує і на наявності зворотного зв'язку між комунікативною й соціокультурною лініями, зазначаючи, що соціокультурна лінія є основою для формування та розвитку комунікативних умінь, бо якщо в учня немає ніяких

почуттів, бідний внутрішній світ, духовний світогляд, то він не має про що говорити, у нього немає потреби займатися творчою мовленнєвою діяльністю тощо.

Відповідно науковці-лінгводидакти визначають соціокультурну компетентність/компетенцію як інтегративну якість особистості, що включає комплекс знань, пов'язаних зі світовою й національною культурою, на основі яких сформовані вміння узгоджувати власну мовленнєву поведінку із засвоєними морально-етичними, естетичними та іншими цінностями (О. Горошкіна) [6]. Із цього погляду у структурі соціокультурної компетентності найчастіше виокремлюють: лінгвокраєзнавчі, лінгвокраїнознавчі та лінгвополікультурні знання; уміння співвідносити мовні засоби з мовленнєвою ситуацією; уміння організувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки (внутрішньокультурних, міжкультурних).

Друге – більш широке – тлумачення соціокультурної компетентності педагога знаходимо в працях В. Бондаренка, О. Волошиної, Р. Гришкової, О. Гуренко, О. Жука, І. Закір'янової, В. Кравцова, Ю. Лебеденка, Н. Муравйової, М. Шиловської та ін. На думку цих учених, соціокультурна компетентність охоплює всі соціальні й культурні аспекти діяльності педагога (його духовність, інтелект, що виражаються в різнорівневих комунікативних актах, інших видах спілкування, професійних стосунках тощо).

М. Шиловська в цьому зв'язку зазначає, що «питання сутності соціокультурної компетенції неможливо обмежити лише мовними знаннями, вміннями та навичками, оскільки дане поняття є інтегральним утворенням, що включає в себе одночасне набуття знань про різноманітність культур у світі та формування планетарного світогляду з орієнтацією на національні та загальнолюдські моральні цінності» [12, 45]. О. Волошина характеризує соціокультурну компетентність учителя як обов'язкову складову його педагогічної майстерності, що полягає у формуванні того чи іншого рівня соціального інтелекту. Ю. Лебеденко включає до структури соціокультурної компетентності педагога в цьому тлумаченні, по суті, всі ключові компетентності особистості: мовну/комунікативну; соціальну; інтелектуальну; культурну; інформаційну, або технологічну; життєву.

На нашу думку, сучасні інноваційні освітні перетворення, що мають позначатися, насамперед, на процесі підготовки майбутнього педагога, вимагають саме такого широкого тлумачення його соціокультурної компетентності, адже мовно-комунікативна вправність, будучи, безперечно, найважливішою якістю вчителя, є засобом утілення й вираження його

особистісних надбань, духовності, фахової культури в її різноманітних компонентах. З іншого боку, задля того, щоб якісно формувати лінгводидактичну компетентність та лінгводидактичну культуру майбутнього вчителя початкової школи в ході фахової підготовки необхідно відпрацьовувати в нього не лише лінгвістичну, психологічну, педагогічну, лінгвометодичну компетентності в їх чистому вигляді, але й постійно насичувати процес фахового зростання соціокультурними компонентами, які на сьогодні вміщують і соціолінгвістичні, і технологічні, і інтелектуальні складники.

Найефективнішим шляхом реалізації цієї соціокультурної вимоги до фахової підготовки майбутнього вчителя науковці одноставно визнають створення у ВНЗ специфічного для майбутнього фаху соціокультурного середовища. Так, у «Білій книзі України» будь-який навчальний заклад названо соціокультурним інститутом, «спрямованим на підйом національної культури, прискорення соціально-економічного і духовного прогресу» [2, 121]. О. Пономарьов характеризує соціокультурне середовище вишу як таке, що моделює соціально обумовлені чинники, які сприяють формуванню якостей особистості, компетентностей випускника в різних виховних мікросередовищах [10].

Досліджуючи проблеми адаптації випускника ВНЗ у сучасному соціокультурному просторі, І. Нечитайло, Є. Подольська, Т. Подольська, Н. Чибісова, Н. Шевченко та ін. соціокультурним середовищем ВНЗ називають якісну характеристику, що розкриває його соціокультурну організацію; а також елемент системи вищої освіти, метою якого є транслявання об'єктивного знання студентам, які в майбутньому покликані впливати на розвиток країни й усього людства: «... таке соціальне середовище, у якому відбувається реалізація певного набору ролей і соціальних практик, це той просторовий континуум, у якому відтворюються знання та культурний досвід людини, у якому відбувається взаємодія, спілкування, співтворчість» [5, 257].

Шляхи створення й реалізації соціокультурного середовища вишу, описані науковцями (Р. Гришкова, І. Нечитайло, Є. Подольська, Т. Подольська, О. Пономарьов, Н. Чибісова, Н. Шевченко та ін.), сутнісно зводяться до якісної організації, по-перше, процесу фахової підготовки майбутнього педагога, по-друге, виховної роботи на факультеті. Відтак реалізація соціокультурного аспекту фахової лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в усіх його ланках є на сьогодні найважливішим напрямом роботи відповідного факультету, що регламентує якість освітньо-виховного процесу й конкурентоспроможність майбутніх випускників.

Висновки. Отже, унаслідок впливу соціокультурних тенденцій і чинників вітчизняна вища школа, наслідуючи світові освітні тенденції, сполучає в собі два провідних вектори розвитку, що, на перший погляд, видаються досить суперечливими: інформатизаційно-технологічний та антропоцентрично-демократичний. Насправді ж обидва напрями мають спільні корені та шляхи реалізації в освіті, адже всі інновації спричинюються соціокультурними чинниками позаосвітнього та власне освітнього рівнів і відбиваються у так званому соціокультурному підході до підготовки фахівців педагогічної галузі й майбутніх учителів початкової школи зокрема.

Важливим результатом цього процесу є формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців, яку, на нашу думку, доцільно характеризувати в широкому смислі як комплексне становлення та вияв їхньої мовно-комунікативної, соціальної, інтелектуальної, культурної, інформаційно-технологічної та життєвої компетентностей.

Єдиним ефективним шляхом відпрацювання соціокультурної компетентності майбутнього вчителя початкової школи є створення у вищій якості соціокультурного середовища, що з необхідністю передбачає дотримання соціокультурних вимог до професійної підготовки, більшу частину якої для вчителя початкової школи становить лінгводидактична фахова підготовка. Наразі цей процес має відбивати провідні положення соціокультурного підходу, сприяти комплексному формуванню лінгводидактичної та соціокультурної компетентностей випускника і, в кінцевому результаті, втілюватися в лінгводидактичній культурі майбутнього вчителя початкової школи, феномен та структура якої стануть перспективних подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадер В. Формування культури мовлення майбутніх учителів початкових класів як засіб їх соціалізації / В. Бадер // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Вип. LIX. – Слов'янськ, 2012. – С. 237–244.
2. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 376 с.
3. Бондаренко В. В. Соціокультурна компетенція як складова формування сучасного управлінця [Електронний ресурс] / В. В. Бондаренко // Наукові праці ЧДУ. – Вип. 7. – 2002. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_Gum/npchdu/Pedagogics/2002_7/7-6.pdf.
4. Вашуленко М. С. Вимоги до фахової мовленнєвої підготовки студентів – майбутніх учителів початкових класів / М. С. Вашуленко // Науково-дослідна робота майбутніх педагогів з проблем культури української мови та методики її викладання в закладах освіти ; за ред. М. С. Вашуленка. – Житомир : Видавництво ЖДУ імені І. Франка, 2010. – С. 5–15.

5. Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве : монография / [Е. А. Подольская, Т. В. Подольская, И. С. Нечитайло и др.] ; под общ. ред. Е. А. Подольской. – Х. : Изд-во НУА, 2011. – 414 с.

6. Горошкіна О. Підручник як засіб формування соціокультурної компетенції учнів /О. Горошкіна // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 22 (209). – Ч. II. – Луганськ, 2010. – С. 183–189.

7. Жук О. Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода : учебн. пособ. для препод., аспирант. и студ. высш. учебн. завед. / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко ; под общей редакцией О. Л. Жука. – Мн. : РИВШ, 2007. – 182 с.

8. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : монографія / А. М. Коломієць. – Вінниця, 2008. – 435 с.

9. Побірченко О. Теоретичний аналіз підготовки вчителя сучасної початкової школи / О. Побірченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірн. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін. – Вип. 20. – К., 2007. – С. 40–45.

10. Пономарев А. В. Социально-педагогическая функция вуза в воспитании современного специалиста : автореф. дис. ... д-ра пед. н. (13.00.08 – Теория и методика профессионального образования). – Екатеринбург, 2009.

11. Семенов О. Тенденції культуромовної підготовки вчителя в зарубіжній школі / О. Семенов // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірн. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін. – Вип. 20. – К., 2007. – С. 51–59.

12. Шиловська М. Соціокультурна компетенція майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як важлива складова професійної підготовки / М. Шиловська // Імідж сучасного педагога. – 2009. – № 1(90). – С. 44–47.

РЕЗЮМЕ

И. А. Хижняк. Лингводидактическая подготовка учителя начальных классов в русле социокультурных тенденций современности.

В статье подчеркивается актуальность социокультурного подхода к формированию профессиональной лингводидактической компетентности будущего учителя начальной школы в соответствии с образовательными инновациями современности. Автор проводит анализ основных понятий социокультурного подхода к лингводидактической подготовке студентов, описывает пути комплексного формирования социокультурной и лингводидактической компетентностей выпускника педагогического вуза, что в конечном итоге воплощаются в лингводидактической культуре будущего учителя начальной школы, отмечает исключительную роль в этом процессе качественной социокультурной среды вуза, которая предполагает соблюдение социокультурных требований к профессиональной подготовке, большую часть которой для учителя начальной школы составляет лингводидактическая профессиональная подготовка.

Ключевые слова: лингводидактическая подготовка, лингводидактическая компетентность, лингводидактическая культура, социокультурный подход, социокультурная среда, социокультурная компетентность, вуз, учитель начальной школы.

SUMMARY

I. Khizhnyak. Primary school teacher is linguodidactic training in line with the socio-cultural trends of modern time.

The article emphasizes the relevance of socio-cultural approach to the formation of professional linguodidactic competence of the prospective primary school teacher according to the educational innovations of our time. Author carries out a detailed analysis of the basic concepts of socio-cultural approach to the students' linguodidactic training, describes the ways of complex forming of socio-cultural and linguodidactic competencies of the pedagogical universities graduate, which ultimately are embodied in linguodidactic culture of the prospective primary school teacher; underlines the exceptional role of qualitative socio-cultural environment of the university in this process, that assumes agreement with social and cultural requirements for professional training, most of which is linguodidactic professional training of primary school teacher.

The author states that as a result of socio-cultural trends and factors of national higher education, following the global educational trends, combines two major vectors of development, which, at first glance, seem rather contradictory: information technology and technological and anthropocentric democratic. In fact, both directions have common roots and ways of implementation in education, because all innovations are caused by socio-cultural factors of out-of-educational and educational levels and are reflected in the so-called socio-cultural approach to the training of specialists in educational field and prospective primary school teachers in particular. An important result of this process is the formation of socio-cultural competence of prospective specialists, which the author describes in the broadest sense as a complex formation and expression of their linguistic and communicative, social, intellectual, cultural, information technology and life competencies.

As a result, the author concludes that the implementation of socio-cultural aspects of professional linguodidactic training of a future primary school teacher in all its levels is today the most important direction of work of the relevant department, which regulates the quality of the educational process and the competitiveness of prospective graduates.

Key words: linguodidactic training, linguodidactic competence, linguodidactic culture, socio-cultural approach, socio-cultural environment, socio-cultural competence, higher educational establishment, primary school teacher.

УДК 378.1

О. О. Ярошинська

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ОСВІТА ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ КОНСТРУКТ ПОНЯТТЯ «ОСВІТНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ»

Актуальність розробки теоретико-методичних засад проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи зумовила дослідження різних аспектів представлення мегакатегорії «освіта» та в контексті конструкту «освітнє середовище професійної підготовки» виокремлення власного бачення реалізації освітніх задач в умовах середовищного проектування підготовки вчителя початкових класів. У статті представлено широкий спектр трактування поняття «освіта»; окреслено відповідно до сучасних парадигм цілі освіти; розкрито

роль освітнього компоненту в професійній підготовці. Запропоновано власне визначення освіти як педагогічно організованої соціалізації особистості, також обґрунтовано позицію автора щодо представлення майбутнього фахівця як активного суб'єкта освітньої взаємодії.

Ключові слова: *освіта, освітнє середовище, професійна освіта, освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.*

Постановка проблеми. Освіта як соціокультурне явище є важливим чинником еволюційного розвитку суспільства. В умовах динамічних змін соціуму вона також виступає індикатором розвитку народів і прогресу країн. Як зазначає В. Г. Кремень: «Освіта у XXI столітті – це не лише надання знань і виховання особистості. Освіта в добу глобалізації та високих технологій – це чинник соціальної стабільності, економічного добробуту країни, її конкурентоспроможності й національної безпеки. Тому освіту не можна й надалі стереотипно зараховувати до сфери відомчої чи галузевої політики, а варто підходити до неї як до загальнонаціональної, стратегічно важливої проблеми» [3, 395].

26 вересня 2012 р. Генеральний секретар Організації Об'єднаних Націй Пан Гі Мун офіційно виступив з ініціативою «Освіта перш за все» в межах зустрічі світових лідерів на Генеральній Асамблеї ООН в м. Нью-Йорк (США). Уперше Генеральний секретар ООН висунув освіту в якості пріоритету. Це рішення по праву вважають історичним, адже воно визнає здатність освіти змінювати життя людей і сприяти побудові більш стійких, мирних суспільств, що процвітають.

Аналіз актуальних досліджень. Сьогодні актуалізуються нові аспекти важливості освітнього процесу для розвитку особистості та соціуму, адже в «умовах швидкозмінного світу освіта реально стає продуктивною силою й гарантом національної безпеки держави, оскільки соціально-економічний розвиток суспільства все більше залежить від знань та освіченості кожного громадянина. Основним засобом підвищення ефективності економіки стає людський капітал, зокрема сукупний інтелект та знання людей, їх здатність до інноваційної діяльності, творчі й управлінські якості тощо. «Інтелектуальна» економіка, в умовах, коли знання й кваліфікація стають капіталом й особистим надбанням кожної людини, починає взаємодіяти з підсистемою соціального організму, що «продукує» нову якість людини – Людину освічену [6, 13].

На думку С. О. Сисоєвої, освіта перетворює і спрямовує життя суспільства, зберігаючи в ньому все те, що має цінність для людини; визначає стратегію і реалістичні умови розвитку суспільства, перетворюючи його із «суспільства сьогодні» на «суспільство завтра»; формує нове мислення, нове

бачення смислу життя. Іншими словами, в такому контексті освіта виступає як засіб управління розвитком суспільства [7, 7].

Дослідження мегакатегорії «освіта» широко представлено у працях вітчизняних та зарубіжних науковців, при цьому особливої уваги заслуговують думки Б. С. Гершунського, С. У. Гончаренка, В. В. Краєвського, В. Г. Кременя, Дж. Т. Крістенсена, В. І. Лугового, О. М. Новікова, В. О. Огнев'юка, В. І. Слободчикова, С. О. Сисоєвої, О. І. Суббето, Е. Тоффлера та ін.

У контексті актуальності проектування педагогічної реальності в умовах професійної освіти широкого обговорення набув конструкт «освітнє середовище», невід'ємною складовою якого є освітній компонент.

Мета статті. Актуальність розробки теоретико-методичних засад проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи зумовила дослідження різних аспектів представлення мегакатегорії «освіта» та в контексті конструкту «освітнє середовище професійної підготовки» виокремлення власного бачення реалізації освітніх задач в умовах середовищного проектування професійної підготовки вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Освіта в цілому, як зазначає В. Г. Кремень, – це поле комплексних досліджень, міждисциплінарного підходу й системного аналізу, оскільки вона є «системним» об'єктом, як і системними є її основні проблемні ситуації [4].

Зосередимось на дослідженні категорії «освіта» в педагогічному контексті, оскільки як «вселюдський феномен» (Огнев'юк В. О.) вона здобула надзвичайно широке представлення в різних галузях знань.

Як зазначає С. У. Гончаренко, освіта є однією з найширших педагогічних категорій, яка має цілісну, поліфункціональну та полісмыслову структуру [1, 614]. Поняття увійшло у вітчизняний педагогічний лексикон у XVIII ст. і за останні століття наповнилось різноманітним термінологічним змістом. У XX ст., в контексті радянської педагогіки, в основу семантичного поля даної категорії було покладено процес оволодіння людиною знаннями, уміннями та навичками. Так, в радянському енциклопедичному словнику освіта визначалася як «результат засвоєння систематизованих знань, умінь, навичок; необхідна умова підготовки людини до життя та праці».

У психолого-педагогічній літературі та державних документах широко представлені різні підходи до визначення поняття «освіта»:

- суспільно організований, нормований процес постійної передачі попередніми поколіннями наступним соціально значущого досвіду, який представляє собою в онтогенетичному плані становлення

особистості у відповідності з генетичною програмою та соціалізацією особистості, а також результат цього процесу (П. І. Підкасистий);

- оволодіння особистістю певною системою наукових знань, практичних умінь та навичок і пов'язаний з ними той чи інший рівень розвитку її розумово-пізнавальної та творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які в сукупності визначають її соціальний стан та індивідуальну своєрідність (І. Ф. Харламов);
- особливий вид цілеспрямованої діяльності з метою підготовки людини до життя в суспільстві, яка складається з виховання та навчання та здійснюється в інтересах людини, суспільства й держави (В. В. Краєвський);
- трансляція соціального досвіду в часі історії та відтворення усталених форм суспільного життя в просторі культури (В. В. Рубцов);
- цілісний процес фізичного та духовного формування особистості, процес соціалізації, свідомо орієнтований на певні ідеальні образи, на історично обумовлені, більш-менш чітко зафіксовані в суспільній свідомості соціальні еталони (В. О. Сластьонін);
- сукупний процес і результат цілеспрямовано організованого інформаційного окультурення людини, освоєння нею культурного досвіду (В. І. Луговий);
- спеціальна сфера соціального життя, унікальна система, своєрідний соціокультурний феномен, який сприяє нагромадженню знань, умінь і навичок, інтелектуальному розвитку людини (С. У. Гончаренко; Енциклопедія освіти);
- процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, за якого вона досягає соціальної зрілості й індивідуального зростання (рішення XX сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО);
- основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави (Закон України «Про освіту»).

Різномасштабність визначення поняття «освіта» узагальнює Б. С. Гершунський, який виділяє чотири аспекти його змістового трактування [1]: освіта як цінність; освіта як система; освіта як процес; освіта як результат.

На думку С. У. Гончаренка, добре обґрунтованим є розгляд освіти як поняття, що включає кілька аспектів:

- освіта як процес, тобто єдність навчання, виховання, розвитку, саморозвитку особистості; збереження культурних норм з орієнтацією на майбутній стан культури...;

- освіта як соціокультурний інститут, який сприяє економічному, культурному функціонуванню й удосконаленню суспільства за допомогою спеціально організованої цілеспрямованої соціалізації окремих індивідів, виражений у системі, що включає освітні установи, органи управління ними, освітні стандарти, які забезпечують їх функціонування та розвиток;
- освіта як результат, тобто рівень загальної культури і досвідченості підростаючого покоління, засвоєння того духовного й матеріального потенціалу, який був накопичений людською цивілізацією в процесі еволюційного розвитку та який націлений на подальший соціальний прогрес [2, 615].

Отже, трактування поняття «освіта» в різних джерелах має широкий змістовий аспект, від вузького значення особистої цінності до широкого – соціального явища. У деяких із них зміст освіти визначається в контексті «зунівської» педагогіки, яка розглядає навчання та його результат, як процес передачі знань, умінь, навичок, що свідчить про «об'єкт – суб'єктну» взаємодію учасників навчального процесу. В інших визначеннях надається пріоритет саморозвитку і самореалізації людини в процесі освітньої діяльності. У такому випадку той, хто навчається є активним суб'єктом освітнього процесу і реалізує «суб'єкт – суб'єктну» взаємодію. Виходячи з такого розуміння освіти, освіченість фахівця розуміється не тільки як рівень професійної компетентності, але і як продукт його розвитку і саморозвитку, сукупність якостей, що визначають його соціальну та особистісну зрілість.

Основними результативними компонентами освіти Б. С. Гершунський визначає: грамотність (освітній мінімум, початковий результативний компонент освітньої діяльності); освіченість (грамотність, доведення до суспільного та особистісно необхідного максимуму); професійна компетентність (рівень власного професійного розвитку); культура (глибоке, усвідомлене й шанобливе ставлення до спадщини минулого, здатність творчо сприймати, розуміти та перевтілювати дійсність у тій чи іншій сфері діяльності та стосунках); менталітет (найвища цінність освіти, квінтесенція культури) [1, 132]. Ієрархічні освітні «сходи» руху людини в напрямку до найбільш високих освітніх результатів обґрунтовано Б. С. Гершунським, як шлях від грамотності до менталітету (рис. 1).

У дослідженні О. М. Новікова сформульовано три загальні цілі освіти.

1. Створення умов для становлення істинно людської особистості, у тому числі професійної, для включення людини в суспільно-корисну працю відповідно до її інтересів та здібностей. При чому для кожної окремої людини

її освіта виступає у двох іпостасях: як засіб самореалізації, самовираження і самоствердження особистості; як засіб стійкості, соціального самозахисту й адаптації людини в умовах ринкової економіки, як її власність, капітал, яким вона розпоряджається чи буде розпоряджатися як суб'єкт на ринку праці.



Рис. 1. Ієрархічна модель освіти (за Б. С. Гершунським)

2. Виховання громадян – соціально активних, творчих членів суспільства, що оволоділи системою загальнолюдських і національних цінностей та ідеалів, здатних до трансформації виробництва, виробничих, економічних і суспільних відносин, участі в управлінні; таких, що володіють почуттям громадянської відповідальності за своє життя і життя своєї сім'ї, за результати своєї діяльності, за збереження природи, за долю світу й країни.

3. Задоволення актуальних та перспективних потреб виробництва в економічній, соціальній, культурній та інших сферах у кваліфікованих спеціалістах, що відповідають вимогам гуманітарного, соціального та науково-технічного прогресу, мають широкий загальний і професійний світогляд, професійну мобільність [5, 44].

Ми підтримуємо думку дослідника, що ця триєдина мета освіти повинна створювати гармонійну триєдність і вимагає переосмислення багатьох позицій в усьому освітньому процесі – цілей, змісту, форм, методів та засобів навчання і виховання, ролі особистості педагога загальноосвітньої та професійної школи, вимог до рівня його загального та професійного розвитку тощо.

Особливої уваги потребує вища професійна освіта, адже вона є не просто заключною ланкою традиційної системи освіти, але й важливим елементом розвитку людських ресурсів будь-якої країни світу в цілому [9]. Аналіз доповіді Всесвітнього банку «Формування суспільства знань: нові виклики вищої освіти» [9] переконує, що саме, вища освіта має вирішальне значення для створення інтелектуального потенціалу, від якого залежать виробництво й застосування знань, розвиток практики неперервного навчання, що зумовлює перехід до нового суспільства знань.

Глибинні й динамічні зміни суспільного буття, глобалізація та інформатизація висувають нові вимоги до професійної освіти, яка не може більше залишатися тільки «транслятором» накопичених людством знань. Все більшої значущості набувають особистісні аспекти освіти, зокрема формування адекватних сучасним тенденціям розвитку суспільства цінностей і світоглядних уявлень особистості, освоєння необхідних умінь і способів діяльності, що дозволяють знайти своє місце в житті, реалізувати можливості та здібності. Тобто освіта все більше набуває характеру педагогічно організованої соціалізації, здійснюваної в інтересах особистості й суспільства, а її результат – це не лише накопичена когнітивна система та діяльнісні характеристики майбутнього фахівця, це обов'язково загальнокультурні цінності, що сформовані на основі фахової компетентності.

У дослідженні ми будемо розуміти освіту як педагогічно організовану соціалізацію особистості, яка побудована на засадах активної, безперервної (впродовж усього життя) творчо-пізнавальної діяльності людини і полягає у «входженні» в суспільство, в оволодінні світовими культурних цінностями та досвідом попередніх поколінь, передбачає взаємозбагачення суб'єктів освітнього процесу і здійснюється на основі та з метою саморозвитку особистості. Таке розуміння освіти дозволяє визначити її як функцію важливого цивілізаційного механізму розвитку суспільства, а особистість розглядати як суб'єкт взаємодії з притаманними їй взаємообумовленістю і активністю.

З метою підвищення ефективності професійної освіти в сучасних умовах актуалізовано задачу конструювання педагогічної реальності, яка б передбачала не тільки включення особистості в процес професійної освіти, а й створювала б умови використання майбутнім фахівцем освіти для розвитку особистісних та професійних компетенцій, а також забезпечення соціальної успішності впродовж життя. У цьому контексті важливе цілісне представлення моделі освіти.

Так, вдалу, на нашу думку, модель освіти (рис. 2) презентує В. І. Слободчиков [8, 174]. Це органічно ціла, здатна до розвитку сфера, яку можна зобразити у вигляді трьох взаємозв'язаних предметних проєкцій освітньої практики: освітніх середовищ, освітніх інститутів та освітніх процесів, а також двох механізмів їх забезпечення: освітньої політики, яка реалізує функцію самовизначення освіти в соціумі та управління освітою, що скріплює її цілісну сферу.

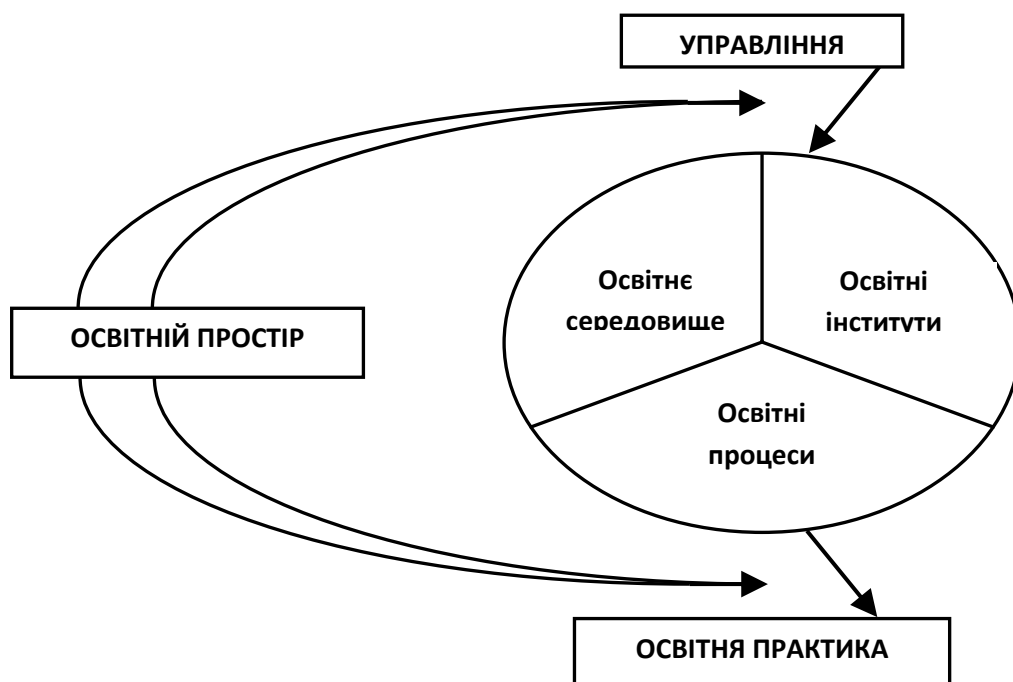


Рис. 2. Модель сфери освіти (за В. І. Слободчиковим)

Автор зазначає, що в запропонованій структурі сфери освіти кожний її «елемент», кожна із проєкцій утворюється як результат перетинання двох інших. Так, освітні середовища задаються сукупністю освітніх інститутів і процесів, освітні інститути нормативно закріплюють і організують зміст освітнього середовища і програми освітньої діяльності, характеристика освітніх процесів визначається типом інститутів і освітніх середовищ.

У контексті проєктування педагогічної реальності поняття «освіта» і «середовище» об'єднуються по значущості і взаємообумовленості й потребують ґрунтовного представлення в конструкті «освітнє середовище».

На основі аналізу наукової літератури з'ясовано, що в педагогічних, психологічних джерелах досить широко представлено дефініцію «освітнє середовище». Підтвердженням широкого спектру представлення змісту даного поняття є такі визначення «освітнього середовища»:

- «частина соціокультурного простору, зона взаємодії освітніх систем, їх елементів, навчального матеріалу і суб'єктів освітніх процесів» (Н. Б. Крилова);
- сукупність усіх можливостей навчання і розвитку особистості і зокрема можливостей, як позитивних, так і негативних (С. Д. Дерябо);
- поліструктурна система прямих та непрямих взаємодій педагогів та учнів, які очевидно та не очевидно реалізують представлені психолого-педагогічні установки, цілі, методи, засоби і форми організації навчального процесу, з одного боку, та результативні характеристики

психічного розвитку учнів, що пов'язані з цією взаємодією – з іншого (В. В. Рубцов, Н. І. Поліванова, І. М. Улановська та ін.);

- система ключових факторів, які визначають освіченість та розвиток особистості: люди, які мають вплив на освітні процеси; суспільно-політичний устрій країни; природне та соціокультурне середовище; засоби масової інформації; випадкові події; сукупність соціальних, культурних, а також спеціально організованих в навчальному закладі психолого-педагогічних умов, у результаті взаємодії яких з індивідом відбувається становлення особистості (Ю. Н. Кулюткін, С. О. Тарасов);
- простір соціальних комунікацій, які залучають суб'єкта освіти в процеси освоєння, споживання, обміну та поширення культурних цінностей і актуалізуються його поведінкою (Т. Мент) та ін.

Зауважимо, що це лише незначна частина визначень даного поняття. Ґрунтовний міждисциплінарний досвід дослідження феномену «освітнє середовище» в науковій літературі створив у педагогічній науці ситуацію виникнення множинності підходів до розкриття його сутності і, зокрема, як категорії професійної освіти.

У процесі дослідження з'ясовано, що в науковій літературі виокремлено основні аспекти дослідження освітнього середовища, метою створення якого є професійне становлення і розвиток фахівця: освітнє середовище як соціокультурна система; освітнє середовище як сукупність умов; освітнє середовище як сукупність освітніх ресурсів тощо.

Більшість досліджень трактують освітнє середовище як сукупність умов та можливостей, що забезпечують активність учасників взаємодії на засадах суб'єкт – суб'єктності.

З'ясовано, що поняття «освітнє середовище» відображає досить широке коло соціокультурних, соціально-педагогічних і власне педагогічних явищ. Як соціокультурне явище освітнє середовище включає в себе всю сукупність умов, в яких відбувається становлення, розвиток і формування фахівця. Як соціально-педагогічне явище воно представляє собою сукупність спеціально створюваних державою, суспільством умов, необхідних для формування людини в процесі її професійного становлення. Освітнє середовище як педагогічне явище є сукупність умов, у яких розгортається освітній процес і з яким вступають у взаємодію суб'єкти цього процесу з метою особистісного та професійного зростання й самовдосконалення.

Освітнє середовище професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів формується як відкрита система і акумулює в собі цілеспрямовано створюванні в освітньому просторі навчального закладу

взаємодії між усіма його суб'єктами, які безпосередньо залучені до освітнього процесу. Водночас важливо зазначити, що освітні можливості середовища професійної підготовки забезпечуються не лише розвитком освітнього простору ВНЗ, але й завдяки активній, творчій діяльності та розвитку суб'єктів взаємодії – педагогів і майбутніх учителів.

Висновки. У нашому дослідженні ми обґрунтовуємо думку, що освітнє середовище професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів – це цілісна педагогічно організована система умов, що забезпечують активну взаємодію суб'єктів освітнього простору вищого навчального закладу з метою особистісного розвитку майбутнього вчителя та формування його готовності до професійної діяльності.

Освітній компонент є невід'ємним конструктом досліджуваного поняття, адже саме освіта забезпечує важливий цивілізаційний механізм розвитку суспільства та майбутнього фахівця, при чому майбутній учитель початкової школи розглядається як суб'єкт освітнього середовища професійної підготовки з притаманними йому взаємообумовленістю й активністю.

У контексті сучасних парадигмальних змін професійна освіта взагалі й освіта майбутнього вчителя початкових класів, зокрема, – це шлях розвитку особистісних та професійних компетенцій, а також формування цілісної системи якостей і характеристик, необхідних для соціальної успішності особистості впродовж життя. У практичному плані реалізація цієї задачі передбачає проектування освітнього середовища професійної підготовки, яке б стимулювало розвиток особистості не тільки як суб'єкта пізнавальної діяльності, але й – професійної. Обґрунтування методичних підходів та принципів такого проектування потребує детального дослідження і може стати наступним етапом нашої роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практикоориентированных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – [2-е вид.]. – К.: Т-во «Знання» України, 2010. – С. 384–395.
4. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму у контексті проблем освіти [Електронний ресурс] / В. Г. Кремень // Електронне наукове видання матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. «Гуманізм та освіта» (11–13 червня 2006 р.) / Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України, Вінницький національний технічний університет, Університет Євле (Швеція). – Вінниця: ВНТУ, 2006. – Режим доступу: <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2006/txt/06kvkpo.php>.

5. Новиков А. М. Постиндустриальное образование : Публицистическая полемическая монография / А. М. Новиков. – М. : Издательство «Эгвес», 2008. – 136 с.

6. Освітологія: хрестоматія : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / Укл. Огнев'юк В. О., Сисоєва С.О. – К. : ВП «Едельвейс», 2013. – 728 с.

7. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустриального світу : монографія / С. О. Сисоєва. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 324 с. – С. 7–16.

8. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В. И. Слободчиков // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.) / под ред. В. И. Панова. – М. : Экопсицентр РОСС, 2000. – С. 172–176.

9. Constructing Knowledge Societies : New Challenges for Tertiary Education [Електронний ресурс] / The World Bank. Washington D. C. – Режим доступу : <http://www.prcon.ru/book/salnikov/vovtorykh-poluchateli-obra>.

РЕЗЮМЕ

Е. А. Ярошинская. Образование как неотъемлемый конструкт понятия «образовательная среда профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов».

Актуальность разработки теоретико-методических основ проектирования образовательной среды профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы обусловила исследования различных аспектов представления megacategory «образование» и в контексте конструкта «образовательная среда профессиональной подготовки» выделение собственного видения реализации образовательных задач в условиях средового проектирования подготовки учителя начальных классов. В статье представлен широкий спектр трактовки понятия «образование»; в соответствии с современными парадигмами обозначены цели образования; раскрыта роль образовательного компонента в профессиональной подготовке. Предложено собственное определение образования как педагогически организованной социализации личности, также обоснована позиция автора относительно определения будущего специалиста как активного субъекта образовательного взаимодействия.

Ключевые слова: образование, образовательная среда, профессиональное образование, образовательная среда профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

SUMMARY

O. Yaroshynska. Education as an essential construct of the concept «educational environment of future primary school teachers training».

The urgency of developing the theoretical and methodological principles of design of the educational environment of primary school teachers training has led to the study of various aspects of presentation the megacategory «education» and in the context of the concept «educational environment of professional training» singling out its own vision of the educational problems in terms of environmental design of primary school teacher training.

This article presents a wide range of interpretations of the concept «education»; the educational goals are outlined according to current paradigms; the role of the educational component of professional training was shown. A proper definition of «education» as a pedagogically organized socialization is also justified by the position of representing the future expert as an active player in the educational interaction. It is built on the principles of active, continuous (lifelong) creative human cognitive activity that lies in the «entry» into the society, in mastering the world of cultural values and experiences of previous generations

that involves mutual subjects of educational process and it is done on the base and with a goal of self-identity.

It is justified the opinion that in terms of improving the efficiency of professional education is modified the task of designing educational reality that would provide not only the inclusion of the individual in the process of professional education and create the conditions for the use of professional education for the future development of personal and professional competence, and to ensure the social progress throughout life.

This article summarizes the views of scientists to determine the nature of the term «educational environment». It is shown that it reflects a very wide range of socio-cultural, socio-educational and pedagogical events. It is proved that the educational component is an integral construct of investigated concept formation because it provides an important mechanism of civilized society and future expert, whereby a future elementary school teacher is considered as a subject of the educational training environment with its inherent interdependence and activity.

Key words: *education, educational environment, professional training, educational environment of primary school teachers training.*

РОЗДІЛ VIII. ІННОВАЦІЇ В КОРЕКЦІЙНІЙ ТА ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

УДК [376 : 378. 046.4] (477)

В. А. Гладуш

Дніпропетровський національний університет
імені Олеся Гончара

РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ЛОГОПЕДІЇ В УКРАЇНІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Розглянуто розвиток теорії логопедії в Україні в 1960–70-х рр. Автор стверджує, що підґрунтям, на якому розвивалися теоретичні розробки та практика логопедії в Україні були наукові дослідження московської та ленінградської наукових логопедичних шкіл. В Україні провідними науковими установами були Науково-дослідний інститут (НДІ) педагогіки УРСР та дефектологічні факультети Київського державного педагогічного інституту ім. О.М. Горького, Слов'янського державного педагогічного інституту. У ході дослідження виявлено, що з метою проведення експериментальної роботи з виявлення мовленнєвих порушень і організації корекційно-розвивальної діяльності створено науково-дослідний майданчик, яким стала школа-інтернат для дітей з вадами мовлення № 7 м. Києва. У 1970-х рр. лабораторія працювала над удосконаленням змісту навчально-виховної та корекційної роботи в цих школах. Завдяки результатам плідної діяльності науковців і практиків-логопедів в Україні було створено обґрунтовану систему педагогічного впливу на дітей із мовленнєвими порушеннями на різних етапах їхнього розвитку.

Ключові слова: теорія та практика, логопеди, мовленнєві порушення, корекція, логопедична допомога, методи компенсації.

Постановка проблеми. Для глибокого розуміння та правильного розв'язання багатьох сучасних проблем підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації дефектологічних кадрів великого значення набуває вивчення, теоретичний аналіз і творче використання досвіду, набутого за весь період розвитку нашого суспільства, народної освіти й вищої педагогічної школи зокрема. Історичний підхід дає змогу глибше розуміти закономірності поступу того чи іншого явища, його стану й напрямів подальшого вдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми історії корекційної педагогіки висвітлювали у своїх наукових працях В. Бондар, В. Гладуш, В. Золотоверх, Л. Одинченко, І. Колесник, М. Супрун, С. Федоренко, О. Форостян, О. Шевченко, М. Ярмаченко та ін. Зазначимо, що специфіку розвитку теорії та практики підготовки логопедичних кадрів в Україні дослідила О. Потапенко. Утім розвиток теорії логопедії в Україні висвітлено, на наш погляд, недостатньо. Тому висвітлення цих питань залишається актуальним предметом дослідження.

Мета дослідження полягає у висвітленні розвитку теорії логопедії, що вагомо впливало на зміст підготовки та післядипломного навчання логопедів в Україні в 1960–70-х рр.

Виклад основного матеріалу. На початку 1960-х рр. питаннями розвитку теорії логопедії в СРСР займалися провідні науково-дослідні установи та вищі педагогічні заклади, а саме НДІ дефектології АПН СРСР, дефектологічні факультети МДПІ ім. В. І. Леніна, ЛДПІ ім. О. І. Герцена, де традиційно зосереджувалися передові науковці й кращі викладачі цієї наукової галузі.

До основоположників теорії радянської логопедії належали російські вчені-дефектологи М. Ю. Хватцев, Р. Є. Левіна, Л. С. Волкова та ін., наукові доробки яких вагомо впливали на становлення теорії та практики логопедичного напрямку дефектологічної науки й удосконалення підготовки логопедичних кадрів, поліпшення їхньої післядипломної освіти в Україні.

В УРСР дослідження в галузі логопедії здійснювалися на базі НДІ педагогіки УРСР, у складі якого в 1955 р. було створено відділ логопедії (з 1959 р. – лабораторія логопедії), а також на базі дефектологічних факультетів КДПІ ім. О. М. Горького, СДПІ (з 1969 р.).

Відділ (лабораторію) логопедії, як науково-дослідний підрозділ НДІ педагогіки УРСР, майже двадцять років очолювала Ірина Йосипівна Дьоміна (до 1961 р. Кацовська). За освітою вона була лікар-отоларинголог, учасник Великої Вітчизняної війни (з 1941 до 1945 р. служила у фронтових шпиталях, лейтенант медичної служби), мала великий досвід практичної роботи з дітьми-логопатами (працювала інструктором слухової роботи, логопедом, науковим співробітником сектора сурдопедагогіки НДІ дефектології МО УРСР) і тривалий час досліджувала питання мовленнєвих розладів [15, арк. 4]. У 1960-х рр. вийшли її перші наукові праці «Виправлення недорікуватості в учнів молодших класів» (у співавторстві з А.С. Винокуром), «Методичні матеріали по усуненню заїкання у дітей середнього шкільного віку», «Усунення заїкання у дітей дошкільного віку», «Дидактичний та ігровий матеріали у логопедичній роботі». Це були перші науково-методичні праці з логопедії (надруковані в Україні), які ґрунтувалися на матеріалах експериментальних досліджень, посилювали теоретичні основи логопедичної галузі як науки та значною мірою удосконалювали фаховий рівень логопедів і підвищували організацію й ефективність їхньої роботи.

Важливе теоретичне та практичне значення мало дисертаційне дослідження І. Й. Дьоміної «Логопедична допомога дітям із заїкуванням та шляхи її вдосконалення», у якій учена висвітлює характерні особливості дітей

із заїкуванням, послідовну роботу логопеда щодо корекції мовленнєвих вад розвитку, а також за результатами експериментальних досліджень обґрунтовує шляхи вдосконалення логопедичної роботи. Це було перше дослідження з логопедії, проведене в Україні.

У 1963 р. за ініціативою І. Й. Дьоміної та лабораторії логопедії, рішенням Київської міської ради на базі однієї зі спеціальних шкіл-інтернатів створено школу-інтернат для дітей з вадами мовлення № 7. Наказом Міністерства освіти УРСР ця школа закріплена за відділом логопедії як базова. Школа стала офіційним філіалом відділу логопедії, де в основі своєї проводилася науково-дослідна робота.

Згідно зі звітом І. Й. Дьоміної робота лабораторії в цей період була спрямована на створення, передусім, школи-лабораторії та розробку прийомів і методів лікувальної та логопедичної роботи з дітьми-логопатами в умовах школи-інтернату. Тут апробувалися різні методи лікувального впливу на психофізичний і мовленнєвий стан дітей [15, арк. 12].

За відгуками начальника управління інтернатних установ О. Вороніна, «... наукові праці І. Й. Дьоміної та її колег-логопедів із питань подолання різних вад мовлення у дітей-логопатів допомагають учителям, лікарям логопедичних шкіл у їх повсякденній роботі. У методичному посібнику «Вивчення вад мовлення у дітей» розкриті методи вивчення дітей-логопатів в умовах роботи медико-педагогічної комісії» [15, арк. 2].

Напочатку 1970-х рр. у зв'язку зі зміною структури шкіл для дітей із важкими розладами мовлення й завданням Міністерства освіти УРСР лабораторія логопедії працювала над удосконаленням змісту навчально-виховної та корекційної роботи в цих школах. Першим етапом було комплексне медико-педагогічне вивчення учнів з метою виявлення їхніх компенсаторних можливостей і одержання загальноосвітніх знань в об'ємі масової восьмирічної школи. Дослідження проводилося спільно з медичними працівниками школи-лабораторії. Отримані результати мали практичне значення та сприяли подальшому вдосконаленню структури школи й навчально-виховної та лікувально-корекційної роботи, а саме: у першому відділенні школи були виділені дві групи дітей, які відрізнялися як рівнем свого мовленнєвого та психічного розвитку, так і патогенетичною природою дефекту. На другому етапі дослідження були розроблені проекти програм навчання для вказаних категорій дітей (спільно з науковими співробітниками лабораторії й учителями Київської та Васильківської шкіл, 1972). На третьому етапі досліджувався зміст освіти в 1–4-х класах першого відділення (1973–1975). Як експеримент, у процесі виконання цієї теми були

укомплектовані 4 паралельні перші класи дітьми з різними вадами мовлення (алалією, недорозвитком мовлення в поєднанні з заїканням, ринолалією, дизартрією) та різним рівнем психофізичного розвитку. Навчальний процес відбувався за двома рівнями попередньо розроблених проектів програми. Вищий рівень був розрахований на оволодіння програмою початкової загальноосвітньої школи за 4 роки і нижній – на 5 років навчання.

Експериментальним навчанням було доведено, що значна частина учнів першого відділення успішно оволодівають програмою початкових класів загальноосвітньої школи за 4 роки, а частина учнів з важкими (комбінованими) вадами мовлення не може оволодівати програмою восьмирічної загальноосвітньої школи й потребує навчання за спеціальними програмами (нецензове відділення школи).

За розробленою та експериментально апробованою методикою комплектування класів і диференційованого навчання учнів перекомплектовані всі класи першого відділення школи-лабораторії, а методичні посібники, рекомендації, написані за результатами експериментальної роботи, стали в нагоді для педагогічних працівників логопедичних шкіл-інтернатів.

У 1965 р. успішно захистив дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук науковий співробітник лабораторії логопедії Арон Соломонович Винокур, який прийшов у логопедію відразу після війни й досліджував логопедичні проблеми впродовж усієї трудової діяльності. У своїй праці «Недостатки письма у первоклассников с нарушениями речи и пути их устранения в процессе обучения» він дослідив проблеми виправлення порушень письма в учнів молодших класів, подолання мовленнєвого недорозвитку зв'язного мовлення в дітей із важкими вадами мовлення.

У 1972–1973 рр. згідно із завданням Міністерства освіти УРСР лабораторією логопедії проводилося вивчення рівня знань учнів з мови в початкових класах першого відділення школи для дітей з важкими вадами мовлення (виконавці І. Й. Дьоміна, А. С. Винокур). На основі матеріалів дослідження була підготовлена доповідна записка Міністерству освіти про рівень і якість знань учнів. Також відповідно до рівня та якості знань учнів і з урахуванням їхніх психофізичних особливостей опрацьовані проекти норм оцінок знань з мовлення учнів першого відділення. Згадані «норми оцінок» видані РУМК спеціальних шкіл і розіслані школам.

Паралельно школою-лабораторією логопедії проводилося дослідження, спрямоване на розробку методів компенсації мовленнєвих вад і створення медико-оздоровчого комплексу в умовах школи-інтернату. На

основі матеріалів дослідження підготовлено й видано на допомогу педагогічним працівникам шкіл низку посібників: «Примерное распределение программного материала 1–3-х классов восьмилетней школы, для 1–4-х классов 2-го отделения школы для детей с тяжелыми нарушениями речи (для школ с русским языком обучения» (І. Й. Дьоміна, А. С. Винокур), «Методические указания к проведению работы по развитию речи учащихся в процессе преподавания основ наук в школах для детей с тяжелыми нарушениями речи» (А. С. Винокур), «Методические указания для проведения уроков трудового обучения по новым программам в первом классе школы для детей с тяжелыми нарушениями речи» (М. М. Михайлюк). У 1974 р. були вдосконалені та перевидані експериментальні програми.

У 1972–1975 рр. виконувалася тема «Шляхи удосконалення організації і змісту логопедичної допомоги дітям дошкільного віку». У дослідженні ставилося завдання: розробити раціональну систему логопедичної допомоги дітям з метою підвищення її ефективності як одного із засобів попередження неуспішності учнів загальноосвітньої школи. У ході дослідницької роботи вивчено, наскільки розповсюджені порушення мовлення в дітей дошкільних установ. Із 28 600 обстежених дітей м. Києва було виявлено, що з підготовчих груп дитячих садків у загальноосвітню школу вступають 10 % дітей із різними порушеннями мовлення, у тому числі 2 % – із загальним недорозвитком мовлення, 1 % – із заїканням, 7 % – із порушенням звуковимови. Серед дітей молодшого віку відсоток порушень мовлення значно більший, а саме: у дітей 4-річного віку – 19 %, 5-го року життя – 17 %, у шестиліток – 15 %. Дослідники прийшли до висновку, що за 2 роки перебування дітей із недорозвитком мовлення в спеціальних логопедичних групах 5–7 років життя можна буде підвести розвиток мовлення дітей до вікової норми. Ученими була розроблена система організаційних форм і методів логопедичної допомоги дітям дошкільного віку в умовах логопедичних груп дошкільних установ. З метою впровадження на основі підготовлених ними доповідних записок і рекомендацій, представлених у директивні органи, у кожному районі м. Києва були організовані спеціальні групи при масових дитячих садках для дітей із вадами мовлення. У 1976/77 навчальному році їх нараховувалося 46.

На базі логопедичних груп м. Києва дослідниками розроблені й апробовані: методи вивчення психофізичного та мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку; методи роботи районних медико-педагогічних комісій; документація роботи логопедичних груп дошкільних установ; програмно-методичні вказівки для роботи з дітьми 6–7-го року життя; методика корекції моторики дітей із недорозвитком мовлення 7-го року життя.

На основі експериментальних досліджень, які велися по вивченню психофізичного розвитку дітей 6–7-го року життя, виявилось, що в дітей із вадами мовлення відстає в розвитку не лише мовлення, а й інші складові психофізичного розвитку, а саме: фізичний розвиток, моторика, такі психічні процеси як увага, пам'ять, мислення, емоційно-вольова сфера. Діти із загальним недорозвитком мовлення не встигають у навчанні за програмами загальноосвітнього дитсадка з усіх предметів.

У 1973 р. додатково проводилося дослідження по вивченню дітей дошкільного дитячого будинку. У ході дослідження виявилось, що лише в 50 % дітей психічний розвиток відповідає віковій, у решти дітей виявлена його затримка. Загальний розвиток мовлення відповідає віковим нормам у 38 % дітей, а в 62 % спостерігається загальний недорозвиток мовлення.

Серед дітей із ЗПР були виділені такі, ЗПР яких пов'язана з порушенням темпу розвитку, що проявлялось у вигляді психофізичного або лише психічного інфантилізму й діти з астенічними та невротичними станами. У процесі навчальної діяльності в цих дітей швидко наставали втома, нервове збудження. Унаслідок цього в них порушувалася працездатність, послаблялися пам'ять, увага, їм було важко зосередитися на виконанні будь-яких завдань, вони легко відволікалися, ставали збудливими. Це, у свою чергу, створювало значні труднощі в їх навчанні та вихованні. Ученими встановлено, що відставання в розвитку могло б і не бути, якби з дітьми, ще з раннього віку, почалася відповідна лікувально-корекційна робота, спрямована на зміцнення нервової системи, фізичного розвитку та психічної діяльності. На підставі висновків дослідження ними був розроблений проект лікувального й логопедичного відділення, а також надані практичні рекомендації педагогічним працівникам.

Катамнестичні дані за 1974–1977 рр. свідчать, що 65 % випускників логопедичних груп дошкільних установ навчаються в загальноосвітній школі на «4» і «5». Незначна частина дітей вступає до школи для дітей із важкими розладами мовлення в 1-й клас, минаючи підготовчий.

У 1975 р. Михайло Минович Михайлюк захистив дисертаційне дослідження за темою «Использование трудовой деятельности для преодоления общего недоразвития речи у первоклассников на первоначальном этапе обучения» (науковий керівник Р. Є. Левіна), у якому автор визначив методи, прийоми та систему корекційної роботи, спрямованої на поліпшення методики трудового навчання в школі для дітей із важкими вадами мовлення. Система, створена М. М. Михайлюком, забезпечувала поступовий перехід від ситуативної мови до контекстної, від

діалогічної – до монологічної. Дослідження засвідчило, що робота над мовленням учнів не лише не заважає формуванню трудових умінь і навичок, а навпаки, значною мірою сприяє йому.

Важливе значення для педагогічних працівників логопедичних шкіл мало дослідження науковців лабораторії: «Корекційна робота на уроках математики в молодших класах першого відділення школи для дітей із важкими вадами мовлення». За підсумками роботи підготовлено методичні рекомендації «Корекційна робота на уроках математики (для 1, 2, 3, 4-х класів окремо)». Теоретичне та практичне значення проведених досліджень у 1970–1982 рр. полягало в тому, що вони дали можливість визначити мовленнєві недоліки, які виявлялися в учнів на уроках математики, трудового виховання, і на цьому підґрунті розроблено ефективні засоби їх подолання.

Вагомий вклад у розвиток теорії логопедії внесли викладачі кафедри сурдопедагогіки і логопедії КДПІ ім. О. М. Горького, серед яких Марія Аврамівна Савченко. Теоретичне та практичне значення мало дисертаційне дослідження Марії Аврамівни Савченко «Недорозвиток фонематического восприятия в умственно отсталых учащихся», у якому автор дає повну характеристику й особливості недорозвитку фонематичного сприйняття та шляхи його поетапного подолання в умовах допоміжної школи, та подальші теоретичні доробки.

У 1970-х рр., працюючи над колективною темою «Порушення мовлення у дітей шкільного віку», М. А. Савченко досліджувала проблему «Реалізація дидактичного принципу свідомості при подоланні вад звукової системи мовлення в учнів шкільного віку» та брала участь у підготовці програми й посібника «Практикум по логопедії».

Із 1979 до 1984 р. учена брала участь у розробці колективної теми «Корекція вад звуковимови при важких вадах звуковимови». Результати дослідження висвітлено в методичному листі «Методика виправлення вад вимови у дітей». Під її науковим керівництвом успішно захистила кандидатську дисертацію викладач кафедри Р. А. Юрова (1982).

У розвитку теорії логопедії значне місце належить науково-дослідницькій діяльності Євгенії Федорівни Соботович. Уже перші наукові праці Є. Ф. Соботович стосувалися питань логопедичної спрямованості. Дослідниця на основі аналізу теоретичних праць та власної практичної роботи прийшла до важливого висновку, що недорікуватість є найбільш поширеним дефектом мовлення в дітей дошкільного віку. Водночас, розробка ефективних методів усунення недорікуватості неможлива без відповідного теоретичного підходу й чіткої класифікації розладів звукового

аспекту мовлення з урахуванням психолого-фізіологічної структури процесів звуковимови.

У 1970-х рр. дослідницька робота Є. Ф. Соботович охоплювала таку тематику: «Порівняльне вивчення недорозвитку мовлення при моторній алалії та олігофренії». Вагомим внеском у теорію логопедії стала її дисертаційна робота на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук «Психолого-педагогические основы коррекции нарушений грамматического строя речи у детей». На думку Є. Ф. Соботович, саме вивчення аграматизму сприятиме вирішенню найбільш важливих питань проблеми мовленнєвого недорозвитку: визначення механізмів та структури дефекту, розробки класифікації й диференціації його різних форм і підвищення ефективності методів корекційної роботи.

Важливість наукової праці Є. Ф. Соботович для логопедичної теорії полягала в тому, що в результаті виконаного дослідження розроблено новий напрям у вивченні, діагностиці та корекції аномалій мовленнєвого розвитку, заснований на вченні про структуру мовленнєвої діяльності та психолінгвістичному аналізі її формування в процесі нормального онтогенезу.

Наукові ідеї Є. Ф. Соботович поглиблювалися й розширювалися колегами, учнями. Так, під її науковим керівництвом успішно захистила кандидатську дисертацію викладач кафедри О. М. Гопіченко з проблеми «Фонетичні помилки в письмі розумово відсталих учнів молодших класів та шляхи їх подолання» (1979).

Висновки. Наукові дослідження з логопедії спрямовувалися на визначення змісту й методів роботи в школі для дітей із розладами мовлення, вивчення особливостей роботи з усунення різних форм мовленнєвих вад; розробку спеціальних методів і засобів усунення мовленнєвих вад у школярів у процесі навчання й виховання учнів; практичне впровадження диференційованого навчання учнів залежно від характеру дефекту, а також пошук найбільш ефективних форм надання логопедичної допомоги вихованцям дитсадків і учням масових шкіл у подоланні порушень мовлення. Завдяки результатам плідної діяльності науковців і практиків-логопедів в Україні було створено обґрунтовану систему педагогічного впливу на дітей із мовленнєвими порушеннями на різних етапах їхнього розвитку, що суттєво вплинуло на зміст підготовки та післядипломної педагогічної освіти логопедів.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Вагомим доповненням висвітленої проблеми може стати детальне висвітлення внеску відомих корифеїв логопедії України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архів інститута педагогіки НАПН України. Особова справа Дьоміної І. Й.
2. Гладуш В. А. Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні: теорія і практика : монографія / В. А. Гладуш. – Д. : Пороги, 2012. – 292 с.

РЕЗЮМЕ

В. А. Гладуш. Развитие теории логопедии в Украине: исторический аспект.

Рассмотрено развитие теории логопедии в Украине в 1960–70-х гг. Автор утверждает, что основой, на которой развивались теоретические разработки и практика логопедии в Украине были научные исследования московской и ленинградской научных логопедических школ. В Украине ведущими научными учреждениями были Научно-исследовательский институт (НИИ) педагогики УССР и дефектологические факультеты Киевского государственного педагогического института (КГПИ) им. А. Н. Горького, Славянского государственного педагогического института. В ходе исследования выявлено, что в целях проведения экспериментальной работы по выявлению речевых нарушений и организации коррекционно-развивающей деятельности создана научно-исследовательская лаборатория, которой стала школа-интернат для детей с нарушениями речи № 7 г. Киева. В 1970-х гг. лаборатория работала над усовершенствованием содержания учебно-воспитательной и коррекционной работы в этих школах. Благодаря результатам плодотворной деятельности ученых и практиков-логопедов в Украине было создано обоснованную систему педагогического воздействия на детей с речевыми нарушениями на различных этапах их развития.

Ключевые слова: теория и практика, логопеды, речевые нарушения, коррекция, логопедическая помощь, методы компенсации.

SUMMARY

V. Gladush. Development of the speech therapy theory in Ukraine: Historical aspect.

The author dwells upon the development of the theory of speech therapy in Ukraine in 1960 – 70s. The author argues that the basis for theoretical insights and speech therapy practice development in Ukraine was researches made in Moscow and Leningrad scientific speech therapy schools. In Ukraine leading scientific institutions were Scientific Research Pedagogy Institute of the Ukrainian SSR and speech pathology departments of Kiev State Pedagogical Institute named after A. N. Gorky, and Slavonic State Pedagogical Institute. The thorough study has revealed that in order to conduct experimental work to identify speech disorders and organize remedial and educational activities a research laboratory had been established, which became a boarding school for children with speech disorders number 7 in Kiev. In 1960s the main focus of this laboratory at the premises of the boarding school was to create and develop techniques and methods of speech therapy treatment and work with children who have speech problems.

In the 1970s the laboratory worked on improvement of the content of educational and correctional work in these schools. A considerable contribution to the development of theory and practice of speech therapy has made researchers of the USSR Institute of Pedagogy, such as A. S. Vinokur, I. I. Demin, A. L. Zhiltsova, M. M. Mikhailyuk and professors of Kyiv State Pedagogical Institute named after A. N. Gorky: M. A. Savchenko, L. O. Smirnov, E. F. Sobotovich and others.

Due to the results of the fruitful work of scholars and speech therapists-practitioners in Ukraine there was created a well-grounded system of pedagogical impact on children with speech disorders at different stages of their development.

Key words: theory and practice, speech therapists, speech disturbances, correction, speech therapy assistance, compensation methods.

М. А. Шацкая

Белгородский государственный национальный
исследовательский университет

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье автор описывает технологию формирования коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Автор ставит цель, определяет задачи пути реализации и особенности данной технологии. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности дошкольников с ОНР рассматриваются как система работы по развитию коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи. Такими условиями являются: социальная ситуация развития ребенка; формирующаяся потребность в общении со взрослыми и сверстниками; совместная деятельность (ведущая игровая деятельность) и обучение (на основе игровой деятельности), которые создают зону ближайшего развития ребенка.

Ключевые слова: *общее недоразвитие речи, коммуникация, технология, дошкольники, коммуникативная компетентность, система работы, взаимодействие, совместная деятельность.*

Постановка проблемы. Содержание воспитательного процесса в детском саду определяется коммуникативными целями и задачами на всех этапах воспитания, где оно уже направлено на развитие коммуникативной культуры и социокультурной образованности дошкольников, позволяющей им быть равными партнерами межкультурного общения в бытовой, культурной и повседневной сферах.

Дети с нарушениями речи в большей степени нуждаются в формировании коммуникативной компетенции. Нарушения речевой функции не могут не сказаться отрицательно на развитии процесса коммуникативной компетентности. Такое отклонение в развитии, как общее недоразвитие речи, которое сопровождается незрелостью отдельных психических функций, эмоциональной неустойчивостью, указывают на факт наличия стойких нарушений коммуникативного акта, что в свою очередь, затрудняет, а иногда вообще делает невозможным развитие коммуникативной компетентности детей. Недоразвитие речевых средств снижает уровень общения, способствует возникновению психологических особенностей, порождает специфические черты общего и речевого поведения.

Условиями развития коммуникативной компетентности дошкольников являются: социальная ситуация развития ребенка; формирующаяся потребность в общении со взрослыми и сверстниками; совместная деятельность (ведущая игровая деятельность) и обучение (на

основе игровой деятельности), которые создают зону ближайшего развития ребёнка.

Коммуникативная коррекция, опирающаяся на коммуникативную компетентность и ориентированная на изменение системы ценностных ориентаций личности ребенка, включает в себя воздействие на мотивационную сферу дошкольника с ОНР, его коммуникативную деятельность, коммуникативную культуру.

Изучение и анализ психолого-педагогической литературы показывают, что у детей с ОНР отмечаются такие психологические особенности, как замкнутость, робость, нерешительность, порождаются такие специфические черты общего и речевого поведения, как ограниченная контактность, замедленная включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в звучащую речь (Ю. Ф. Гаркуша, Е. М. Мастюкова, С. А. Миронова) [2].

Анализ актуальных исследований. Характеризуя состояние изученности проблемы применительно к дошкольному возрасту, приходится констатировать, что в психолого-педагогической литературе многие аспекты формирования коммуникативных умений остаются мало разработанными. Недостаточно раскрыто содержание коммуникативных умений, критерии и показатели их сформированности у детей дошкольного возраста, не определена последовательность включения дошкольников в процесс их формирования, формы организации деятельности детей вне занятий. Имеющиеся исследования позволяют выделить противоречие между признанием значимости коммуникативных умений в воспитании личности ребенка как субъекта коммуникативной деятельности и неразработанностью педагогической технологии и методического инструментария формирования данных умений в соответствии с требованиями государственного стандарта дошкольного образования.

В исследованиях педагогов, психологов рассматривается коммуникативная компетентность дошкольников с ОНР как совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективность протекания коммуникативных процессов (овладение навыками речевого общения, восприятие, оценка и интерпретация коммуникативных действий, планирование ситуации общения) с учетом специфики протекания речевого нарушения, включающих воздействие на мотивационную сферу (изменение ценностных ориентаций и установок личности, формирование коммуникативной культуры), а также правила регуляции коммуникативного поведения дошкольника и средств его коррекции.

Цель статьи – проанализировать технологию формирования коммуникативных способностей у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Изложение основного материала. Коммуникативная компетентность детей дошкольного возраста с ОНР развивается во времени и пространстве, обусловлена социальными условиями, половозрастными, индивидуальными особенностями детей, предметно-практической деятельностью, организацией учебно-воспитательной работы, спецификой пространства общения. Пребывание детей в дошкольном образовательном учреждении создает благоприятные условия для проведения систематической работы по развитию коммуникативной компетентности дошкольников с ОНР. Дошкольнику, чтобы стать образованным, легко адаптирующимся в социуме, коммуникабельным, необходимо овладеть коммуникативной компетенцией.

Из обязательного содержания образовательных программ, реализуемых в дошкольных образовательных учреждениях, *коммуникативная компетентность дошкольника* включает распознавание эмоциональных переживаний и состояний окружающих, умение выражать собственные эмоции вербальными и невербальными способами. К старшему дошкольному возрасту ребёнок уже должен овладеть коммуникативными навыками. Эту группу навыков составляют общеизвестные умения: сотрудничать; слушать и слышать; воспринимать и понимать информацию; говорить самому [1].

Анализ речевого развития дошкольников показывает увеличение детей с речевыми нарушениями. У таких детей нарушена как звуковая сторона речи, так и понятийная, включающая нарушения лексического запаса слов и грамматического строя. Словарь ограничен рамками обиходно-бытовой тематики, качественно не полноценен. Дети используют и понимают более простые средства невербального общения (мимика, взгляды), характерные для детей раннего возраста, тогда как сверстники с нормой речевого развития пользуются в процессе общения преимущественно жестами. Поэтому в систему коррекционной работы необходимо включать различные игры, упражнения, тренинги, через которые дети учились бы различным средствам невербальной коммуникации и определению разных эмоциональных состояний людей.

Учитывая психофизиологические особенности детей дошкольного возраста межличностные отношения рассматриваются как динамическая игровая деятельность. Важнейшие стороны развития личности,

формування комунікативної культури ребінка можуть бути решені тільки в умовах комплексного підходу і занять, основаних на ігрових технологіях: игротерапія, психологічний игротренінг, сказкотерапія, ізотерапія, ритмопластика, музикальна терапія, ролеві ігри, дидактичні ігри і т.д.

Ціль технології: формування комунікативних здібностей у дошкільників с ОНР на основі інтегрованого підходу і урахування особливостей стану їх комунікативної сфери в виховально-освітньому процесі.

Основними завданнями є наступні: сприяти процесу самовираження і пізнання одне одного, навчати способам конструктивного взаємодія з оточуючими людьми, розвивати здібність дітей к рефлексії, волевої саморегуляції поведінки.

Формування комунікативних здібностей дітей в ДДУ здійснюється при умові: наявності бази, створення умов для роботи с дітьми, організацію предметно-розвиваючої середовища, емоційної атмосфери; використання найрізноманітніших форм роботи с дошкільниками; взаємозв'язку роботи всіх педагогів ДДУ (медична сестра, вихователь, музикальний керівник, керівник ізостудії, учитель-логопед, педагог-психолог, фізичний інструктор); роботі с батьками, т.к. без участі батьків неможливо закласти фундамент комунікативної культури у дітей [2].

Завдання педагога – виростити здорового ребінка, уміючого адаптуватися в соціумі, володіючого комунікативними навичками. розробити комплекс педагогічних умов по формуванню комунікативної готовності к школі дітей с ОНР.

Шляхи реалізації: разом з медичним супроводженням забезпечити систематичну реабілітацію психічного здоров'я дітей с ОНР з метою усунення або згладження афективних станів, підвищеної збудливості; розвивати соціальний інтелект дошкільників, т.е. сприяти їх правильному розумінню оточуючих, навчати співпереживати іншому, адекватно оцінювати себе; навчати агресивних дітей навичкам неконфліктного спілкування, підкорення, а також терпимості і компромісу; розвивати у замкнених і неуверених в собі дітей смак до спілкування, потребу в розширенні адекватних соціальних контактів, вміння знімати у них комунікативну тривожність; закріплювати в духовному розумінні ребінка с ОНР групові норми гуманного відношення, миролюб'я, гуманістичних установок і

привычек через доступные формы социального поведения; целенаправленно создавать личностную привлекательность каждого ребенка путем моделирования ситуаций успеха, общей для класса радости.

Особенность технологии заключается в следующем: преемственность лучших традиций отечественного и зарубежного опыта в обновлении содержания образовательного процесса; интегрированный подход в организации воспитательно-образовательного процесса; формирование у дошкольников активной жизненной позиции в познании окружающего мира через чувственно-эмоциональные реакции.

Средствами реализации технологии являются индивидуальные и групповые консультации, семинары, семинары-практикумы, педагогические совещания, обобщение и распространение опыта работы, открытые мероприятия.

Ожидаемые результаты: получить положительные тенденции в развитии навыков общения у детей с общим недоразвитием речи, а также увеличения уровня коммуникативной готовности к школьному обучению в целом.

Работа по данной технологии позволяет: повысить профессиональную культуру педагогов; создать позитивное отношение к применению и освоению нововведений, способствующих обновлению содержания дошкольного образования; формировать активную жизненную позицию в познании окружающего мира через чувственно-эмоциональные реакции [3].

Данная технология состоит из трех этапов.

1 этап – развитие мотивационно-потребностной сферы, задачей которого является создание мотивации общения и приобретения коммуникативных умений. На данном этапе может осуществляться теоретический анализ проблем формирования коммуникативных умений у старших дошкольников, формулируется проблема, цель, задачи исследования. Для исследования особенностей развития коммуникативной компетентности старших дошкольников с общим недоразвитием речи был использован комплекс диагностических методик, с помощью которого можно исследовать разные стороны коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста с ОНР – уровень речевого развития (фонематический слух, словарное развитие), личностную сферу ребенка, сформированность коммуникативных навыков детей, с учетом анализа межличностных отношений каждого ребенка с окружающими людьми (педагогами, родителями, сверстниками), уровня развития коммуникативной культуры. Система развития коммуникативной компетентности дошкольников с ОНР включает в себя: подобранный диагностический

инструментарий; повышение самостоятельности в освоении коммуникативных навыков, развитие готовности к коммуникации, формирование коммуникативной культуры; а также целенаправленную работу с педагогами и родителями по развитию коммуникативной компетентности дошкольников с ОНР.

2 этап – ознакомление со средствами и способами общения и формирование коммуникативных умений в репродуктивной деятельности, задача которого состоит в формировании представления о правилах эффективного общения. На данном этапе были определены и апробированы содержание, средства и приемы формирования коммуникативных умений. Основные методы и формы работы с дошкольниками с ОНР, которые активно были использованы нами в работе: развивающие и дидактические игры; беседа; сказкотерапия; библиотерапия; музыкотерапия; психогимнастика, моделирование и анализ ситуаций и др. Проводимая коррекционно-развивающая деятельность по развитию коммуникативной компетентности дошкольников с ОНР включали в себя разнообразные формы и задания: проигрывание этюдов; инсценировки с использованием различных эмоциональных состояний; свободное и тематическое рисование; музыкальное сопровождение; чтение художественных произведений и обсуждение стихов; упражнения (подражательно-исполнительского и творческого характера); импровизация; рассказы детей; сочинение историй; мини-конкурсы и т.п.

Процесс развития коммуникативной компетентности у дошкольников с ОНР подразумевает совместную, взаимосвязанную работу всех педагогов, т.е. коррекцию речевого и коммуникативного развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Успех развития коммуникативной компетентности у дошкольников с ОНР зависит от степени продуктивности процесса закрепления речевых навыков и умений. Перед воспитателем группы для детей с общим недоразвитием речи стоят и коррекционные, и общеобразовательные задачи. Для их решения максимально использовался материал общеобразовательных занятий и режимных моментов.

С целью оптимизации работы педагогов детского сада по развитию коммуникативной компетентности дошкольников с ОНР мною и педагогом-психологом проводилось психолого-педагогическое просвещение педагогов относительно работы по изучению: возрастных особенностей дошкольников с ОНР; оптимальных путей организации общения между детьми с ОНР; принципов коммуникации детских групп; методов работы с родителями. С

этой целью использовались такие формы работы, как лекции, беседы, групповые консультации, анкетирование, подбор психолого-педагогической литературы, а также тренинги профессионально-педагогической компетентности, межличностного общения.

3 этап. Организация педагогической деятельности по формированию коммуникативных умений у детей дошкольного возраста. Задачи данного этапа состоят в том, чтобы формировать коммуникативные умения у детей старшего дошкольного возраста в совместной взросло-детской (партнерской) деятельности, творческое применение коммуникативных умений. Третий этап направлен на формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста через создание благоприятных условий для всестороннего развития дошкольников. Формированию ключевых компетентностей будет способствовать предметно-развивающая среда, обеспечивающая единство социальных и предметных средств и функционально моделирующая содержание формируемых умений. Эффективность созданных педагогических условий в наибольшей степени способствуют эффективному развитию коммуникативной компетентности дошкольников с ОНР и более оптимальному развитию связной речи, её предпосылок.

Детям с общим недоразвитием речи необходима комплексная работа по формированию полноценной коммуникативной компетенции, которая включала бы в себя не только традиционные, но и новые технологические подходы к организации учебно-воспитательного процесса.

Среди средств, способствующих формированию коммуникативной компетенции, называются: диалог (Е. А. Белова, Т. А. Репина, Е. О. Смирнова), создание сюжетных ситуаций (И. О. Рыжкова, В. Ф. Толстова, З. Я. Футерман), организация самостоятельной деятельности (Н. Н. Галигузова, О. Е. Смирнова), игровые ситуации (Н. Е. Короткова, С. Л. Новоселова); развивающие и дидактические игры и др.

Выводы. В ходе систематической, целенаправленной работы произошли изменения показателей уровня сформированности навыков игрового взаимодействия и усвоения социальных норм и правил у дошкольников, посредством использования системы работы, собственного активного и заинтересованного подхода к организации воспитательно-образовательного процесса с детьми дошкольного возраста как одного из средств социально-нравственного воспитания детей.

Результаты позволили определить необходимые коррекционно-педагогические условия повышения уровня коммуникативной готовности к школе детей с ОНР: введение специальных коррекционно-педагогических

приёмов, направленных на повышение социальной компетентности ребёнка, в основные разделы программы; реализация личностно-ориентированного подхода в общении педагогов с детьми, основанного на принципах гуманистической психологии и педагогики; создание условий для формирования позитивности и адекватности самовосприятия и коррекции неадекватной самооценки; создание положительно окрашенной, радостной, доброжелательной атмосферы в ДОУ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаева Т. И. У школьного порога [Текст] / Т. И. Бабаева // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 6. – С. 13–15.
2. Дзюба О. В. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи / О. В. Дзюба // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования : межвузовский сб. науч. трудов / под ред. Е. А. Левановой. – Выпуск 23. – Калининград : Изд-во КГУ, 2009. – С. 56–60.
3. Дубина Л. А. Коммуникативная компетентность дошкольников : сборник игр и упражнений / Л. А. Дубина. – М. : Книголюб, 2006. – 64 с.
4. Дубова Н. В. Об особенностях навыков общения дошкольников с ОНР [Текст] / Н. В. Дубова // Логопед в детском саду. – 2006. – № 3. – С. 36–38.

РЕЗЮМЕ

М. А. Шацька. Технологія формування комунікативних здібностей у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мови.

У статті автор описує технологію формування комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення. Автор визначає мету, завдання, шляхи реалізації й особливості даної технології. Педагогічні умови розвитку комунікативної компетентності дошкільників з ЗНМ розглядаються як система роботи з розвитку комунікативної компетентності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Умовиями розвитку комунікативної компетентності дошкільників являються: соціальна ситуація розвитку ребенка; формуюча потреба в общении со взрослыми и сверстниками; совместная деятельность (ведущая игровая деятельность) и обучение (на основе игровой деятельности), которые создают зону ближайшего развития ребенка.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, комунікація, технологія, дошкільнята, комунікативна компетентність, система роботи, взаємодія, спільна діяльність.

SUMMARY

M. Shatskaya. Technology of formation of communicative skills of the senior preschool children with general speech underdevelopment.

In the article the author describes the technology of formation of communicative competence of senior preschool children with general speech underdevelopment. The author defines aims, tasks, ways of implementation and the features of this technology. Pedagogical conditions of the development of communicative competence of preschoolers with the general speech underdevelopment are seemed as the system of work on the development of communicative competence of preschool children with general speech underdevelopment.

Communicative competence of preschool children with general speech underdevelopment develops in time and space, due to social conditions, age and individual characteristics of children, subject-practical activity, organization of educational work, the specifics of space communication. The stay in preschool educational institution creates

favorable conditions for carrying out systematic work on development of communicative competence of preschool children with general speech underdevelopment. In order to make a preschooler educated, easily adaptable in society, communicative, you must acquire communicative competence.

The development of communicative competence in preschool children with general speech underdevelopment implies joint, interconnected work of all teachers, i.e. the correction of speech and communicative development of preschool children with general speech underdevelopment. Before the pedagogue, who teaches group of children with general speech underdevelopment are set both correctional and educational tasks. For their maximum solution were used the material of general classes and daily moments.

With the purpose of optimization of work of the kindergarten teachers on the development of communicative competence of preschool children with the GSU the author and a psychologist conducted psychological and pedagogical work with teachers concerning: age peculiarities of children with GSU; optimal ways of organization of communication between children with the GSU; communication principles of children's groups; methods of work with parents.

Key words: *general underdevelopment of speech, communication, technology, preschoolers, communicative competence, system, interaction, joint activities.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ФІЛОСОФСЬКІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Калюжна Т. Г. Аксіологічний аспект інновацій як передумова зростання професіоналізму майбутнього вчителя	3
Меттіні Е. Філософські та методологічні засади інноваційного розвитку вищої освіти: від виконавця до творця.....	10
Смирнов В. А. Університет: інноваційний шлях розвитку	18

РОЗДІЛ II. СТРАТЕГІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА В СВІТІ

Бойчевська І. Б. Особливості професійної соціалізації вчителів іноземної мови в Німеччині	26
Год Б. В. «Інтелектуальний туризм» як чинник розвитку вітчизняної освіти (XIV–XVIII ст.).....	33
Денічева О. І. Передумови реформування середньої гуманітарної освіти Австрії у другій половині ХХ – першому десятиріччі ХХІ сторіччя.....	39
Коржилова О. Ю. Відкрита освіта як глобальна освітня система: стан та розвиток.....	48
Нестеренко І. Б. Модернізація змісту вищої педагогічної освіти в Польщі (науково-педагогічні розвідки)	54
Скиба К. М. Перспективи імплементації європейських підходів до формування професійної компетентності майбутніх перекладачів у вишах України.....	61
Хоменко О. В. Іноземні мови у вищих економічних освітніх закладах Китаю	70
Ябурова О. В. Структурно-функціональні характеристики міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів.....	79

РОЗДІЛ III. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА В СВІТІ

Белікова Н. О. Сучасні технології навчання в теоретичній підготовці майбутніх учителів фізичної культури.....	87
Голік О. В. Аналіз найпоширеніших моделей кооперативного навчання та виділення домінуючої у процесі формування в майбутніх лікарів предметних компетентностей з медичної деонтології.....	94
Грицай Н. Б. Основні принципи методичної підготовки майбутніх учителів біології	105
Кобилянська І. М. Практичні аспекти формування загальнокультурних компетенцій з безпеки життєдіяльності у студентів фінансово-економічного коледжу	112

Коркішко О. Г. Педагогічні основи активізації самостійної роботи студентів	121
Кучеренко І. А. Кредо вищої освіти – формування професійної компетентності вчителя-словесника нової формації	128
Лазарєв М. І., Попов М. В. Метод навчання термодформаційних процесів при зварюванні металів на основі подвійної інтеграції.....	136
Лазарєва Т. А. Структура інноваційного змісту творчої професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі.....	143
Лук'янчук С. Ф. Напрями інноваційного розвитку педагогічної освіти в США у контексті проблеми полі культурності.....	150
Постоленко І. С. Психолінгвістичний підхід до дистанційного навчання іноземних мов.....	157
Процько Є. С. Аналіз навчальних програм професійної підготовки вчителів англійської мови в Бельгії.....	165
Разенкова Н. В. Розвиток іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів фінансово-економічних спеціальностей у самоосвітній діяльності	175
Рускуліс Л. В. Використання інформаційних технологій у системі підготовки майбутнього вчителя української мови	184
Скиба А. О. Використання здоров'язбережувальних технологій для зміцнення фізичного здоров'я студентів напряму підготовки «Швейне виробництво»	194

РОЗДІЛ IV. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Бокун І. А. Шляхи розвитку мотивації професійного вдосконалення викладачів кафедри іноземних мов ДВНЗ «Українська академія банківської справи Національного банку України»	202
Хом'юк В. В. Математична компетентність майбутнього інженера: аналіз феномену	211

РОЗДІЛ V. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА У СВІТІ

Бондаренко Н. Б., Ляшова Н. М. Підготовка магістрів до реалізації професійної педагогічної управлінської діяльності	218
Годлевська К. В. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій	226
Ковтун І. М. Інноваційні підходи до організації самостійної роботи студентів-філологів	233
Костюк В. В. Портфоліо у професійній журналістській освіті.....	240
Понзель У. В. Проблема інтердисциплінарності у професійній підготовці майбутнього педагога	247
Умерова Г. А. Місце і роль аналітичної компетентності в структурі професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів	254

РОЗДІЛ VI. ОПТИМІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТИ І ПРОЦЕСІВ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Артерчук Т. О. Машинний переклад в опрацюванні студентами-правниками німецькомовних юридичних текстів.....	264
Вітюк О. І. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у вивченні природничо-математичних дисциплін у коледжах....	271
Крамаренко Т. В., Мединська С. І. Сучасні інтерактивні та інформаційно-комунікаційні технології навчання у вищій школі.....	280
Леоненко А. В. Патріотичне виховання в контексті підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до професійної діяльності.....	287
Лоза Т. В. Готовність старших підлітків до самостійного життя як соціально-педагогічна проблема.....	297
Марцева Л. А. Особистісно орієнтований підхід як методологічна засада системи професійної підготовки молодших спеціалістів технічного профілю.....	307
Проценко І. І. Рефлексивно-оцінна діяльність суб'єктів навчання у процесі евристичної діалогової взаємодії.....	314
Сазонов Є. О. Критерії ефективності позитивного іміджу сучасного загальноосвітнього закладу.....	322
Саяпіна С. А. Науково-дослідна робота як засіб розвитку творчого потенціалу особистості студента.....	329
Сидоренко Н. В. Інноваційна культура як вищий прояв загальнокультурних професійних та особистісних якостей учителя.....	337
Стельмах Н. В. Педагогічна творчість як фактор самореалізації особистості педагога.....	346
Тимчук Л. І. Наративне навчання у медіапросторі.....	355
Хом'як О. А. Особливості виховання естетичних смаків у студентів педагогічних університетів як психолого-педагогічна проблема.....	368
Шмалей С. В., Щербина Т. И. Інтелектуальна культура у професійній педагогічній діяльності.....	376

РОЗДІЛ VII. ІННОВАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Кочерга О. М. Використання тренінгу в професійному становленні майбутнього вчителя.....	387
Красовська О. О. Удосконалення педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій.....	395
Лисенко С. А. Гра як метод активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з математики.....	405
Семенова Л. В. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування комунікативної компетентності майбутнього педагога.....	413

Хижняк І. А. Лінгводидактична підготовка вчителя початкових класів у руслі соціокультурних тенденцій сучасності.....	421
Ярошинська О. О. Освіта як невід’ємний конструкт поняття «освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів».....	430

РОЗДІЛ VIII. ІННОВАЦІЇ В КОРЕКЦІЙНІЙ ТА ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

Гладуш В. А. Розвиток теорії логопедії в Україні: історичний аспект	442
Шацька М. А. Технологія формування комунікативних здібностей у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мови	451

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ФИЛОСОФСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Калюжная Т. Г. Аксиологический аспект инноваций как предпосылка профессионализма будущего учителя	3
Меттини Э. Философские и методологические задачи инновационного развития высшего образования: от исполнителя к творцу	10
Смирнов В. А. Университет: инновационный путь развития	18

РАЗДЕЛ II. СТРАТЕГИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ И МИРЕ

Бойчевская И. Б. Особенности профессиональной социализация учителей иностранного языка в Германии.....	26
Год Б. В. «Интеллектуальный туризм» украинской молодежи как фактор развития отечественного образования (XIV–XVIII вв.)	33
Деничева О. И. Предпосылки реформирования среднего гуманитарного образования Австрии во второй половине XX – первом десятилетии XXI века.....	39
Коржилова О. Ю. Открытое образование как глобальная образовательная система: состояние и развитие	48
Нестеренко И. Б. Модернизация содержания высшего педагогического образования в Польше (научно-педагогические разведки).....	54
Скиба Е. Н. Перспективы имплементации европейских подходов к формированию профессиональной компетентности будущих переводчиков в вузах Украины.....	61
Хоменко А. В. Иностранные языки в высших экономических образовательных заведениях Китая	70
Ябурова Е. В. Структурно-функциональные характеристики межкультурной коммуникации украинских и иностранных студентов.....	79

РАЗДЕЛ III. ОРГАНИЗИЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ И В МИРЕ

Беликова Н. А. Современные технологии обучения в теоретической подготовке будущих учителей физической культуры.....	87
Голик Е. В. Анализ самых распространенных моделей кооперативного обучения и определение доминирующей в процессе формирования у будущих врачей предметных компетентностей по медицинской деонтологии.....	94
Грицай Н. Б. Основные принципы методической подготовки будущих учителей биологии	105
Кобылянская И. Н. Практические аспекты формирования общекультурных компетенций по безопасности жизнедеятельности у студентов экономических специальностей.....	112

Коркишко Е. Г. Педагогические основы активизации самостоятельной работы студентов.....	121
Кучеренко И. А. Кредо высшего образования - формирование профессиональной компетентности учителя-словесника новой формации.....	128
Лазарев Н. И., Попов Н. В. Метод обучения термомодеформационным процессам при сварке металлов на основе двойной интеграции	136
Лазарева Т. А. Структура инновационного содержания творческой профессиональной подготовки будущих инженеров-технологов пищевой отрасли	143
Лукьянчук С. Ф. Направления инновационного развития педагогического образования в США в контексте проблемы поликультурности	150
Постоленко И. С. Психолингвистический подход к дистанционному изучению иностранных языков.....	157
Процко Е. С. Анализ учебных программ профессиональной подготовки учителей английского языка в Бельгии	165
Разенкова Н. В. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих бакалавров финансово-экономических специальностей в самообразовательной деятельности	175
Рускулис Л. В. Использование информационных технологий в системе подготовки будущего учителя украинского языка.....	184
Скиба А. А. Использование здоровьесберегающих технологий для укрепления физического здоровья студентов направления подготовки «Швейное производство»	194

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бокун И. А. Пути развития мотивации профессионального совершенствования преподавателей кафедры иностранных языков ГВУЗ «Украинская академия банковского дела Национального банка Украины».....	202
Хомюк В. В. Математическая компетентность будущего инженера: анализ феномена.....	211

РАЗДЕЛ V. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ И В МИРЕ

Бондаренко Н. Б., Ляшова Н. Н. Подготовка магистров к реализации профессиональной педагогической управленческой деятельности	218
Годлевская Е. В. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей средствами информационно-коммуникационных технологий	226
Ковтун И. Н. Инновационные подходы к организации самостоятельной работы студентов-филологов.....	233

Костюк В. В. Портфолио в профессиональном журналистском образовании	240
Понзель У. В. Проблема интердисциплинарности в профессиональной подготовке будущего педагога	247
Умерова Г. А. Место и роль аналитической компетентности в структуре профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов	254

РАЗДЕЛ VI. ОПТИМИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОЦЕССОВ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Артерчук Т. А. Машинный перевод в работе студентов-юристов с немецкоязычными юридическими текстами	264
Витюк О. И. Использование современных информационно коммуникационных технологий в изучении естественно математических дисциплин в колледжах	271
Т. В. Крамаренко, С. И. Мединская. Современные информационно-коммуникационные и интерактивные технологии обучения в высшей школе	280
Леоненко А. В. Патриотическое воспитание в контексте подготовки будущего учителя физической культуры к профессиональной деятельности.....	287
Лоза Т. В. Готовность старших подростков к самостоятельной жизни как социально-педагогическая проблема.....	297
Марцева Л. А. Личностно ориентированный подход как методологическая основа системы профессиональной подготовки младших специалистов технического профиля.	307
Проценко И. И. Рефлексивно-оценочная деятельность субъектов обучения в процессе эвристического диалогового взаимодействия	314
Сазонов Е. А. Критерии эффективности положительного имиджа современного общеобразовательного учреждения	322
Саяпина С. А. Научно-исследовательская работа как средство развития творческого потенциала личности студента	329
Сидоренко Н. В. Инновационная культура как высшее проявление общекультурных профессиональных и личностных качеств учителя	337
Стельмах Н. В. Педагогическое творчество как фактор самореализации личности педагога.....	346
Тимчук Л. И. Нарративное обучение в медиа пространстве	355
Хомьяк О. А. Особенности воспитания эстетических вкусов у студентов педагогических университетов как психолого-педагогическая проблема....	368
Шмалей С. В., Щербина Т. И. Интеллектуальная культура в профессиональной педагогической деятельности	376

РАЗДЕЛ VII. ИННОВАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ С ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кочерга О. Н. Использование тренинга в профессиональном становлении будущего учителя	387
---	-----

Красовская О. О. Усовершенствование педагогических условий профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в отрасли художественного образования средствами инновационных технологий	395
Лисенко С. А. Игра как метод активизации учебно-познавательной деятельности учеников начальной школы по математике	405
Семенова Л. В. Социально-психологический тренинг как средство формирования коммуникативной компетентности будущего педагога	413
Хижняк И. А. Лингводидактическая подготовка учителя начальных классов в русле социокультурных тенденций современности	421
Ярошинская Е. А. Образование как неотъемлемый конструкт понятия «образовательная среда профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов»	430

РАЗДЕЛ VII. ИННОВАЦИИ В КОРРЕКЦИОННОМ И ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Гладуш В. А. Развитие теории логопедии в Украине: исторический аспект	442
Шацкая М. А. Технология формирования коммуникативных способностей у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	451

CONTENTS

SECTION I. PHILOSOPHIC AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION

Kalyuzhna T. Axiological aspect of innovations as pre-conditions of a future teacher's professionalism	3
Mettini E. Philosophical and methodological tasks of the innovational development of the higher education: from the executer to the creator	10
Smirnov V. University: innovative way of development	18

SECTION II. STRATEGIES OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE AND WORLDWIDE

Boychevska I. The peculiarities of foreign language teachers' professional socialization in Germany.....	26
God B. «Intellectual tourism» of Ukrainian youth as a factor of national education development (14th – 18th century).....	33
Denicheva O. Backgrounds of Austrian secondary humanitarian education reformation in the second half of the XX – the first decade of the XXI century	39
Korzhilova O. Open education as a global educational system: condition and development	48
Nesterenko I. Modernization of the content of higher pedagogical education in Poland (scientific and pedagogical researches)	54
Skyba K. Prospects of the implementation of the European approaches to the future translator's professional competence formation in the universities of Ukraine.....	61
Khomenko O. Foreign languages in economic higher education establishments of China	70
Yaburova O. Structural and functional characteristics of Ukrainian and foreign students' intercultural communication	79

SECTION III. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL SUPPLEMENT OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE AND WORLDWIDE

Belikova N. Modern teaching technologies in physical education future teachers' theoretical training.....	87
Holik O. Analysis of the most popular Cooperative Learning models and determining the dominating model in the development of the future doctors' competences in Medical Deontology.....	94
Grytsai N. Basic principles of methodological training of teachers of biology.....	105
Kobylyanska I. Practical aspects of formation of general cultural competences in Life Safety of students of financial-economic colleges.....	112
Korkishko E. Pedagogical foundations of the activization of the students' independent work	121

Kucherenko I. Credo of higher education – forming the professional competence of a teacher-philologist of new formation	128
Lazarev N., Popov N. The method of thermodeformational metal welding processes based on double integration	136
Lazareva T. Structure of innovative creative content of future engineers of food industry training.....	143
Lukyanchuk S. The ways of innovative development of teacher education in the USA in the context of the problem of multiculturalism	150
Postolenko I. Psycholinguistic approach to distance learning of foreign languages	157
Protzko Ye. The analysis of the curriculum of professional English teacher training in Belgium.....	165
Razenkova N. Forming foreign language professional communicative competence for future bachelors of financial and economic sphere in the process of self education activity.....	175
Ruskulis L. The use of information technologies in the system of preparation of future teachers of Ukrainian language	184
Skyba A. The use of health-preserving technologies for strengthening of physical health of the students of the speciality «sewing production».....	194

SECTION IV. PSYCHOLOGICAL BASICS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION

Bokun I. Ways of developing the professional development motivation of trainers of the foreign languages department of the State Higher Educational Institution «Ukrainian Academy of Banking of the National Bank of Ukraine».....	202
Homyuk V. Mathematical competence of the future engineer: analysis of the phenomenon.....	211

SECTION V. PROFESSIONAL TRAINING OF INNOVATIVE DEVELOPMENT SPECIALISTS OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE AND WORLDWIDE

Bondarenko N., Lyashova N. Master training for implementation of Vocational Training management activities.....	218
Godlewska K. Formation of professional competence of future teachers of Information and Communication Technologies	226
Kovtun I. Innovative approaches to the organization of students philologists' independent work	233
Kostyuk V. Portfolio in professional journalistic education.....	240
Ponzel U. Inerdiscipline problem in the training of future teachers	247
Umerova G. Place and role of competence in analytical structure of professional competence.....	254

SECTION VI. OPTIMAZATION OF INNOVATIVE EDUCATION AND INDIVIDUAL'S CREATIVE POTENTIAL SELF-REALIZATION PROCESSES

Arterchuk T. Machine translation in the work of law students with german-speaking legal texts	264
Vityuk O. The use of modern information and communication technologies in the study of natural science and mathematical disciplines in colleges.....	271
Kramarenko T., Medynska S. Modern information, communication and interactive technologies at high shool	280
Leonenko A. Patriotic education in the context of training future physical culture teachers to the profession	287
Loza T. Older teens' readiness to independent life as social and pedagogical problem	297
Martseva L. Personality-oriented approach as a methodological basis of the system of professional training of junior specialists in technical colleges.....	307
Protsenko I. Reflective-evaluative activity of the subjects of education in the process of heuristic dialogue co-operation.....	314
Sazonov Ye. Effectiveness criteria for a positive image of a modern educational institution	322
Sayapina S. Scientific-research work as a means of development of creative potential of the student's personality	329
Sidorenko N. Innovative culture as the highest manifestation of general cultural professional and personal qualities of the teacher	337
Stelmah N. Pedagogical creativity as a factor of self-identity of the teacher.....	346
Tymchuk L. Narrative learning in media space	355
Khomiak O. The peculiarities of the aesthetic tastes upbringing in students of the pedagogical universities as a psychological-pedagogical problem.....	368
Shmalyey S., Scherbina T. The intellectual culture in the professional pedagogical activity.....	376

SECTION VII. INNOVATIONS IN TRAINING OF SPECIALISTS FOR PRE-SCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

Kocherha O. The use of training in the professional development of a future teacher.....	387
Krasovska O. Improvement of pedagogical conditions of professional preparation of future teachers of primary school in the sphere of artistic education by means of innovative technologies.....	395
Lysenko S. Game as a method of activization educational and cognitive activities of elementary school students in mathematics	405

Semenova L. Social-psychological training as a method of formation of communicative competence of a future teacher	413
Khizhnyak I. Primary school teacher is linguodidactic training in line with the socio-cultural trends of modern time	421
Yaroshynska O. Education as an essential construct of the concept «educational environment of future primary school teachers training».....	430

SECTION VIII. INNOVATIONS IN CORRECTION AND INCLUSIVE EDUCATION

Gladush V. Development of the speech therapy theory in Ukraine: Historical aspect	442
Shatskaya M. Technology of formation of communicative skills of the senior preschool children with general speech underdevelopment	451

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології / голов. ред.
А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. –
№ 3 (37). –472 с.

ISSN 2312-5993

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, inovacijni tehnologiji

Abbreviated key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Комп'ютерне складання та верстання: *І. Чистякова*

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 24.03.2014.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 23,8. Тираж 300 пр. Вид. № 44.

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ імені А. С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ імені А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000.